



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Sistema de Universidad Abierta

**LA JUVENTUD EN LA ESCUELA DE LA MODERNIDAD VISTA DESDE EL
DISCURSO DE LA POSMODERNIDAD**

Tesis para obtener el grado de
Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Marcela Ortega Maya

Asesora:

Lic. Ana Lilia Arroyo Lemus

UNAYED

Ciudad Universitaria, México, D.F., mayo de 2013.



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.



Cuando ya nada se espera personalmente exaltante,
mas se palpita y se sigue más acá de la conciencia,
fieramente existiendo, ciegamente afirmado,
como un pulso que golpea las tinieblas,

cuando se miran de frente
los vertiginosos ojos claros de la muerte,
se dicen las verdades:
las bárbaras, terribles, amorosas crueldades.

...Porque vivimos a golpes, porque apenas si nos dejan
decir que somos quien somos,
nuestros cantares no pueden ser sin pecado un adorno.
Estamos tocando el fondo.

Maldigo la poesía concebida como un lujo
cultural por los neutrales
que, lavándose las manos, se desentienden y evaden.
Maldigo la poesía de quien no toma partido hasta mancharse.

Hago más las faltas. Siento en mí a cuantos sufren
y canto respirando.
Canto, y canto, y cantando más allá de mis penas
personales, me ensancho.

Quisiera daros vida, provocar nuevos actos,
y calculo por eso con técnica qué puedo...

...Tal es mi poesía: poesía-herramienta
a la vez que latido de lo unánime y ciego.
Tal es, arma cargada de futuro expansivo
con que te apunto al pecho.

No es una poesía gota a gota pensada.
No es un bello producto. No es un fruto perfecto.
Es algo como el aire que todos respiramos
y es el canto que espacia cuanto dentro llevamos.

Son palabras que todos repetimos sintiendo
como nuestras, y vuelan. Son más que lo mentado.
Son lo más necesario: lo que no tiene nombre.
Son gritos en el cielo, y en la tierra son actos.

Gabriel Celaya
La poesía es un arma cargada de futuro



Dedicado a **Anita**, pensando que se fue sabiendo lo mucho que todos la amábamos y por lo mucho que cada día la extrañamos.



Mi agradecimiento...

A **Leonardo**, porque en su presencia está mi fortaleza y en sus esfuerzos veo mi presencia.

A **José Luis**, por su paciencia ante mis “berrinches”, por todo su apoyo y por llevarme cada sábado a la escuela. Pero sobre todo, por darle tanto valor a este trabajo al considerar que todo gira alrededor de él.

A **Laura** y a **César**, por haber aguantado, durante tantos meses, que no hable de otra cosa que de sociedad, juventud, educación y escuela, además, por sus consejos y conseguir que modificara algunas visiones que tenía equivocadas, principalmente filosóficas.

A **Ana Lilia**, por su asesoría, por las recomendaciones de lecturas que dieron muy buen sustento teórico a mis ideas, y por sus madrugadas, leyendo y corrigiendo este trabajo.

A mis cuatro sinodales, pero en especial a **Mónica A. Mendoza** y **Mariana Balzaretto** por embellecer este trabajo con sus observaciones.

A cada uno de mis compañeros de los que aprendí lecciones muy valiosas, tanto en la igualdad, como en la diferencia. Por compartir conmigo este dificultoso recorrido, pero muy satisfactorio, en el que salimos empapados de Pedagogía, y espero al igual que yo, también cargados de Filosofía.



Índice

Introducción	6
--------------	---

Capítulo 1

La crisis del proyecto sociocultural y el agotamiento del Estado

1.1	El Estado y la función de sus instituciones disciplinarias	13
1.2	El propósito de los mecanismos de poder para la cohesión social	18
1.3	Educación moral: coacción individual y cohesión social	24
1.4	Desintegración de los dispositivos productores del sentido social	31

Capítulo 2

Cambio de la modernidad a la posmodernidad y su efecto en lo social

2.1	El humanismo como esencia del proyecto civilizatorio	38
2.2	El racionalismo instrumental y la capacidad de disponer de la naturaleza	47
2.3	El progresismo moderno como el camino hacia un futuro mejor	53
2.4	El urbanicismo como hábitat del hombre individualizado	64

Capítulo 3

Ser joven frente a los desafíos sociales de la modernidad líquida

3.1	Categoría juvenil desde la perspectiva demográfica y como clase social	72
3.2	La juventud y su expulsión de las estructuras de acogida	95
3.3	Culturas juveniles y la influencia sociocultural para su construcción	104
3.4	Nuevas subjetividades, nueva forma de crear un yo sin un nosotros	113

Capítulo 4

La juventud en la escuela democrática y el choque cultural

4.1	La escuela hoy: ¿estudias o trabajas?	123
4.2	Trayecto histórico de la finalidad educativa	131
4.3	El Desarrollo Humano y el valor económico del conocimiento	146
4.4	La juventud encerrada en una escuela en crisis	158

Conclusiones	170
Referencias bibliográficas	176



Introducción

En el presente trabajo utilizamos el paradigma socio-crítico para describir los cambios que está experimentando el mundo, pero sobre todo, realizamos un análisis de la realidad que vive hoy en día la juventud. Transformaciones socioculturales vistas desde la pedagogía, la sociología y la filosofía, resaltando aspectos económicos y políticos que han influido en la innovación de los espacios públicos, lugares donde la juventud del siglo XXI se desenvuelve y forma su identidad. Y como estas transformaciones pueden ser producto del exceso, o por el contrario, del incumplimiento de algunos ideales que la modernidad prometió, por eso iniciamos con el estudio de este periodo histórico, considerado el modelo sociocultural que pretendió organizar la vida colectiva y el progreso de la humanidad por medio del desarrollo científico y tecnológico, lo que implicó, superar el orden establecido por la religión, vencer los obstáculos que la fuerza de la naturaleza colocaba sobre el impulso de sobrevivir del hombre y su deseo de crecimiento económico, para lograr así, una gran Revolución Industrial. La modernidad fomentó un proyecto civilizatorio que impulsaba el ideal de justicia social cuando acordó que los ciudadanos eran iguales ante la ley, iguales en derechos y en deberes; esto significa, que debían estar sujetos, controlados y unificados por un mismo sistema legal. Sin embargo, también prometió su libertad individual, para que, a través de su razón y de la educación moral buscara en lo particular su emancipación, una autonomía que dependía de la forma en cómo subjetivaban la realidad social, es decir, el modo en que interiorizaban el mundo objetivo y lo revertían al exterior con la creación de su identidad.

De tal modo que, el propósito de este trabajo es comprender el contexto en el que la juventud vive hoy en día, es examinar el efecto que tienen los cambios sociales y culturales para su estadía en el mundo, saber qué influencia tienen los medios de comunicación en la *“era del consumo”* o la intervención de la escuela y de la educación formal para la creación de su proyecto de vida, así como la construcción de su visión social reflejada en las culturas juveniles. El objetivo es



hacer un llamado y provocar la atención de autoridades educativas, de maestros, de padres de familia, de gobernantes, de los medios de comunicación, de los adultos, en general, ya que todos nosotros, al fin de cuentas, somos los autores de la situación actual. Somos los causantes del presente y, por lo tanto, igualmente responsables de que miles de jóvenes, por ejemplo, abandonen la escuela, se sientan aburridos dentro de las aulas y fracasen en lo académico frente a una educación que no les inspira nada, que muchos no estudien ni trabajen, o se alistan en las filas del narcotráfico, otros tantos, tomando de hogar la vía pública para intentar sobrevivir y otros en la cárcel. En pocas palabras, hacemos un llamado de responsabilidad por la juventud, simplemente porque lo que les pasa a ellos, nos debe de importar, nos debe comprometer, nos debe de afectar.

Asimismo, exponemos desde la visión de autores como Boaventura de Sousa Santos e Ignacio Lewkowicz, el papel que desempeñaba el Estado como entidad artificial en la sociedad civil, cuando era el único productor del sentido social porque construía la realidad y entrelazaba a los ciudadanos bajo la misma subjetividad institucional, esto quiere decir, que los sujetos estaban encadenados a las mismas experiencias, a iguales códigos de comunicación y al mismo lenguaje, a equivalentes valores morales, principios legales, normas de conducta, a la definición de los roles sociales, a la organización del conocimiento y del sistema de necesidades. Y con el apoyo que el Estado recibía de las instituciones disciplinarias, resaltando la familia, la escuela y el trabajo productivo, se pretendía mantener vigilada a la ciudadanía, normalizarla para evitar su dispersión y su inutilidad, se reprimía la necesidad de los sujetos de crear su propia personalidad, de saciar sus deseos individuales, de hundirse en el egoísmo, se castigaba la diferencia y la heterogeneidad. Por eso, con la idea de preservar a la comunidad o a la nación, se marcaba a los ciudadanos con la identidad nacional, con el idioma, con la cultura y la historia.

Después de conocer y reconocer la realidad que proyectaba la modernidad, con una visión crítica y con apoyo teórico, ponemos al descubierto algunas representaciones humanas que se han alterado a causa de ciertos cambios



sociales, resaltando el desgaste en su función para la vida y desarrollo de la juventud actual, tales como la familia y la escuela, por ser considerados patrones culturales. Por ejemplo, en la familia se han modificado los roles establecidos socialmente del padre y la madre, repercutiendo con ello en el rol del hijo, cuestión que cambia en muchos niños y jóvenes, la forma de interpretar la realidad, de percibir las experiencias y de actuar frente a los demás. En cuanto a la escuela, esta parece perder también su función socializadora y su finalidad educativa en la formación de ciudadanos, seres racionales que aportarían sus capacidades al crecimiento económico, cultural y social. Pero hoy, damos paso al desarrollo de competencias, destrezas, aptitudes y habilidades personalizadas, entonces, la finalidad educativa se vuelca hacia la formación de alumnos individualizados y competitivos en la era global, donde los conocimientos se convierte en una mercancía, la escuela en la industria que los produce, y el alumno, el consumidor de estos conocimientos.

A su vez, reflexionamos sobre qué factores fueron tomados en cuenta por algunos pensadores como Zygmunt Bauman, Roberto Follari, Alain Touraine, Gilles Lipovetsky o Jean Baudrillard, para suponer que hoy nos encontramos en la era posmoderna, es decir, pasamos de una realidad rígida y estable, a una realidad que se transforma constantemente, que se altera a la misma velocidad con que pasan las imágenes en una pantalla o se difunde la información. Por ejemplo, en la modernidad se promovía el progreso social y el bienestar colectivo, en la posmodernidad, en cambio, se pone énfasis al desarrollo individual, a la liberación personal y a la devoción por nuestro cuerpo, saltamos del orden social y de la homogeneidad, a la defensa de la pluralidad y a exigir nuestro derecho a ser diferentes, pasamos de la condición de ciudadano a la condición de consumidor, pasamos de anteponer el bien común a priorizar nuestros derechos individuales. De estar disciplinados a la subjetividad institucional, brincamos a la dispersión de opiniones y, a que cada espacio, precise y establezca sus propios códigos y normas para habitarlos. Además, antes pensábamos en el futuro como un ideal al que anhelábamos llegar porque significaba una vida mejor, hoy por el contrario vivimos la desesperanza de un mundo en decadencia, y por eso, preferimos vivir



el momento, disfrutar el instante, saciar nuestros deseos de inmediato y a cualquier precio. En síntesis, en este trabajo vamos a analizar que ideas, creencias, prácticas, conocimientos y formas de interpretar el mundo, nos hacen suponer que nos encontramos en un tiempo de transición o de crisis.

Por eso, en el primer capítulo analizamos el papel que cumplía el Estado en la sociedad, al imponer un sistema jurídico universal que marcaba al individuo con la condición de ciudadano. Utilizamos el pensamiento de Michel Foucault sobre las instituciones de encierro, para explicar cómo se esperaba alcanzar el orden social, al distribuir y contener a los ciudadanos dependiendo de cierta condición, creando un encadenamiento institucional que marcó a los sujetos con la subjetividad disciplinaria. Nos referimos a espacios sociales cuyo propósito era vigilar, castigar y disciplinar la conducta con mecanismos de poder que aniquilaban la diferencia y generaban un lazo social. El argumento que el Estado difundió para hacernos creer que debíamos estar unidos, atados por ese lazo, y además, obligados a proteger siempre el bienestar colectivo, lo desarrollamos por medio del *Contrato Social* diseñado por Jean-Jacques Rousseau, para quien, el agrupamiento de la fuerza de cada ciudadano, tenía como único propósito la conservación de la comunidad o para este caso, preservar la Nación.

También, con la idea de Silvia Duschatzky y Cristina Corea, exponemos cómo la educación moral, en tanto servía de herramienta de coacción individual y de cohesión social, permitía que el sujeto reprimiera su individualidad para enaltecer el bien común. Por último, reflexionamos sobre qué factores influyeron en la pérdida de hegemonía del Estado y de sus instituciones, en el momento en el que el libre mercado se convirtió en el principal rector de sentido. La condición de ciudadano fue remplazada por la de consumista, por lo que, hoy estamos frente a la desintegración social y frente a múltiples cambios socioculturales que afectan la vida de muchos jóvenes, modificando su visión sobre la educación, el futuro, sus posibilidades de existencia y la percepción que tienen de sí mismos.

En el segundo capítulo, presentamos los cinco rasgos que definen a la modernidad como proyecto civilizatorio: humanismo, racionalismo, progresismo,



urbanicismo e individualismo. Estas características las sugiere Bolívar Echeverría, y en ellas, describe los ideales y promesas que la modernidad había diseñado para la humanidad, además, incluimos los resultados de estos ideales en la actualidad, a partir de la invasión del economicismo, para llegar a lo que hoy se conoce como posmodernidad. La modernidad buscaba el progreso social fomentando la igualdad jurídica, para ello, era necesario civilizar al hombre, humanizarlo, aquí, el mismo Echeverría nos expone el humanismo de Martín Heidegger, en donde el hombre, domestica lo no humano y lo somete a su servicio, aniquila a la naturaleza y se convierte en un ser supremo. De tal modo, la razón humana como uno de los instrumentos para civilizar al hombre, según explica Max Weber, se torna en una *<racionalidad instrumental>*, porque todo debe ser útil, todo debe realizarse eficazmente, entonces, el hombre, en palabras de Sigmund Freud, se convierte en “*un dios con prótesis*” cuando utiliza en su beneficio todo lo que existe en la naturaleza, incluyendo a los otros hombres.

Soñando en el progreso de la humanidad por medio del desarrollo científico y tecnológico, buscando su emancipación de las cadenas del poder divino y de las fuerzas de la naturaleza que limitan sus capacidades de sobrevivir, el hombre ahora es libre, y sin embargo, en el primer recorrido humano llamado modernidad, el ciudadano se esclaviza al poder del Estado, a una razón absoluta, a un sistema jurídico y a un orden social rígido que determinan su forma de ver el mundo; y en el segundo recorrido, conocido como posmodernidad, el consumista se encadena a los designios del libre mercado.

En el tercer capítulo distinguimos *<la categoría juvenil>* desde la perspectiva demográfica, la cual describe José Antonio Pérez Islas, como una trayectoria o curso de vida que se va trazando, por la asignación de los roles sociales, por la imposición de ciertas normas de conducta y el desempeño de algunas actividades, a partir de contar con una edad específica. En la perspectiva demográfica, entonces, un joven supuestamente debe transitar por los principales espacios institucionales para llegar a la categoría de adulto: ser dependiente en la familia, ser estudiante y aprendiz a ciudadano en la escuela, para concluir con su ingreso



a un empleo, ser independiente e incorporarse a la sociedad, ¿pero qué pasa con esta trayectoria, cuando hay muchos niños y jóvenes sin ningún vínculo familiar, muchos que no asisten a la escuela y otras tantos que no encuentran trabajo? Por eso, para precisar la idea de lo que significa ser joven en la actualidad, también utilizamos *<la clase social>*, porque estigmatiza económica, política y culturalmente a los individuos, y con ello, establece el lugar que cada quien debe ocupar en el orden social, por lo tanto, la identidad juvenil se considera una construcción sociocultural, según plantea Rossana Reguillo, porque depende del espacio y el tiempo en el que fue creada. Si recordamos que los jóvenes están viviendo en un tiempo afectado por *<el agotamiento del Estado>* o como diría Lewkowicz, un tiempo en que se reduce la hegemonía del Estado como el principal productor del sentido social y el único articulador simbólico de las experiencias colectivas, de tal modo, es una situación que a su vez, va reduciendo la capacidad de las instituciones sociales para reproducir la subjetividad disciplinaria y pedagógica necesaria para marcar a la juventud.

Hoy los jóvenes, nos explica María Herlinda Suárez Zozaya, son expulsados de las instituciones que antes los amparaban, los protegían, y por eso, han perdido el sentir de acogimiento que les proporcionaba seguridad, aunque, es importante señalar, han encontrado lugares en los cuales refugiarse y los medios para subjetivar la ciudad, construir su identidad colectiva e individual, y así, crear su cultura propia. En lo referente a las *<culturas juveniles>*, nos apoyamos del estudio de Carles Feixa, en el cual plantea que este tipo de culturas, se encuentran estructuradas por la cultura hegemónica, por la convivencia con los adultos, es decir, las culturas parentales y, por la relación con sus pares o culturas generacionales. Por último reflexionamos sobre el mercado de consumo, sin un orden social y sobre una juventud que crea su identidad y sus relaciones de convivencia, con la construcción de un yo, sin la presencia de un nosotros.

En el cuarto y último capítulo describimos la función de la escuela como institución social, referida así por Émile Durkeim, para quien la educación, era el instrumento por medio del cual, la sociedad se perpetuaba a sí misma cuando



transmitía sus valores, conocimientos, normas de conducta y tradiciones a las nuevas generaciones y, de este modo, se formaba a los ciudadanos. Para mediados del siglo XX, se promueve la urbanización y el crecimiento industrial, esto hace necesario que la escuela sirva para instruir a los operadores de máquinas y a los especialistas técnicos, bajo el lema *<educar para la vida>*, la finalidad educativa en este periodo también era capacitar para el trabajo, por eso, se democratiza la escuela. La masificación educativa se pensó, favorecería el desarrollo económico y el progreso de la sociedad en su conjunto, por eso, se difunde *<la teoría de la movilidad social>* cuyo propósito era que las personas idealizaran a la educación como una necesidad, la única capaz de proveer el suficiente capital social y cultural, para que los individuos educados lograran por sí mismos elevar sus condiciones de vida.

A partir de la década de los años cincuenta hasta el tiempo actual, la función de la escuela como institución social y su finalidad educativa fueron cambiando, en este sentido, Alberto Martínez Boom plantea un recorrido que va, desde incorporar al campo educativo, categorías y principios de carácter económico que desplazan los aspectos culturales y pedagógicos, hasta llegar a lo hoy se conoce como *“la crisis educativa”*. Por ejemplo, la Teoría del Capital Humano con la intención de transformar al hombre en recurso, porque el hombre capacitado, y por ello, productivo, es el elemento fundamental del Modelo Desarrollista, entonces, se da prioridad al desarrollo económico sobre el cultural y a la capacitación individual sobre la socialidad. Esto da paso a que las políticas neoliberales le otorguen un valor económico al conocimiento, los alumnos se convierten en los consumidores de estos nuevos bienes materiales y la educación en una posesión que le sirve para competir. Así, una educación que se enfoca en el desarrollo de competencias individuales, permite frente al abandono o al fracaso escolar, hacer responsables a los alumnos de no saber aprovechar las oportunidades que el sistema educativo les ofrece, mientras docentes y autoridades los ven partir, sin reconocer que en esa migración se está limitando, sus posibilidades de leer el mundo de una forma distinta y, sobre todo, se quebranta su derecho a la educación.



Capítulo 1

La crisis del proyecto sociocultural y el agotamiento del Estado

En el siglo XIX se crean los estados nacionales con el propósito de ordenar a la sociedad, con el apoyo de las instituciones disciplinarias se reproducen las mismas normas de conducta, valores morales y principios legales para formar a los ciudadanos. Los espacios de encierro como la familia y la escuela albergan a una población específica para vigilar, sancionar y sujetar al individuo, y marcarlo con la subjetividad institucional. La insumisión se castiga, se disciplina con mecanismos de poder que obligan a exhibir hábitos y conductas apegadas a la norma, se exige la obediencia y ser sujetos productivos. La escuela juega un papel importante para civilizar y socializar a los alumnos por medio de una educación moral que les imponga lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto. Pero el siglo XX ha ido borrando la presencia del Estado-Nación, entendido como la colectividad forjada por la historia y determinada a compartir un futuro común para dar paso al libre mercado, provocando efectos adversos en la sociedad; y la escuela no es ajena a este cambio que parece ir anulando su función como institución social.

1.1 El Estado y la función de sus instituciones disciplinaria

Cuando hablamos sobre los cambios en el modelo familiar, identidad nacional, migración, violencia, desempleo, consumo de drogas, sexualidad, deterioro del medio ambiente, el arte en sus diversas formas de producción y difusión, la intervención de los medios informativos y tecnológicos en la vida cotidiana, la comunicación y los modos de apropiación del conocimiento, nos estamos refiriendo a ciertas transformaciones sociales que se han presentado en las últimas décadas y, para comprender su origen, sería importante tomar en cuenta que estos cambios se van integrando a la organización social porque se desarrollan e impulsan, por medio de lo que Boaventura de Sousa Santos llama, el



“dualismo Estado/sociedad civil”¹. De tal modo que, estas transformaciones para nuestra consideración y reflexión, son producto de las acciones y contradicciones que exhibe este dualismo en nuestros días. Mismas que por un lado, suponen al Estado como una creación rígida y artificial que se ha implantado en las sociedades a través de una organización absoluta, capaz de unificar todo el sistema jurídico para ser trasladado al sistema social como un lenguaje universal con el que ambos (Estado y sociedad) se comunican. Y, por el otro, la sociedad civil no es una realidad fabricada a la medida, sino se va formando espontánea y naturalmente en las relaciones cotidianas de los grupos sociales, así como en sus actividades productivas, en donde imperan los intereses y las necesidades particulares de los individuos. La contradicción que hoy en día encontramos es el choque entre las exigencias normalizadoras del Estado y la libertad individual, porque esta última, engloba los intereses y las necesidades particulares y, al mismo tiempo, estos son impulsados por el deseo estrictamente personal. A este respecto Santos dice que “[...] la acción estatal está considerada simultáneamente como un enemigo potencial de la libertad individual y [a su vez] como la condición para su ejercicio.”²

Esto es importante señalarlo ya que los individuos al sostener sus relaciones a través de la búsqueda y satisfacción de beneficios y necesidades personales, poseen y son acreedores al derecho fundamental de la libertad individual. Pero ésta colisiona con los intereses unificadores y normalizadores del Estado, que la limita por medio de numerosas leyes, normas, valores morales y reglamentos. Cabe recordar lo que dice Jean-Jacques Rousseau, para quien: *“El hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes entre cadenas. El mismo que se considera amo, no deja por eso de ser menos esclavo que los demás”³*

¹ Santos, Boaventura de Sousa. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, Colombia. D. C. Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. 2006. p. 140.

² *Ibidem*.

³ Rousseau, Jean-Jacques. *El contrato social o Principios de derecho político*. Editado por elaleph. com. 1999. p. 4



Entonces, al ser el Estado el que promueve determinados valores, principios, ideologías, códigos, creencias y los transfiere uno a uno a sus dispositivos disciplinarios, como ejemplo la familia. Por lo tanto, esta parte ideológica es reproducida y subjetivada por cada uno de sus miembros y ofrece la posibilidad de que el hijo al transitar del hogar al ámbito escolar, pueda utilizar esta subjetividad disciplinaria en la escuela y ser estudiante, así después utilizarla en el mercado laboral y ser empleado, y utilizarla en su paso por otras tantas instituciones más. Este efecto que permite habitar los espacios sociales va generando el “*encadenamiento institucional*”⁴ que acredita a los dispositivos disciplinarios y los dota de un sentido dentro del sistema social.

Este mismo encadenamiento institucional es el que va reforzando lo que conocemos como el lazo social, al garantizar las prácticas disciplinarias y, por lo tanto, el sentido de lo social, es por ello que cada una de las instituciones de encierro alberga a una población específica, a la que no sólo se encarga de homogeneizar y normalizar sino, además, les ofrece un sentido de pertenencia en cada lugar que habitan, es decir, la familia a los hijos, la escuela a los alumnos, las empresas a los obreros, el manicomio a los desequilibrados mentales. En este sentido Ignacio Lewkowicz nos dice que esa regulación de los individuos, al mismo tiempo, es su diferenciación, misma que debe ser fabricada por cada ámbito social a través de la vigilancia y el castigo, donde cualquier desviación, cualquier discrepancia es dominada por el castigo y moldeada por la norma, antes de ser convertida en identidad o en personalidad.⁵

Como *metainstitución*⁶ el Estado es el motor que rige y regula las relaciones sociales, convirtiendo la realidad espontánea en una realidad social artificial, ya que es controlada, ordenada y vigilada por un único aparato legal. En donde los individuos son transformados en sujetos jurídicos, la ley los observa. Para

⁴ Corea Cristina y Lewkowicz Ignacio. *La pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. 2004. p. 20

⁵ Según Ignacio Lewkowicz, “...la normalización estándar de los chicos en la escuela es tan sutil y tan precisa que cada niño queda individualizado por su desviación respecto de la norma.” (2004:22)

⁶ Nuevamente Lewkowicz menciona que, “...el tránsito por las instituciones disciplinarias causaba las operaciones necesarias para habitar la metainstitución estatal”(2004:20)



observarlos y transformarlos, esta metainstitución se apoya en las instituciones disciplinarias como la familia, la escuela, la fábrica, entre otras, permitiendo que “a cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo”⁷. Ya que estas instituciones ejercen la función de engranajes del Estado, que favorecen la construcción de la subjetividad disciplinaria, la cual se presenta en discurso de conocimientos y en práctica de soporte que dan cuenta de la experiencia de los sujetos institucionalizados, es decir en sociedad.

Cabe mencionar que con estos nuevos conocimientos y prácticas, los mecanismos de poder van justificando la creación y existencia de los espacios disciplinarios, al representar instituciones demarcadas para vigilar y controlar a una inmensa pluralidad de individuos que exhiben variadas conductas, identidades, multiplicidad en sus acciones, en sus intereses, en cuerpos y fuerzas; con el propósito de crear una sola sociedad.⁸ Y este sistema social unificado funciona con el uso de un lenguaje común que se organiza con diversos dispositivos disciplinarios para marcar a los sujetos a través de sus procedimientos de poder. Los sujetos jurídicos son ahora ciudadanos del Estado y son iguales ante la ley. Así que al aceptar los preceptos que les dicte el Estado, adquieren la obligación de cumplir con los deberes que les indica la ley, y aquel que se atreva a desobedecer este pacto se convierte en enemigo público y no sólo es castigado por la sociedad, sino por sí mismo.

Esto significa que las instituciones disciplinarias, o también llamadas de encierro por Michel Foucault, manejan un lenguaje común que permite a los sujetos trasladarse de un ámbito social a otro de exclusión. Son instituciones de encierro porque se puede agrupar o distribuir a los individuos dependiendo de alguna condición (hijo, alumno, obrero, enfermo, loco o preso). Este espacio está destinado a la acumulación, a la cohesión de los sujetos jurídicos para evitar su dispersión, su deserción, su vagabundeo, su inutilidad, su falta de control y vigilancia. A través de las instituciones disciplinarias se puede examinar y

⁷ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores. 2003. p. 146.

⁸ *Ibíd.*, p. 82



custodiar la conducta de los sujetos, aceptarla o negarla, reprimirla o fomentarla, castigarla o recompensarla; y esto únicamente se logra sujetando al individuo oculto, inútil y peligroso, para encerrarlo y hacerlo visible ante la mirada de los demás a manera de contraejemplo.⁹

El encierro en la escuela, como institución disciplinaria, funciona para mantener organizada a la sociedad, inicia primero en la familia, después en el ámbito escolar y perdura en todas las etapas de la existencia, para preservar el orden social siempre. Y los espacios de encierro tienen que vigilar, observar, sancionar y moldear la conducta que presente intentos de formarse distinta a la norma, por eso se la castiga y controla.¹⁰

Los alumnos, organizados por edades y por niveles de progreso académico, se tornan un grupo homogéneo protegido por la mirada constante del maestro. Así, la diversidad y la dispersión se van alineando cual hileras de pupitres en el aula, por filas de estudiantes en el patio, en la organización progresiva de las materias según su grado de dificultad. Se ordena el tiempo desde la entrada, en el horario para las diferentes actividades, para el descanso, la hora para terminar la jornada. Se jerarquiza el saber, se valorizan ciertas capacidades y habilidades, se sanciona lo que no alcance este valor. Se categorizan los méritos, ciertas conductas, ciertos aprendizajes. En cada alumno se observa su subjetividad para normalizarlo con la escuela, en donde cada uno ocupa un lugar, cada uno es vigilado y controlado por el bien social. Así este trabajo metódico del sistema escolar y bien sincronizado, *“ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar.”*¹¹

Por este motivo, las características singulares de un individuo deben ser constantemente observadas por las instituciones en dos aspectos, en uno para distribuir y en otro para corregir. Por una parte para hacer una distribución de

⁹ *Ibíd.*, p. 147.

¹⁰ Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 22

¹¹ Foucault. *Op. Cit.*, p. 151.



diferentes grupos, por ejemplo de edades, por habilidades, actitudes o desempeño, pero principalmente por desajustes o malformaciones en la conducta. Por el otro, para identificar los instrumentos o estrategias de cómo se va a intervenir en cada espacio de encierro según los grupos, así como el establecimiento de las jerarquías de poder, porque “[...] *el poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible, en cambio impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio.*”¹² Los individuos que son vigilados, se unifican por medio de la disciplina, esto los hace iguales unos a otros. Pero son diferentes de aquel que ostenta el poder; el hijo es subalterno al padre, el alumno al maestro y en estas relaciones el poder debe ser invisible.

De tal modo, el Estado a través de sus instituciones disciplinarias intenta mantener el sentido social, controlando y vigilando a los ciudadanos. Los espacios de encierro tienen la función de normalizar y sujetar a los individuos, porque la diferencia, la insubordinación o la incapacidad productiva se consideran aspectos que rompen con el orden social. Pero para disciplinar a los sujetos, domesticar el cuerpo y someter el espíritu, cada espacio maneja sus técnicas de control y es el Estado el encargado de producir los dispositivos disciplinarios y mecanismos que favorezcan la cohesión social, como ejemplo tenemos la identidad nacional, el sentido de pertenencia al territorio, todos ellos buscando una historia común que sirva para sostener el vínculo entre ciudadanos; mecanismos de poder que a continuación pasamos a describir.

1.2 El propósito de los mecanismos de poder para la cohesión social

El castigo considerado como dispositivo elemental de la disciplina y como manifestación de un poder sobre aquel a quien se somete, ha pasado por distintos procesos, a lo largo de la historia, hasta convertirse en un verdadero arte disciplinario. Con sus propias técnicas, métodos y objetivos de control, el castigo va del tormento físico, hasta llegar al poder jurídico y a la vigilancia subjetiva,

¹² *Ibíd.*, p. 192



incitada por leyes universales y normas morales. Conviene señalar que en el siglo XVI el castigo comienza con torturas públicas como espectáculos de terror, donde el delincuente es lastimado y su cuerpo es el depósito del suplicio y la justicia. La gente observa con miedo el dolor físico a que es sometido un cuerpo ajeno, para que comprendan y asimilen lo que podría ocurrirles si cometen alguna infracción. Y de esta forma queda instaurado el miedo como el instrumento privilegiado e indispensable de control por parte del Estado, para evitar cualquier anomalía o desorden social, porque el miedo es la incertidumbre de que algo malo nos podría ocurrir.

Originando una tristeza profunda, el miedo hunde a las personas en una duda constante sobre el porvenir. Por eso, se ha implantado entre las personas otro instrumento de control que equilibre la tristeza y la duda por un destino próspero, la esperanza, ya que no es muy útil mantener a los individuos aterrorizados, enclaustrados en el miedo, sin ningún deseo de progreso al no existir un futuro seguro, sin el anhelo de una vida productiva debido a que el miedo podría estar causando inercia, inactividad y a su vez desconcierto. La esperanza entonces, nos hace creer que alcanzamos la felicidad aunque también incierta, porque “[...] *no es sino una alegría inconstante, surgida de la imagen de una cosa futura o pretérita, de cuya realización dudamos. Por el contrario, el miedo es una tristeza inconstante, surgida también de la imagen de una cosa dudosa.*”¹³

Aunque en la actualidad, el castigo físico como instrumento de control dejó de ser útil, ya que antes se observaba públicamente con horror como se dañaba con violencia un cuerpo y a su vez, se veía con satisfacción el castigo que se creía justo hacia un criminal; pero poco a poco la gente se fue identificando con el delincuente y sienten compasión por él. “*La ejecución pública se percibe ahora como un foco en el que se reanima la violencia.*”¹⁴ Las personas miran al supliciado con misericordia y humanidad, los verdaderos criminales son el verdugo y hasta los jueces son considerados malhechores. Esta nueva percepción produce

¹³ De Spinoza, Baruch. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, España. Ediciones Orbis. 1980. p. 139

¹⁴ Foucault. *Op. Cit.*, p. 17



más violencia y desorden, incita a la imitación de los delincuentes y sus crímenes porque se identifican con ellos. Entonces para el siglo XVIII, es necesario cambiar las estrategias del castigo. Ya no son penas físicas lo que corrige la delincuencia, la vagancia o la locura. Ya no es necesario lastimar el cuerpo, sangrar la piel y herir con rabia un organismo humano. Ahora simplemente, decían los pensadores del siglo XIX, es necesario castigar el espíritu. El cuerpo no ha dejado de recibir los castigos, sólo ha dejado de recogerlos a través de la piel, ya no es la corteza del cuerpo quien recibe el daño. Es el espíritu, su razonamiento y su conciencia quien ahora padece, aunque el cuerpo sigue siendo el objeto del castigo.¹⁵

De tal forma que el cuerpo es obligado al trabajo, a jornadas rutinarias, a la realización de actividades mecánicas en donde debe aniquilarse el pensamiento y la creación. Cuerpos obligados al exilio, a la expulsión y al rechazo social. Cuerpos que sienten el miedo a un castigo, porque *“si alguien tiene un sentimiento de culpabilidad después de haber cometido alguna falta, y precisamente a causa de ésta, [...]”*¹⁶ es cuando el remordimiento se apodera del cuerpo, provocándole dolor, angustia y malestar al espíritu. Así la libertad de crearse a sí mismos, según sus deseos personales, son limitados por el padre, el maestro, el vigilante; es decir, por las leyes y las normas establecidas en nombre del bien social. El cuerpo es privado de la libertad, porque desde el siglo XX sabemos que la libertad es un derecho y es considerada como el mayor bien que se posee. Por lo tanto, despojar al organismo humano del mayor bien, ha permitido que el castigo sea una verdadera *“economía de los derechos suspendidos.”*¹⁷

Durante el siglo XXI los mecanismos de poder y las nuevas economías de los derechos suspendidos han adoptado un carácter científico, no con la intención única de sancionar los delitos, sino guiar correctamente los hábitos y la conducta de los sujetos; con la finalidad de hacer útil y dócil al cuerpo para transformarlo en una fuerza productiva. El saber que surge de estos mecanismos le fueron dando

¹⁵ *Ibid.*, p. 36

¹⁶ Freud, Sigmund. *El malestar en la cultura y otros ensayos*. 8ª reim. México, D. F. Alianza Editorial Mexicana. 1996. p. 73

¹⁷ Foucault. *Op. Cit.*, p. 18



un carácter funcional, al ir generando nuevos conocimientos alrededor de la relación poder y sujeto sometido a éste. “[...] *no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder.*”¹⁸ Se logra el saber en el momento que se hace necesario conocer al sujeto singular, se logra conocimiento con las técnicas utilizadas para que el poder produzca su efecto y sea permanente, conocimiento para que el sujeto domestique su cuerpo y su conducta a la obediencia, conocimiento de un sujeto individual que debe formarse en un sujeto social y, por tanto, en un sujeto de derecho.

Ahora bien, el pacto social que dio origen al Estado supone la aglutinación de fuerzas hacia un objetivo principal: la conservación de la comunidad. Esta conservación se logra al unificar las fuerzas y la libertad civil de cada uno de sus miembros. Entendiendo por fuerza aquella potencia física capaz de convertirse en derecho y, al mismo tiempo, la obediencia se transforma en deber. Esto no significa que la fuerza sea un derecho, porque “*si es preciso obedecer por fuerza, no es necesario obedecer por deber, y si la fuerza desaparece, la obligación no existe.*”¹⁹ Más bien se trata de unificar las fuerzas, juntar el poder de cada ciudadano para crear una sola fuerza común a todos, para resguardar a cada uno de forma individual y también a sus bienes.

Esto a causa de que todos los ciudadanos pertenecen a un mismo lugar –la nación o el pueblo– y únicamente obedecen a un poder legítimo –el Estado–, la comunidad no es divisible y ha de permanecer como un solo cuerpo: el social. Así los ciudadanos confieren sus derechos al Estado y conservan su libertad civil para someterse, es decir sujetarse a sí mismos, sujetar su singularidad en cumplimiento de los preceptos de lo social. Pero pierden su libertad natural anulando sus deseos personales, sus inclinaciones privadas; tomando impulso de la “*voluntad general*”²⁰ que consiste en la igualdad, para poner, ante cualquier decisión,

¹⁸ *Ibíd.*, p. 34

¹⁹ Rousseau. *Op. Cit.*, p. 8

²⁰ *Ibíd.*, p. 15



siempre por delante el bien común, es decir el bien de todos, aún cuando individualmente no sea lo que se desea, se necesita o se quiera.

Por esta razón se dice que los ciudadanos, desde lo social, son un organismo completo, indivisible dentro de la comunidad, en donde todos pertenecen a un espacio y ese mismo espacio los sujeta. Se crea entonces el sentido de pertenencia y significa que cada individuo se sienta miembro de un grupo del que forma parte integrante. Lo cual indica que cada espacio social exige, como requisito de entrada o permanencia, un tipo específico de clasificación. Este aspecto de asociación, que a su vez es unificador, fue tomado por los aparatos disciplinarios para transmitir el sentido de pertenencia al Estado y a sus instituciones, y de este modo reforzar el lazo social.

De tal manera que, para ser un miembro social se debe cumplir socialmente ciertas características o propiedades para ser aceptado dentro de un espacio o bien una institución social, ser hijo, por ejemplo, en el amparo familiar, ostenta el común denominador de estar desprotegido y depender de los padres, ser obediente, respetuoso de la autoridad, significa no poseer autonomía ni capacidad de decisión. *“La familia es pues, si se quiere, el primer modelo de las sociedades políticas: el jefe es la imagen del padre, el pueblo la de los hijos, y todos, habiendo nacido iguales y libres, no enajenan su libertad [...]”*²¹ La combinación que los hijos encuentran entre sus padres de desprotección-protección les permite agarrarse, aferrarse a su núcleo familiar y crear su sentido de pertenencia, esa es su característica o propiedad como miembro social.

Por otro lado, sabemos que una estrategia que utilizó el Estado durante el siglo XX, para reforzar el lazo social y con la cual justificó la identidad nacional, fue hacernos creer que teníamos un pasado en común. Pasado al que estábamos obligados a venerar y al que le debíamos todo nuestro presente. Pero aunque interrogáramos y le pidiéramos respuestas, el pasado que podría contestarnos sobre nuestras condiciones actuales o cómo podría anticipar lo que nos esperaba

²¹ *Ibíd.*, p. 5



en el futuro. La pregunta por consiguiente es, ¿qué encontramos en el Estado o que nos ofrece para estar unidos y sujetarnos uno al otro?

Una posible respuesta que nos dan Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea, es que: *“No es el pasado lo que hace lazo en el presente, sino la narrativa histórica la que produce tal operación subjetiva”*²², es decir, que no hay lazo nacional, ya que éste se construyó falsificando los acontecimientos del pasado y poco importó el pasado como tal o la tarea de escarbar entre la historia que reproducían los materialistas históricos, sino que fue a través del discurso histórico como se forjó ese lazo y la identidad nacional.

Entonces, el discurso oficial y las operaciones subjetivas que la sociedad fue estructurando alrededor de esa narrativa, fue lo que transformó las significaciones de los sujetos entorno a la hegemonía política del Estado; es decir, no fueron los contenidos del discurso histórico, sino los dispositivos prácticos (materiales y simbólicos) que empleó para producir y reproducir el lazo social. La enseñanza de la historia en las escuelas, la edificación de monumentos, plazas, museos, celebraciones nacionales y el respeto a los símbolos patrios son algunas de las prácticas que sirvieron para producir al soporte subjetivo, que justificó la existencia y funcionamiento del Estado y sus ciudadanos, en este caso, del Estado-Nación.²³

Recordemos que el castigo al cuerpo como técnica de control para mantener el orden, pasó de las torturas físicas a sancionar el alma. El sujeto frente a una falta y al interiorizar las leyes y normas, se condena a sí mismo, para formar hábitos y conductas legitimadas por el Estado. Los mecanismos de poder como el sentido de pertenencia a los espacios sociales y el discurso oficial de la historia son instrumentos simbólicos unificadores, para garantizar que los ciudadanos produzcan y cuiden el bien colectivo. Aunque para conservar la cohesión social, los espacios de encierro crean micromecanismos penales para vigilar, sancionar y disciplinar la conducta de los sujetos institucionalizados y el estudio de estos mecanismos dentro del ámbito escolar nos lleva al siguiente apartado.

²² Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 29

²³ *Ibidem.*



1.3 Educación moral: coacción individual y cohesión social

Para el Estado, el ciudadano era aquel capaz de crear conciencia nacional, de aglutinarse en una misma masa social y hacerse homogéneo e igual a todos. El pasado común, el respeto a la historia del espacio geográfico que habita, lo marca con el sello de la identidad nacional. El encadenamiento institucional lo sujetaba bajo los mismos principios, valores y normas para vigilarlo. Lo castiga si intenta poner al descubierto alguna diferencia, lo normaliza si intenta utilizar sus características singulares para crear su propia personalidad o identidad, lo marca con la subjetividad disciplinaria. Y el sentido de pertenencia le permite creer o imaginar ser parte del ámbito social que lo cobija.

Dentro de todas estas formas de cohesión social que el Estado ha fabricado, distintos dispositivos de poder operan en ellas para mantener vigilada a la ciudadanía con eficaz sutileza, por ejemplo, la escuela y la familia como se veía anteriormente, pero hasta los dispositivos de coerción como los tribunales, las leyes, las normas, la policía y el ejército, forman parte del control social ejercido por el Estado.

Entre todos ellos destaca el poder penal, que afinó con amplia agudeza su mecanismo de acción que se ha vuelto caso intangible en nuestros días. Ya no se puede afirmar que un juez es quien aplica el poder o la ley es la que está atacando a un criminal. Ya no se trata de un hombre contra otro hombre, hoy todos y nadie a la vez lo castigan, o hasta él mismo es quien se flagela y “[...] *acabará por no ser ya percibido como poder de unos cuantos sobre unos cuantos, sino como reacción inmediata de todos con respecto de cada uno.*”²⁴ Se ha complejizado tanto el pensamiento humano por medio de un sistema jurídico universal, con normas de conducta y valores morales rígidos e inamovibles, que el cuerpo y el espíritu han entrado al juego del modelaje que presenta el poder. Así el cuerpo social es marcado por la imposición de ciertas conductas, gestos, actitudes,

²⁴ Foucault. *Op. Cit.*, p. 135



movimientos, actividades rutinarias, ejercicios constantes para controlarlo y dirigirlo según parámetros aceptados por el sistema.

Moldear el cuerpo y habituar el alma conlleva a hacer obediente y dócil al sujeto; hacerlo útil, productivo y susceptible de transformación y perfección, es decir, fabricar un sujeto disciplinado. Porque según nos dice Foucault: *“la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia).”*²⁵ El poder disciplinario tiene la función de observar minuciosamente la conducta, ser *“un microscopio de la conducta”*²⁶ con dos finalidades. Por un lado analizar la singularidad de los sujetos y diferenciarla, clasificarla y jerarquizarla; por ejemplo en términos escolares significa organizar por edades, por estatura, por género y separar a los alumnos con buena o mala conducta, los que aprenden o no aprenden. Por el otro, orientar y dirigir un grupo heterogéneo para obtener cuerpos y fuerzas útiles, inmóviles, ordenados, dóciles y obedientes; aplicar un poder disciplinario que permita desvanecer las diferencias y homogeneizar al grupo.

Esta vigilancia jerárquica, basada en la observación, es un poder disciplinario que coacciona y debe ser invisible; la autoridad que obliga a los sujetos a realizar actividades codificadas, repetitivas y progresivas para crear hábitos, aprendizajes permanentes, conductas deseadas y aceptadas, debe ser una autoridad simbólica. La que además jerarquiza el bien y el mal según el Estado, aplica una violencia legítima a través de la norma, asigna distintas reglas para cada actividad, prohíbe, por ejemplo, en la dinámica escolar: hablar o moverse sin autorización, no pensar, no actuar, no decidir, no proponer nada que no sea legitimado. Quien rompe la norma se hace merecedor a múltiples sanciones que van desde: repetir varias veces el error corregido, pedir disculpas en público, la humillación, el rechazo de sus semejantes, lucir en la cabeza un par de orejas de burro, pasarse toda la jornada con la cara hacia la pared y en un rincón, o bien en la exclusión social y

²⁵ *Ibid.*, p. 142

²⁶ *Ibid.*, p. 178



arrastrar la marca de un desarraigado. Esto nos habla de una norma legal que ejerce un poder coercitivo sobre los discípulos y aprendices a ciudadanos.²⁷

Este “*pequeño mecanismo penal*”²⁸ se desarrolla en las distintas instituciones disciplinarias, que habitan los ciudadanos, como una sanción normalizadora en pequeña escala o a nivel micro. Para la jerarquización de la conducta en el ámbito escolar se prohíbe, desaprueba o condena, se fortalece y premia, aspectos como:

- a) *La micropenalidad del tiempo* con su recompensa a la puntualidad y la asistencia, sanción a los que llegan tarde y a la ausencia, premio al que realice primero la tarea y castigo al que no termine.
- b) *Micropenalidad de la actividad* con su represión al incumplimiento, por no comprender la orden, no prestar atención, no aprender lo esperado, por distraerse.
- c) *Micropenalidad de la manera de ser* que sanciona la desobediencia, la iniciativa personal, la creatividad fuera de la norma, la falta de pulcritud, creación propia de la individualidad y la personalidad.
- d) *Micropenalidad de la palabra* que prohíbe contradecir la autoridad, cuestionarla, ponerla en duda, silencio a las groserías, a la insolencia; se reprime la expresión física, emocional o intelectual que esquive la norma, no se permite comunicar inquietudes íntimas y privadas, hablar, relacionarse con los demás en momentos no aprobados.
- e) *Micropenalidad del cuerpo* que corrige actitudes, cualidades individuales, gestos, manifestaciones corporales no admitidas, desaseo, vestimenta y adornos del cuerpo que descompongan el orden. Por último, f) *micropenalidad de la sexualidad* que señala con rechazo la indecencia, la obscenidad, establece con rigor lo que es inmoral y reprime el deseo, el placer, las preferencias, el disfrute sexual.

De tal modo los procedimientos que se emplean dentro de cualquier institución disciplinaria o de encierro, son entonces: la vigilancia jerárquica, la sanción moral y, por último, la evaluación de los estudiantes.

Vale la pena señalar que la evaluación es considerada como un mecanismo de poder, porque siendo una herramienta que evalúa la individualidad, la

²⁷ *Ibíd.*, p. 175

²⁸ *Ibíd.*, p. 183



diferencia, la heterogeneidad de un grupo; el sujeto singular debe hacerse visible para su vigilancia, para su sanción y para su normalización. Al mismo tiempo tiene como propósito la homogeneización, tendencia a borrar el pluralismo para formar un grupo uniforme o, por lo menos, con una diferenciación ordenada, tomando como parámetros: el mérito y la conducta.

La evaluación, además, es disciplina, al producir la obediencia y docilidad, situación que permite observar, valorar, clasificar y calificar a los examinados. En las instituciones disciplinarias, la evaluación presenta dos elementos no contrapuestos, sino complementarios uno al otro. Por un lado, es útil como estrategia para jerarquizar los aprendizajes particulares y a los sujetos singulares, etiquetar a los buenos y a los malos individualmente; esto sirve como medio de control. Por el otro, castigar cuando el sujeto no alcanzó los aprendizajes establecidos y, por tanto, obliga a que se aplique una sanción específica para normalizarlo; esto sirve como método de dominación²⁹.

Como hijo, como alumno, como obrero, como enfermo o hasta loco, cualquiera se siente protegido dentro de las instituciones; aunque sólo repriman, sancionen y uniformen. Porque ahí se puede interactuar con el otro, ser semejante al otro que utiliza sus mismos códigos, símbolos y su lenguaje. Como soporte subjetivo del Estado, el ciudadano es convenido a sacrificar en el mundo exterior su individualidad, al mismo tiempo que ha de interiorizar el mundo social. Esto significa que el ciudadano, como principio de unidad, se desdibuja en la comunidad transformándose en una masa social. Pierre Bourdieu decía que en la pertenencia y cohesión a una sociedad específica, el ciudadano es concertado a apropiarse de las estructuras objetivas que constituyen su entorno, para transmutar estas estructuras en "*habitus*".³⁰ Este sistema de hábitos depende de la distribución socioeconómica, del contexto que habita y de la historia que lo une a él. Pero también depende de aquello que va a sentir como necesario y la exclusión

²⁹ *Ibíd.*, p. 189

³⁰ Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. México, D. F. Editorial Grijalbo. 1990. p. 26



de aquello que no lo es. Tomando como parámetro de su sentir las convenciones universales y legítimas, traducidas en valores estéticos y morales.

En cada uno de los individuos que constituye el aparato social como un todo, este sistema de *“habitus”* produce determinados pensamientos, ideologías, tendencias o percepciones, y éstos se transcriben en estructuras subjetivas producidas y reproducidas por la educación, y más ampliamente por su cultura. Estas subjetividades que forman la cultura se reflejan en sus actividades cotidianas, en su conducta, en sus sistemas de necesidades, en la expresión de sus emociones y sus ideas; pero también en su capacidad racional, creativa y productiva. Así que la interiorización del mundo social, convertido en estructuras subjetivas, retiene la visión personal de cada quien y lo revierte a la comunidad, reteniendo su individualidad. Por eso, el ciudadano debe someter el poderío de esa individualidad para regular las relaciones sociales, tornarse semejante a los otros para lograr vivir en comunidad. *“El poderío de tal comunidad se enfrenta entonces, como <Derecho>, con el poderío del individuo, que se tacha de <fuerza bruta>. Esta sustitución del poderío individual por el de la comunidad representa el paso decisivo hacia la cultura.”*³¹

Y para que una comunidad alcance su perpetuidad, para que crezcan sus raíces con la historia, a través de ella y así sobrevivir, debe hacer uso de su poderío presentado en derecho, en donde todos son iguales y libres ante la ley; nadie merece más, nadie merece menos. Sin embargo, *“toda sociedad requiere sostenerse como tal en la consecución de la adhesión a ciertos valores compartidos”*³², que le permitan su continuidad y permanencia.

El derecho, las leyes y sus deberes como ciudadano son la fortaleza del vínculo social. Donde cada segmento particular que forma el todo social, debe someter su poderío individual, para dar paso a un ciudadano civilizado y libre. Esto significa que en la forma de perpetuidad de una sociedad, se exhibe una gran

³¹ Freud. *Op. Cit.*, p. 39

³² Follari, Roberto A. *¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos*. Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens Ediciones. 2007. p. 17



variedad de actividades, pensamientos y creaciones de orden político y moral. Formulados en principios y valores que contienen leyes abstractas, subjetividades institucionales, las cuales a su vez componen el ser o no ser un ciudadano.

Si tomamos en cuenta que el derecho le concede al ciudadano su libertad, el Estado debe verificar que cada individuo aprenda de forma racional y consciente a elegir por sí mismo, a ejercer esa libertad sin dañar el lazo social que lo sostiene. Al mismo tiempo debe asegurar que el ciudadano adquiera las habilidades y conocimientos que le permitan actuar, conducirse siempre anteponiendo la razón. Este es el significado de transmitir un lenguaje común y compartido, expresado en principios, en valores éticos y morales. Para que el sujeto jurídico, el sujeto acreedor y beneficiario de ciertos derechos pueda habitar cada institución y trasladarse de una a otra, utilizando los mismos códigos de comunicación. Para alcanzar este propósito la escuela hace su entrada, ya que *“el rol de la escuela se hacía fundamental: faro que abría a la posibilidad de la decisión razonada, luz contra la ignorancia y la barbarie, superación de los prejuicios y las creencias infundadas de la religión”*³³

El ciudadano bajo el llamado Estado de Derecho y para estar en las mismas circunstancias que sus semejantes, es decir ser igual a ellos, se hace acreedor de algunos derechos. Pero en otro sentido, ciertas leyes de responsabilidad tienen el poder de reducir y eliminar cualquier deseo o necesidad individual y tienen la facultad de imponerle obligaciones y además castigos. Esto, según el Estado de Derecho, con la finalidad de resguardar el orden social y procurar la condición de semejante entre los ciudadanos, Silvia Duschatzky dice que: *“La institución del semejante [Estado de Derecho] requirió un conjunto de operaciones discursivas que lo constituyeran. El semejante era entonces producto de una educación moral orientada a la coacción”*³⁴ Es así como aparece el proyecto de la modernidad y su ideal de progreso social, tomando como instrumento y como punto de apoyo diversas instituciones; entre ellas la educación, con una gran carga moral.

³³ *Ibíd.*, p. 20

³⁴ Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. 2004. p. 27



Existen dos condiciones consideradas propias de la especie humana en la modernidad: la educación y la civilización. Donde educar el poderío del individuo, del que nos habla Sigmund Freud, es reemplazar la <fuerza bruta> del ser individual; eliminar sus impulsos agresivos, sus deseos, sus pasiones, sus necesidades y sus emociones perversas. Transmutar su barbarie por un ciudadano civilizado y racional, es decir educado. Por otro lado, cohesionar la necesidad humana de vivir en comunidad, de ser respetado, reconocido y amado por sus semejantes. Estas dos condiciones sugieren que una moral fortalecida con su juicio sobre el bien y el mal, lo normal o anormal, han de convertir al individuo educado en el control de sí mismo mediante la coacción individual. En otras palabras, el ciudadano con educación moral debe ser tirano de su propia existencia, de su individualidad en beneficio, a su vez, del respeto y aceptación de sus semejantes mediante la cohesión social. Considerando la condición de semejante como el máximo precepto de la creación del sujeto educado y civilizado.

La educación moral que el Estado y sus instituciones asignan, como aceptable y legítima, es el suelo firme en el que se cimienta la razón, en la que los sujetos reprimen sus impulsos y sus deseos. La educación moral es “*coacción de sí mismo*”³⁵ frente al semejante. Los ciudadanos deben aprender a evaluar lo normal de lo anormal, lo correcto de lo incorrecto, el acierto de lo equívoco y, en este sentido, siempre se utiliza al otro, la presencia del semejante como límite de su acción. Pero esa discriminación y juicio de lo que es bueno o es malo, de lo justo o injusto, es una influencia externa al sujeto, la cual debe interiorizar hasta que esa discriminación sea considerada una valoración propia. Los motivos que fuerzan al sujeto a “*subordinarse a esa influencia*”³⁶ son el temor al castigo ejecutado por la autoridad, su desprotección frente a los que aparentan mayor fortaleza, la superioridad que los demás le imponen y el miedo al rechazo como producto de la incertidumbre de su presencia frente a los otros, lo obligan a

³⁵ Duschatzky y Corea. Explican que “La propia educación moral en tanto se apoyaba en la coacción del sí mismo, es decir en el control de las propias pasiones y tentaciones, inhibía y reprimía el impulso de eliminación del otro.” (2004: 27).

³⁶ Freud. *Op. Cit.*, p.65



subordinarse a esos valores morales, que irónicamente en algunos casos suelen ser irracionales y contradictorios entre sí.

Por lo tanto, para mantener la cohesión social se crean técnicas de control para disciplinar la conducta, formar sujetos productivos y obedientes. En la escuela los mecanismos penales tienen dos fines: como medio de control y como método de dominación; se estandariza a los estudiantes para que inicien el proceso de orden con efecto hacia la sociedad. La educación garantiza la unidad social, al compartir los mismos códigos de conducta y valores morales. Aunque en las últimas décadas el Estado desfiguró esa garantía cuando se dobló al libre mercado, lo que nos lleva a estudiar, a continuación, cuáles son las causas de que se estén desintegrando los dispositivos productores del sentido y por qué la sociedad parece fragmentarse en miles de individualidades.

1.4 Desintegración de los dispositivos productores del sentido social

Debemos señalar que las subjetividades ciudadanas que producían y reproducían el sentido social en la modernidad, se transformaron en una sustancia líquida, también denominada posmoderna. Los modelos y las estructuras que organizaban la sociedad, eran más o menos estables e inalterables; sólidas y perdurables en el tiempo. Pero ahora, “[...] *la modernidad líquida, al diluir los dispositivos productores de sentido de la modernidad sólida, diluye también la eficacia simbólica de los mismos.*”³⁷ Las normas y los valores que aseguraban la perpetuidad social reforzando el vínculo entre semejantes establecidos por la modernidad, han perdido su rigidez y, en nuestros días, se muestran líquidas e inconstantes. Se han tornado cuestionables y contradictorias al cambio, a la mutación incesante. La moral y la estética se han volcado a las necesidades instantáneas de los sujetos individualizados. Hoy se vive el momento, la búsqueda del placer, de sensaciones inmediatas. Los productos materiales e inmateriales ya no son duraderos. La identidad, las ideas, las creencias y hasta los amigos son

³⁷ Bauman, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España. Editorial Gedisa. 2007. p. 13



pasajeros. Todo es consumir, incluso los conocimientos son desechables, todo es susceptible de reemplazar, para volver a adquirir y otra vez desechar.

Lo anterior se puede entender de forma más contundente tomando como ejemplo la idea que se tenía sobre la adquisición del conocimiento. Este último era considerado un valor imperecedero, una posesión que se acumulaba, que se conservaba como riqueza perpetua e invaluable. *“El conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la educación tenía valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor duradero.”*³⁸ Quien conquistaba el conocimiento lograba cierto prestigio y respeto social. Estos aspectos, de alguna forma, brindaban soporte a la figura del maestro frente al grupo de estudiantes, carentes de esos bienes simbólicos a los que anhelaban llegar. Suponiendo que el conocimiento permitía un grado de racionalidad y perfección para que el joven aprendiz hiciera el mundo. Un mundo que avanzaba hacia una misma dirección, posado sobre un suelo firme, con dispositivos productores de sentido, constantes y permanentes.

Pero la situación que vive la juventud ha cambiado, se ha desestabilizado. Esto no significa que la juventud está perdiendo una batalla aún antes de iniciarla, porque al fin de cuentas: *“[...] los jóvenes saben cambiar de dirección, adaptarse a circunstancias variables, detectar de inmediato los movimientos que comienzan a producirse actualizando y rectificando su propia trayectoria... De ello depende su supervivencia.”*³⁹ Aunque si el suelo antes sólido hoy cambia de posición de un momento a otro, los dispositivos productores de sentido que ofrecen hoy en día el mundo a los jóvenes son ahora instantáneos.

Motivo por el cual, el joven no ve el sentido de estar en un sistema escolar rígido que le ofrece aprendizajes permanentes y duraderos. Cuando en la actualidad los productos de larga duración son inútiles, caducos de un momento a otro. En un período de cambios repentinos, con el surgimiento de los más modernos y vistosos productos, todo se vuelve inservible y desechable en un

³⁸ *Ibíd.*, p. 26

³⁹ *Ibíd.*, p. 14



instante, hasta el conocimiento se vuelve obsoleto. Como dice Zygmunt Bauman en la modernidad líquida, “[...] cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) augura un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringirá la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades [...]”⁴⁰ Así, la idea de educación que implica una construcción lenta, un gasto de energía y tiempo, someterse a inflexibles normas escolares y a una jornada repetitiva, a realizar actividades rutinarias y rigurosas, sujetarse a una disciplina de control severa que limita la libertad de movimiento, hacen que en la actualidad, la educación será pensada por los jóvenes como un compromiso personal muy pesado, carente de sentido y además considerado hoy en día, como inútil.

Se dice que *el Estado se agotó*⁴¹ y una de sus causas se identifica en el abandono del ideal de progreso -en pienso, luego existo-, ya que con la entrada del libre mercado económico, este ideal se transformó en una sombría interrogante del compro, obtengo, consumo, luego, ¿existo? Ideal del progreso que se pensó sólo se alcanzaba gracias a los avances científicos y tecnológicos, de ahí que: “[...] el proyecto de la modernidad consideró como la solución privilegiada para la progresiva y global racionalización de la vida social e individual [...]”⁴², a la ciencia moderna y a sus generaciones futuras.

En el momento que el capitalismo hizo su entrada, la hegemonía política del *Estado-Nación*⁴³ fue progresivamente perdiendo su fuerza. El principio del libre

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 28

⁴¹ Sobre el agotamiento del Estado, Lewkowicz explica que se trata “de la incapacidad del Estado para postularse como articulador simbólico del conjunto de las situaciones.” (2004:38). Para Bauman, el agotamiento del Estado moderno, se exhibe cuando su poder para alentar a la gente a realizar actividades productivas en beneficio de la sociedad “ya no reside en la política, que solía ser la encargada de decidir qué cosas había que hacer y quién debía hacerlas.” (2004:142). Y para Santos quien habla de marginalización del Estado, dice que las consecuencias de esta situación, son: “la pérdida de su autonomía y de su capacidad de regulación social.” (2006:17)

⁴² Santos. *Op. Cit.*, p. 35

⁴³ Pierre Rosanvallon opina que el Estado providencia o Estado-Nación, es un sistema asegurador y protector de las garantías sociales, por lo tanto, debía estar necesariamente vinculado con el ingreso de mecanismos que resguardaran la seguridad de los individuos y evitaran cualquier eventualidad que pudiera atentar contra su propia existencia, por ejemplo, estaba forzado a introducir seguros obligatorios de salud, desempleo, retiro o incapacidad productiva. Sin embargo, la crisis ideológica del Estado y su sistema



mercado toma como rehén al futuro, la esperanza, el progreso junto a la ciencia y a la tecnología para sus propios fines. El mercado es el nuevo rector del sentido, orienta los intereses de las personas y hasta dirige aquello que van a sentir como necesario. Causado por la producción y difusión de diversos bienes, servicios y hasta nuevas relaciones sociales, en la que todo se vuelve mercancía de consumo instantáneo.

Entonces la racionalización social del bien común y el principio del Estado de ser el benefactor social, cambia y se pone al servicio del mercado, donde el principio de la cohesión social se desvanece frente a la economía capitalista mundial, pero también por causa de la globalización social y cultural. Ya que ésta genera un asfixiante bombardeo de bienes materiales y simbólicos de gran consumo. Provoca además un nuevo ordenamiento territorial (Estado-Global), contra su inverso (Estado-Nación), donde la soberanía y la gobernabilidad eran las principales características del Estado, que le garantizaban el dominio de un suelo estable y firme, es decir, tenía la certeza de un territorio y una comunidad. Frente a la transnacionalización de los sistemas productivos, la diseminación planetaria de informaciones e imágenes y la translocalización masiva de personas que se trasladan de un lugar a otro.⁴⁴

Si el Estado-Nación proyectaba hacia la sociedad el lenguaje común que permitía a los sujetos crear el vínculo humano y su comunicación, por ser el principal abastecedor de sentido, ya que ofrecía la posibilidad de habitar las instituciones disciplinarias y manejar las mismas estructuras simbólicas, convertidas en subjetividades institucionales. Si el Estado se agotó y ha perdido el territorio que lo mantenía firme y constante, también sus instituciones y dispositivos creados para mantenerlo están agotados, por lo tanto, sus instituciones, códigos y normas ahora son inestables.

asegurador, se refleja especialmente en “[...] el fracaso de la concepción tradicional de los derechos sociales para ofrecer un marco satisfactorio en el cual pensar la situación de los excluidos.” En: Rosanvallon, Pierre. *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Manantial. 1995. p. 10

⁴⁴ Santos. *Op. Cit.*, p. 64



Puesto que el Estado-Nación entrelazaba bajo un mismo régimen las experiencias sociales y los ciudadanos se regían por normas y leyes, principios y valores morales. Y sus instituciones actuaban sobre un suelo inerte, sólido y fijo; momento en que las condiciones eran predecibles e invariables, y los ciudadanos conocían sus deberes y obligaciones, tanto sociales como individuales. En los tiempos actuales del libre mercado todo se ha vuelto inconsistente, ya no existe un lenguaje común; sólo opiniones personales sin prohibición, ni censura. No existe la comunicación ni las significaciones compartidas, ya no somos semejantes; sólo hay individuos y las subjetividades son desvinculadas. Los ciudadanos se han transformado en consumidores, todo ahora es visto como mercancía, hasta la cultura y la educación son productos de consumo.⁴⁵

Cuando vivíamos en la época en que los Estados Nacionales tenían mayor hegemonía y asumíamos la condición de ciudadano, estábamos obligados a sacrificar la libertad natural, aquella que Rousseau describe como el derecho suspendido a satisfacer los deseos y las necesidades personales. Y además, vivir bajo los preceptos de esa hegemonía, significaba que el sujeto institucionalizado tenía que anular su individualidad, hundir sus atributos particulares hasta la oscuridad de su interior, sujetarse a sí mismo y desvanecerse en la masa social, interiorizar el mundo exterior moldeando su conducta y su percepción de la realidad según la subjetividad disciplinaria. Entonces, la función que tenía la escuela era educar para lo social, formar a los ciudadanos y que se reconocieran como iguales y semejantes porque compartían el idioma, ya que estaban aleccionados a la cultura y a la historia, adaptados a la identidad nacional y al sentido de pertenencia de cada espacio que habitaban.

Pero, con la pérdida de la hegemonía del Estado-Nación, los dispositivos productores del sentido social, se han ido diluyendo. El libre mercado al imponer un capital transnacional que controla la producción y la economía a nivel mundial, difunden diversa información e imágenes que chocan con los valores morales y estéticos autorizados por las culturas nacionales; además el traslado de grandes

⁴⁵ Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 30



masas de personas de una nación a otra, favorece la globalización social y cultural. Entonces el libre mercado es el nuevo rector de sentido, la subjetividad institucional es sustituida por la *subjetividad situacional*⁴⁶, la cual depende de las demandas de cada situación, porque los dispositivos disciplinarios y los mecanismos de control que servían en cada espacio de encierro y generaban el encadenamiento institucional, hoy son contradictorios a la subjetividad situacional. Misma en que los valores simbólicos y las expresiones institucionales de las que se sirvió el Estado-Nación, ya no tienen ningún efecto en la escuela ni en ningún otro lugar de nuestro tiempo.

Derivado de que la condición de ciudadano fue sustituida por la categoría de consumidor y al liberarnos de las condiciones del pacto social para transitar al de individuos con derechos nos hemos liberado también de sus normas, reglamentos, obligaciones, deberes éticos y leyes. Situación en la que el respeto a los derechos humanos se eleva como máxima en nuestro tiempo.

Por lo anterior, surgen algunas preguntas que nos llevan al siguiente capítulo: ¿Qué ocurrió con el proyecto civilizatorio de la modernidad? , cuando su ideal era mantener un orden social, organizarla para alcanzar el progreso y la justicia social. Civilizar al hombre, educarlo bajo el yugo de la razón eran los fines de una educación moral, reprimirse a sí mismo, saber elegir anteponiendo el bien común. Entonces, ¿cómo es que la felicidad humana se fue orientando hacia el exterminio consciente o inconsciente de la naturaleza? ¿Cómo es que se liberó de un poder divino para esclavizar su espíritu y su cuerpo al Estado? ¿Cómo es que pasamos de la modernidad a lo que hoy se conoce como posmodernidad, aunque este nombre no ha sido aceptado por algunos pensadores?

Con relación a esto último, por ejemplo para Bauman, la historia de la modernidad aun no termina, por eso no habla propiamente de posmodernidad, sino de dos diferentes etapas, una en que la estructura de la modernidad era

⁴⁶Duschatzky y Corea sostienen la idea de que una subjetividad situacional se construye fuera de los dispositivos institucionales modernos, porque “la subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales sino que sus marcas se producen en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales” (2004:31)



pesada, sólida y se mantenía estable porque oponía resistencia a su deformación, sobre todo, conservaba adheridas sus unidades más pequeñas, sus átomos. A la otra etapa la llama, la modernidad líquida, definición extraída de los autores del *Manifiesto Comunista* (Karl Marx y Friedrich Engels), para quienes, era necesario *–derretir los sólidos–* cuando pensaban en una sociedad inmovilizada y obstinada a los cambios. Decir que hoy la modernidad es líquida, es hablar de una sociedad fragmentada, porque sus átomos se han desunido, se han emancipado. Sin embargo, si pensamos que la modernidad se incorporó como modelo sociocultural con el ideal de disolver las estructuras humanas que sostenía la Edad Media, entonces, *“¿acaso la modernidad no fue desde el principio un <proceso de licuefacción>? ¿Acaso <derretir los sólidos> no fue siempre su principal pasatiempo y su mayor logro?”*⁴⁷.

Por otro lado, Santos nos explica que la realidad actual se muestra como de vacío o de crisis sólo de manera superficial, porque en una forma más profunda es una situación de transición. Él mismo afirma que las transiciones nunca son tangibles o explícitas por completo, únicamente se dejan ver a medias, y así, no sería posible evaluar verídicamente la actual situación. *“Por esta razón, se le ha dado el nombre inadecuado de posmodernidad. A falta de otro mejor, es un nombre auténtico en su inadecuación.”*⁴⁸ De este modo pasamos a describir los cambios de la modernidad a la posmodernidad, con todo y su inadecuado nombre, ya que lo importante es analizar las consecuencias que el paso de una etapa histórica a otra, han ido dejando en la sociedad.

⁴⁷ Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica. 2004. p. 8

⁴⁸ Santos. *Op. Cit.*, p. 87



Capítulo 2

Cambio de la modernidad a la posmodernidad y su efecto en lo social

El proyecto civilizatorio que se buscaba con la modernidad tenía el propósito de organizar la vida humana eliminando la barbarie, formando sujetos racionales que no se dejaran guiar por sus impulsos, sus necesidades y deseos personales. El ser humano debía aprender a discernir entre el bien y el mal, lo justo y lo injusto, y por eso se le otorgaba su libertad civil, debía ser libre de elegir lo que consideraba correcto. Además se le otorgaba la categoría subjetiva más alta creada para él: ser un sujeto de derecho –ciudadano-, y así adquirir el control de su destino. Sin embargo, la invasión de lo económico dentro de los rasgos que definen a la modernidad produjo efectos contrarios a lo esperado; lo que nos hace suponer que nos encontramos en lo que hoy se denomina posmodernidad.

2.1 El humanismo como esencia del proyecto civilizatorio

Antes de iniciar con la descripción del humanismo como uno de los rasgos característicos de la modernidad, vamos hacer una introducción sobre el proyecto civilizatorio para explicar la forma en que se pretendió eliminar la barbarie y formar individuos educados y, por tanto, humanos.

Como paradigma sociocultural, la modernidad hace su entrada en el escenario de la vida social al fomentar su proyecto civilizatorio que impulsaba el progreso de la vida colectiva. En una idea más amplia, Rousseau nos manifiesta que cuando el individuo deja de anteponer sus intereses y necesidades particulares por el bien común, reprimiendo sus instintos salvajes para dejarse guiar por principios morales y así elevar su alma, sacando a la luz sus más nobles



sentimientos, conducirse de acuerdo con sus deberes para con la comunidad y no por impulsos alejados del beneficio colectivo, el hombre se dice civilizado.⁴⁹

Dicho de otro modo, la civilidad en el individuo se presenta cuando “[...] de animal estúpido y limitado, se convirtió en un ser inteligente, en hombre.”⁵⁰ Y se es hombre cuando se despoja de su estado natural y sacrifica sus ganancias privadas, adquiere e interioriza el estado civil en el que reduce sus inclinaciones irreflexivas por el aumento de su razón; deja entonces de considerar o de tomar en cuenta más que su persona. Así, se despoja de su estupidez para ser inmovilizado o bien, sujetado por el sistema legal y el sistema educativo; sistemas universales que el Estado ha establecido para hacer de él un sujeto racional y civilizado.

Dejar de tomar en cuenta más que su persona, salir de su encierro interior para ver más allá de sí mismo y transformarse en un ser civilizado, implicaba en cualquier ser humano arrebatarse su alma de la oscuridad en que la mantiene prisionera el “lodazal bárbaro”⁵¹; ya que: “El alma bárbara, que dormita en el fondo de nosotros, se traiciona por esta gravedad ontológica que la tira hacia abajo, a pesar de los esfuerzos de la educación, y la hace complacerse en el lodazal de los instintos.”⁵² Así lo explicaba Platón en *La República*, cuando Sócrates, hablando sobre el cuidado del alma asegura que sólo “la dialéctica”⁵³ puede hacerla ascender, elevarla hacia la luz del Bien que se encuentra arriba, en lo que es exterior a nosotros mismos.

Por lo tanto, si la modernidad como proyecto civilizatorio tenía como propósito organizar toda la vida colectiva y el mundo en general, esto equivaldría a

⁴⁹ Rousseau. *Op. Cit.*, p. 19

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Platón, *La República*, VII, 533 d. Citado en: Mattéi, Jean-Francois. *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*, 1ª ed. Buenos Aires, Argentina. Editorial Del Sol, 2005. p. 12

⁵² Mattéi. *Op. Cit.*, p. 12

⁵³ La dialéctica. Las ideas son para Platón algo incorpóreo, susceptible de ser conocido por medio de conceptos. No se dan, por ello, en el mundo de los hechos empíricos; forman parte de otra realidad. Así se explica que el conocimiento de ellas se adquiera mediante otros recursos. La dialéctica es la ciencia y método para descubrir las Ideas. Por primera vez en la historia del pensamiento se admite expresa y conscientemente una realidad inmaterial, y es claro que se trate de hallarla mediante un saber supraempírico, mediante una actividad espiritual desembarazada del mundo de la materia. Platón. *Diálogos*. 5ª ed., México. D. F. Editorial Porrúa. 1967. Estudio preliminar. Francisco Larroyo., p. XVIII



suponer a la modernidad como forma ideal de totalización de la vida humana.⁵⁴ Por ello, el sujeto que se pretendía moderno debería aprender a alejarse de la fuerza que lo atrae hacia la oscuridad de su interior, esto es, sus inclinaciones irracionales y apartar el deseo de su alma bárbara de revolcarse en el lodazal de los instintos, para dejar salir hacia la luz al ser civilizado, racional y humanizado. Y dar paso al sujeto moderno que permita alcanzar el ideal de vida que se ha proyectado: la humanidad.

Si consideráramos que la característica esencial de civilización en la modernidad es reconocer el mundo exterior y aceptar “[...] *lo que está fuera de nosotros, lo que es diferente de nosotros. Eso que se denomina religión, naturaleza, sociedad, cultura. El signo de la decadencia es la interiorización, el hecho de relacionar todo con nosotros mismos: filosofía y ciencia moderna.*”⁵⁵ Significa entonces que la decadencia de la modernidad aparece cuando los individuos se encierran en su interior para no reconocer lo que existe afuera de sí y van por ahí sin poseer la razón, porque no conocen la totalidad del mundo que los rodea. En conclusión: lo incivilizado, lo bárbaro o lo inhumano.

Sin embargo, es difícil encontrar en nuestro presente un muro infranqueable o por lo menos un elemento en el proyecto de modernidad que pudiera separar lo humano de la barbarie, como tampoco podemos encontrar una división real o absoluta entre la barbarie y la civilización que pregonaba el proyecto de la modernidad; pensarlas ajenas sería como imaginar la vida sin la muerte, ya que entre éstas, “[...] *además del Eros habría un instinto de muerte; los fenómenos vitales podrían ser explicados por la interacción y el antagonismo de ambos.*”⁵⁶ Porque su interacción y antagonismo ha presentado en el mundo eso que hoy denominamos modernidad; y esto las hace inseparables de nuestro proceso civilizatorio, ya que como bien señala Jean-Francois Mattéi: “*Un animal o un dios*

⁵⁴ Echeverría, Bolívar. *Las ilusiones de la modernidad*. Ciudad Universitaria, México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México. 1997. p. 140

⁵⁵ Colli, Giorgio. *Philosophie de la distance. Cahiers posthumes I*. París, Éditions de l'Éclat. 1999, p. 31. Citado en: Mattéi. *Op. Cit.*, p. 13

⁵⁶ Freud. *Op. Cit.*, p. 60



*no pueden caer en la barbarie, pues el animal, por puro instinto, o el dios, por pura razón, [...] están más abajo o más arriba de lo humano.*⁵⁷ Al encontrarse en medio de Dios y de la naturaleza, el hombre como unidad, como un ser singular se compone de la razón, pero también de los instintos, en su actividad cotidiana se gobierna por medio del entendimiento, pero igualmente de las pasiones.

A este respecto Erich Fromm distinguía que el hombre podía, “[...] gobernarse por sí mismo, tomar sus propias decisiones y pensar y sentir como lo creyera conveniente. La plena expresión de las potencialidades del hombre parecía ser la meta a la que el desarrollo social se iba acercando rápidamente.”⁵⁸ En sus acciones, en las decisiones que toma todos los días el hombre se orienta por medio del conocimiento que posee del mundo, pero igualmente es impulsado por sus emociones; por lo tanto sólo corresponde a él elegir si deja libres sus pulsiones destructivas o las somete en beneficio de su creación civilizatoria.

Ahora bien, como hemos visto a pesar de que barbarie y civilización son dualidades inseparables, la modernidad apostó por dar visibilidad sólo a una y hacer invisible a la otra, olvidando que “[...] la barbarie sigue los pasos de la humanidad como la sombra acompaña al hombre que camina en dirección al sol.”⁵⁹ Negando a la barbarie, la modernidad en su proyecto hizo elevar hacia lo más alto la civilidad a través de la razón humana y borrar la presencia del mal, no permitiéndola saciar alguno de los instintos que se alojan y dormitan en el interior de cada ser humano.

Antes de continuar con cada uno de los rasgos distintivos de la modernidad, sería necesario considerar la relación del hombre con la naturaleza previo a la etapa histórica conocida como Edad Media: “Durante la Edad Media ambos lados de la conciencia humana –la que se dirige hacia adentro y la que se dirige hacia afuera– yacen en el sueño o semidespiertas bajo un velo común.”⁶⁰ Esta relación

⁵⁷ Mattéi. *Op. Cit.*, p. 39

⁵⁸ Fromm, Erich. *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. 2005. p. 27

⁵⁹ Mattéi. *Op. Cit.*, p. 39

⁶⁰ Burckhardt, Jacob. *The civilization of the Renaissance in Italy*. Londres. Alien & Unwin. 1921. p. 129. Citado en: Fromm. *Op. Cit.*, p. 70



es la que prevaleció y se fue insertando poco a poco para dar paso a la modernidad.

Este velo común de ilusión, de fe y de infantil inclinación natural, se puede decir que fue la teología racional, la cual mantuvo su dominio y control general de la sociedad sólo hasta este periodo medieval.⁶¹ En donde su divulgación tenía el propósito del adoctrinamiento social para que la realidad fuera interpretada y comprendida por un ideario absolutista: *“La tierra y el hombre eran su centro; el cielo o el infierno el lugar predestinado para la vida futura, y todas las acciones, desde el nacimiento hasta la muerte, eran de una claridad cristalina en cuanto a sus relaciones causales recíprocas.”*⁶² Estos preceptos y otros tantos más nos dan cuenta que todos los fenómenos del mundo y la vida humana en su totalidad se explicaban por discursos religiosos o dogmáticos; normas morales en las cuales se acentuaba la idea de un poder dominante sobre el hombre, llevada a cabo por una divinidad superior.

Este poder divino se pensaba, entonces, como el mediador entre el hombre y la naturaleza, el ser humano suplicaba al ser supremo con rituales, ceremonias o sacrificios controlar la fuerza, los caprichos o la hostilidad de la naturaleza para procurar su sobrevivencia. Pero al paso del tiempo: *“El hombre había vencido la dominación de la naturaleza, adueñándose de ella; [...] La abolición de la dominación exterior parecía ser una condición no sólo necesaria, sino también suficiente para alcanzar el objetivo acariciado: la libertad del individuo.”*⁶³ Ya que antes, el hombre tenía acceso o contacto con la naturaleza sólo a través de la intervención de un orden omnipotente, dependía de una *“técnica mágica”*⁶⁴ que se presentaba muchas veces injusta e inconsistente para el mejoramiento de su producción: era esclavo de los designios de la naturaleza.

Pero en esta conservación de la vida continuamente amenazada por el exterior, siempre ha existido un mecanismo clave que lo ha impulsado en su

⁶¹ Fromm. *Op. Cit.*, p. 72

⁶² *Ibíd.*, p. 69

⁶³ *Ibíd.*, p. 28

⁶⁴ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 150



necesidad de sobrevivir; este motor es su trabajo. Ya que el hombre siempre ha creído incondicionalmente que por medio de su esfuerzo retributivo, -el trabajo-, conseguirá eliminar sus carencias y aumentar su patrimonio material; por lo tanto, su capacidad productiva le ofrece un aparente orden frente al caos externo. Bolívar Echeverría nos dice que el trabajo productivo ha sido un elemento fundamental “[...] de todos los proyectos de existencia humana. Dada la condición trans-histórica de una escasez relativa de los bienes requeridos, es decir, de una <indiferencia> o incluso una <hostilidad> de lo Otro o lo no humano [...]”⁶⁵

Así la modernidad se fue abriendo paso en el mundo, suponiendo que el ser humano se encuentra acorralado por la hostilidad e indiferencia de la Naturaleza, y se imagina, entonces, que la infelicidad del hombre proviene exclusivamente de la escasez de los bienes necesarios para su sobrevivencia y, por esta razón, su anhelo es generar abundancia por medio de la reproducción de los bienes materiales y, además, debe inducir hacia la emancipación humana para liberarlo de las garras de la exterioridad, es decir, de lo no humano.

Por lo tanto, no fue extraño que se haya pensado y difundido como el lema de las políticas dentro de los estados nacionales que: *“Lo moderno es lo mismo que lo bueno; lo malo que aún pueda prevalecer se explica porque lo moderno aún no ha llegado del todo o porque ha llegado incompleto.”*⁶⁶

Y de este hecho, se desprende el proceso de la modernidad como un proceso único, universal y constante que inicia su expansión con una serie de promesas: fomenta el perfeccionamiento del hombre como sujeto singular al cederle su libertad individual y su igualdad ante la ley, promueve su emancipación y autonomía por medio de su razón como ser individualizado, impone un ordenamiento y control de la sociedad, en general, bajo la protección de la justicia

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 138

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 134



social; y, por último, el progreso de la humanidad impulsado por el desarrollo tecnológico y científico que implicó la domesticación de la naturaleza.⁶⁷

Ahora bien, tomando en cuenta estos ideales iniciamos con la descripción de los cinco rasgos que nos dice Echeverría⁶⁸ definen a la modernidad.

El primer rasgo que distingue a la modernidad y que adoptó para cumplir su proyecto civilizatorio fue: el Humanismo. Aquí no se trata del simple humanismo en donde el hombre se piensa aparte, separado, independiente de lo que existe afuera de sí, es decir, el Hombre siendo autónomo con respecto de lo Otro. No es la figura de ser humano como el centro del universo y la medida de todas las cosas que nos representaba la revolución copernicana, ni aquel con la capacidad de construir su mundo únicamente hecho por él y para él, porque se pensaba autosuficiente frente al desorden que le exhibía la naturaleza. Más bien en este proyecto de modernidad, el humanismo es como lo manifiesta Martín Heidegger *“[...] aquel modo de ser del hombre en el mundo que presupone al hombre como fundamento de la realidad del mundo; [...] el resultado de la emanación de la pura subjetividad del Hombre sobre la pura objetividad de la Naturaleza”*⁶⁹

De tal modo que, el ser humano al interpretar la realidad del mundo en el que él mismo se reconoce como fundamento, se apodera de la objetividad de la naturaleza, domestica lo no humano y, en este sometimiento del Hombre sobre la Naturaleza, tiende a objetivar también a la sociedad humana; y, paradójicamente, lo hace por medio de su propia subjetividad. Es paradójico porque la modernidad había apostado por la civilización, la cual se puede definir como esa elevación del alma hacia el exterior y el humanismo que expone Heidegger nos habla de una dominación sobre la naturaleza a partir del surgimiento de la subjetividad del hombre. Esto señala que el hombre se ha subjetivado por medio de la búsqueda de su propio yo en su mundo interno, por eso el hombre es fundamento, por eso

⁶⁷ *Ibidem.*

⁶⁸ *Ibid.*, p. 149

⁶⁹ *Ibid.*, p. 42



ahora “<el hombre es, para el hombre, el ser supremo>”⁷⁰. Entonces podríamos decir que la modernidad, “[...] depende de este pasaje insensible de la sustancialidad a la subjetividad, o, para decirlo en un lenguaje menos severo, del pasaje del alma al yo y, al mismo tiempo, de la exterioridad a la interioridad.”⁷¹

Justamente con esta fórmula, la subjetividad del hombre sobre la objetividad de la naturaleza buscó objetivar a la sociedad humana. Lo que implicó ordenarla y organizarla a través de la imposición de una sola y única razón, entendiendo ésta como unidad y totalidad. La razón es unidad porque tiene un límite bien definido, es una verdad absoluta que no admite ocurrencias que lleguen a desbordarse fuera de su límite y es totalidad, porque puede interpretar y además sentenciar cualquier saber humano hasta los mitos, las creencias y los juicios.

Por consecuencia: “La Razón es bárbara porque impone grandes sacrificios a la pluralidad matizada del mundo, bajo el yugo de la Unidad, deslizándose insensiblemente del Saber total a la Práctica totalitaria.”⁷² Y para esta práctica totalitaria, continuando con la objetivación de la sociedad humana, -es decir su ordenamiento-, se incluyó además parámetros cuantificables como normas jurídicas y valores morales, para hacer de lo social algo controlable y predecible.

Y es así, como hace su aparición en lo social la cultura política moderna con esencia humanista,⁷³ la cual hace frente a la posibilidad de objetivación de la sociedad, misma que presupone la racionalización y objetivación del mundo, la interacción, convivencia, reciprocidad, alteridad, comunicación entre los individuos, es decir, la relación con los otros o bien lo social, que puede ser vista como un simple objeto que se percibe como una materia defectuosa, susceptible de ser moldeada y perfeccionada por los antojos y caprichos de la actividad política.

⁷⁰ Marx, Karl. *Critique de la philosophie politique de Hegel* (1843), (Euvres, philosophie, t, III, París, Gallimard, col. “La pléiade”, 1982, p. 390. Citado en: Mattéi. *Op. Cit.*, p. 14

⁷¹ Mattéi. *Op. Cit.*, p. 108

⁷² *Ibid.*, p. 38

⁷³ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 42



Significa entonces por un lado, que el ideal humanista pretendía corregir el caos natural de la sociedad a través de la imposición de un orden y organización que permitiera alcanzar el ideal de civilización proyectado, produciendo y reproduciendo la socialidad. Esto principalmente porque se da la idea de, “[...] *la reivindicación de unos derechos cada vez más concretos que protegen particularidades culturales cada vez menos generadas por la acción colectiva voluntaria y por instituciones creadoras de pertenencia y de deber.*”⁷⁴ Colocando al ser humano como el amo y señor, único dueño y propietario de la naturaleza; condición que aparece al otorgarle la categoría subjetiva que se encuentra en el nivel más alto creada para el hombre: ser un sujeto de derecho.

Sin embargo, después de haberle exigido al hombre moderno que elevara su alma hacia la luz de la civilización, que desarrollara su espíritu por medio de su razón, el individuo contemporáneo parece haber preferido adentrarse en la oscuridad, donde se hunde en sus deseos, sus pasiones y en sus emociones más irracionales; por eso niega todo recurso de la exterioridad, porque “[...] *se piensa a partir del único modelo de la interioridad. Por más que miremos alrededor de nosotros para hallar allí lo nuevo, no veremos más que lo que pusimos en ese lugar, es decir, a nosotros mismos.*”⁷⁵ Así, una de las críticas al humanismo se reafirma como: “[...] *la pretensión de la vida humana de supeditar la realidad misma de lo Otro a la suya propia; su afán de constituirse, en tanto que Hombre o sujeto independiente, en calidad de fundamento de la Naturaleza, [...].*”⁷⁶

Lo anterior, nos lleva a considerar nuevamente que la idea de civilización, en los inicios de la modernidad, era el reconocimiento de lo que es exterior, lo que es diferente a nosotros, mientras que su contraparte, es decir la barbarie, era el hundimiento, la fuga hacia la interioridad. Donde ser civilizado era un suponer desordenado del entorno, pero que podíamos combatir los riesgos que el hombre consideraba desafiantes en el mundo exterior porque nos sumergíamos cada vez

⁷⁴ Touraine, Alain. *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España. Editorial Paidós. 2005. p. 138

⁷⁵ Mattéi. *Op. Cit.*, p. 10

⁷⁶ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 149



más en él para conocerlo, lo explorábamos para perdernos en él y ser uno con el todo. En el otro extremo, ser bárbaro era su opuesto, era desdibujarnos en la inmensidad del mundo tanto natural como el social, y relacionar todo con nosotros mismos y, así, descender a lo más profundo de nuestro egoísmo para consumir la satisfacción de nuestros deseos.⁷⁷ Es decir, la modernidad anheló civilizar al hombre organizando su entorno social, obligándolo a vivir en el exterior y reprimiendo sus deseos irracionales en beneficio del bien común.

Entonces, ¿cómo llegó el ser humano a esclavizar a la Naturaleza?, ¿cómo se impuso la subjetividad del Hombre sobre la objetividad de la Naturaleza?

En el humanismo, según Heidegger, el hombre construye la realidad a partir de sí mismo y al pensarse el fundamento de esta realidad se refugia en su interior para conducirse irracionalmente, domesticando todo aquello que no es él. Por un lado, es obligado a velar por la unidad nacional y la acción política moldea lo social, suponiendo las relaciones humanas una materia defectuosa que hay que perfeccionar. Por otro lado, lo convierte en un sujeto jurídico y esto lo lleva a velar sólo por sus derechos, renunciando al bienestar colectivo y sobredimensionando lo práctico e inmediato sobre lo social. Ahora veamos cómo el racionalismo instrumental lo fue orillando también a ver a la naturaleza o a lo otro como objetos útiles para su servicio.

2.2 El racionalismo instrumental y la capacidad de disponer de la naturaleza

Al objetivar a la sociedad por medio de un ordenamiento cuantitativo, a través de la producción y reproducción de lo social, para hacer de la relación entre y con los seres humanos algo controlable y predecible, a su vez y contrariamente a lo esperado por el orden social, el ser humano fue relacionando todo consigo mismo y se transformó, según Erich Fromm, en un *"individuo espiritual."*⁷⁸ Para entender por qué el perfeccionamiento del espíritu humano posee ahora menor relevancia

⁷⁷ Freud. *Op. Cit.*, p. 16

⁷⁸ Fromm. *Op. Cit.*, p. 72



que el desarrollo de las habilidades técnicas, en primer lugar hay que partir de la descripción del pensamiento “*Idealista*” diseñado por G. W. Friedrich Hegel, que expresaba que el desarrollo de la naturaleza, el perfeccionamiento del ser humano como unidad y el progreso de las relaciones entre los hombres eran las ganancias o los resultados obtenidos por medio del desarrollo del espíritu. De este modo fue concebida la filosofía idealista de Hegel como “*la ley universal del desarrollo perpetuo*”, la cual puede definirse como un proceso incuestionable e imperecedero del desarrollo humano a partir o como consecuencia del desarrollo del espíritu, en donde este espíritu, para Hegel, siempre va a ser Dios.⁷⁹

Esto llevó al hombre a interpretar la realidad de manera subjetiva y, al hacerlo, fue creando un mundo moderno basado en la razón.⁸⁰ En el que todo aquello contrario a él mismo como otros hombres, otros objetos, la naturaleza, el territorio que habita, las herramientas, las creencias, las conductas, la belleza, el orden, en pocas palabras todo aquello que pertenece a su mundo externo, todo aquello que no es él, está ahí sólo para su servicio. Ya sea como reserva o provisión útil para su sobrevivencia y a lo que arrebatara cualidades que él no posee, pero al mismo tiempo le atribuye rasgos humanos para que el mundo entero pase a ser una extensión de sí mismo y se torna un mundo en donde: “*El hombre ha llegado a ser, por así decirlo, un dios con prótesis [...]*”⁸¹

Sin embargo, décadas después de haberse cuestionado la humanidad y la razón en el mundo de los hombres explotados bajo los ideales de la modernidad y su progreso, de haber visto las experiencias inhumanas de obreros oprimidos por un sistema laboral injusto, de haber tomado conciencia de la constante e interminable lucha entre las clases sociales. A raíz de observar que los seres humanos, a lo largo de la historia y dentro de la acción política, han sido: “[...] *víctimas necias del engaño de los demás y del engaño propio, y lo seguirán siendo mientras no aprendan a discernir detrás de todas las frases, declaraciones y promesas morales, religiosas, políticas y sociales, los intereses de una u otra*

⁷⁹ Lenin, Vladímir Llich. (rec) Rabótnik, núm. 1 y 2. 1896. En: *Obras escogidas*. Moscú. Ed. Progreso. p. 13

⁸⁰ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 150

⁸¹ Freud. *Op. Cit.*, p. 35



clase.”⁸² Karl Marx y Friedrich Engels tomando como punto de partida la ley universal del desarrollo perpetuo, decían que de acuerdo con la vida cotidiana o con las experiencias humanas concretas, el pensamiento idealista en la realidad se presentaba a la inversa.

Para Marx y Engels, no era el desarrollo del espíritu lo que por consecuencia provocaba el desarrollo del entorno, en general, y el de los individuos, en particular, sino más bien el desarrollo de la naturaleza o el de la materia era lo que explicaba el desarrollo humano y su posibilidad de perfección. Es a partir de esta idea que el materialismo dialéctico da cuenta que del mismo modo en que los fenómenos de la naturaleza son inducidos por cambios azarosos en la materia, entonces, igualmente, el fortalecimiento y progreso de la sociedad obedece al desarrollo de las fuerzas materiales, es decir: “[...] *Del desarrollo de las fuerzas productivas dependen las relaciones en que se colocan los hombres entre sí en el proceso de producción de los objetos indispensables para la satisfacción de las necesidades humanas.*”⁸³

De este modo, la cuestión social que planteaba en su origen la modernidad, da un giro, ya que a decir de los materialistas se va creando a partir de un mundo humanizado, que juguetea con la razón, “[...] *junto a la destrucción incontenible de la Naturaleza, obligada a cumplir un papel de simple <fuente de recursos>, [...]*”⁸⁴, donde la racionalidad fue adquiriendo un carácter cada vez más instrumentalista, al ir disminuyendo el perfeccionamiento de las cualidades humanas y el bienestar colectivo, al mismo tiempo va en aumento el progreso técnico y el hombre se identifica a sí mismo como un ser individual, pero distingue a los demás: “[...] *como entes separados; descubre la naturaleza como algo distinto a él mismo en dos aspectos: como objeto de dominación teórica y práctica y, por su belleza, como objeto de goce. [Es decir] Descubre el mundo desde el punto de vista práctico, [...]*”⁸⁵ Un giro de la modernidad donde el ser humano creyó que podía

⁸² Lenin. *Op. Cit.*, p. 23

⁸³ *Ibíd.*, p. 13

⁸⁴ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 19

⁸⁵ Fromm. *Op. Cit.*, p. 72



modificar la naturaleza y mejorarla, ordenarla y alcanzar su progreso personal únicamente imponiendo en ella ideas, conceptos, categorías, leyes, normas morales, principios o teorías para hacer del mundo natural y social un objeto o un artefacto práctico, funcional y útil; y al hacerlo, muchas veces fue ignorando la espontaneidad existente en la convivencia entre los hombres y de la naturaleza planteada en su ideario humanista.

En este giro de la modernidad nos encontramos, entonces, con un hombre convertido en dios, que toma como punto central el pensamiento teórico para lograr el desarrollo de su espíritu y su propia interpretación de la realidad para mover el mundo. Sin embargo, Santos nos comenta que: *“La rapidez, la profundidad y la imprevisibilidad de algunas transformaciones recientes, le otorgan al tiempo presente una característica nueva: la realidad parece haberle tomado, definitivamente, la delantera a la teoría.”*⁸⁶

Por esta razón, si el materialismo dialéctico, según explican sus autores, es *“[...] la doctrina del desarrollo en su forma más completa, más profunda y más exenta de unilateralidad, la doctrina de la relatividad del conocimiento humano, que nos da un reflejo de la materia en constante desarrollo.”*⁸⁷ Esto nos lleva a considerar que si la materia está en un continuo cambio y transmuta de una etapa a otra distinta, la construcción del conocimiento debe estar sujeta, sin lugar a dudas, al entorno natural en el que se desenvuelve el ser humano lleno de cambios repentinos y espontáneos. Entonces, la relación del hombre con la naturaleza y la relación del hombre con otros hombres –lo social-, dependen del mundo material, de las transformaciones del entorno y no del mundo interno de los sujetos o del conocimiento por sí mismo porque, según el materialismo histórico, no podemos olvidar que el conocimiento y el ser humano es también parte de su tiempo y espacio.

Esto último nos lleva a preguntar, entonces, ¿cómo es que se antepone la idea de la razón, como unidad y totalidad en el proyecto civilizatorio, y por otra

⁸⁶ Santos. *Op. Cit.*, p. 15

⁸⁷ Lenin. *Op. Cit.*, p. 20



parte lo relativo y cambiante de la misma? Es decir, por qué se impuso la razón como eje de la modernidad y como dirigente en la regulación de la cuestión social, aún cuando esta última presenta innumerables dimensiones y simboliza diferentes y múltiples realidades humanas. Lo que nos lleva a sospechar que la modernidad intentaba negar la diversidad, haciendo de lado la pluralidad que exhibe la existencia humana, al asignarle únicamente un saber totalitario con nombre de racionalidad.

Racionalidad que decía tener como propósito sacar al hombre de su aparente estupidez, hacer de él un ser civilizado capaz de coexistir con los demás, y a este respecto Echeverría explica que la facultad que distingue al hombre como: “[...] (*animal expulsado del paraíso de la animalidad*) es sin duda la de vivir su vida física como sustrato de una vida *<meta-física>* o política, para la cual lo prioritario reside en el dar sentido y forma a la convivencia colectiva.”⁸⁸, es decir, educarlo para lo social.

Así que, antes de continuar con los rasgos de la modernidad, sería importante precisar por qué se fue minimizando el desarrollo del espíritu, la objetivación de las facultades humanas y la conciencia social, al anteponer el espíritu subjetivo y elevar el bien común sobre la individualidad. Porque al fin de cuentas, si a un sujeto moderno se le pregunta: ¿Qué significa el bien común? Éste respondería, sin dudar, que significa: “*Toda actividad que emprendan los individuos cuando se juntan y todo beneficio que sus tareas compartidas les importen auguran una restricción de su libertad de procurarse lo que consideran conveniente para sí mismos por separado [...]*”⁸⁹

Partiendo de lo anterior, podemos suponer que los hombres agrupados en este sistema de organización, denominado modernidad, consideraron su vida física, o para nombrarlo de otro modo, su mundo material, su entorno natural como un cuerpo deforme, imperfecto y maleable para ser pulido o, mejor dicho, ordenado, organizado, jerarquizado y controlado a través de la acción política.

⁸⁸ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 138

⁸⁹ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 41



El fin principal de esta acción política era dar sentido a la relación entre los hombres, era darle forma a lo social; y para cumplir con este propósito se esforzó en producir y reproducir la socialidad, lo que llevó a imaginarla como un cuerpo imperfecto, “[...] o una naturaleza-objeto, absolutamente maleable entre las manos <demiúrgicas> de la actividad política; que no ve en las instituciones que dan forma a la vida en sociedad otra cosa que en lo que ellas hay de intención humana objetivada.”⁹⁰

No obstante, esta facultad que distingue al sujeto moderno de enaltecer la vida política usando como ascensor la vida material, solamente logró llevarse a cabo enalteciendo al mismo tiempo el trabajo productivo. Esto porque al sentir desordenado y caótico el mundo natural y social, la parte política busca afanosamente crear un orden de la sociedad en su conjunto, a través del desarrollo de las fuerzas y medios de producción, para darle un sentido.

Y es el trabajo y su práctica rutinaria la que, presuponen los modernos tiene la capacidad de transformar el caos en un sistema continuo, metódico, predecible y controlable, necesario para la vida social que planteaba la modernidad. Simplemente hay que recordar que, “[...] la <racionalidad instrumental> que, según Max Weber, era el principio operativo de la civilización moderna se concentró en idear modos de realizar tareas con mayor rapidez, eliminando el tiempo <improductivo>, inútil, vacío y desperdiciado; [...]”⁹¹. De este modo las fuerzas productivas entran al juego del mundo moderno, calculado con parámetros cuantificables y, sobre todo, eficaz para aumentar la producción y el consumo de la riqueza social.

De igual manera, Bauman nos menciona que al trabajo se le han asignado, a lo largo de la historia, diferentes cualidades, él nos pone de ejemplo que puede aumentar la riqueza y erradicar la pobreza “[...] pero en cada uno de los méritos que se le asignan subyace su contribución a la construcción de ese orden; al gesto

⁹⁰ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 42

⁹¹ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 121



*histórico de poner a la especie humana a cargo de su propio destino.*⁹² Este mismo autor, ampliando esta idea, asegura que el trabajo, al poseer una categoría de máximo valor, tiene la capacidad de dar forma a lo imperfecto y de hacer perdurar aquello de mínima duración. Asimismo, el trabajo puede hacernos imaginar que conquistamos el mañana, que podemos conducir nuestro porvenir. Así que el trabajo puede hacer cumplir uno de los ideales de la modernidad que era dominar el futuro. Y esto nos lleva a explicar otro rasgo característico de la modernidad que va de la mano con la idea de dominar el futuro: el progresismo.

Y haciendo un recuento, recordemos que en la modernidad se esperaba ordenar la realidad haciendo controlable y predecible la convivencia colectiva, reproduciendo y objetivando lo social, imponiendo una razón absoluta y una práctica totalitaria. Contrariamente, el ser humano inició la interpretación del mundo considerando a la naturaleza, a todo lo que es diferente a él, como un objeto, al que se debía sacar el mejor provecho para su beneficio, para saciar sus deseos, para su sobrevivencia. Así, el racionalismo instrumental hace de la eficiencia un valor fundamental, todo debe servir para algo, la naturaleza, desde el punto de vista práctico, debe ser útil para aumentar la producción y el consumo de bienes, el trabajo productivo es el vehículo para reducir la pobreza. El trabajo, además, permitirá alcanzar un nivel de vida mejor, crear un futuro de abundancia, bienestar social y riqueza material, esto lo idealiza el progresismo, al que a continuación pasamos a exponer.

2.3 El progresismo moderno como el camino hacia un futuro mejor

El progreso, como otro rasgo distintivo en el proceso de modernidad, posee una cualidad fundamental que comparte con la transformación histórica, y ésta es la reflexión sobre la temporalidad. Recordemos que el tiempo, como la esencia de la tesis del materialismo histórico, no es únicamente ese ir hacia adelante en línea recta, no es nada más avanzar en un recorrido constante, es también un trayecto

⁹² *Ibíd.*, p. 146



ascendente, cuya forma representa una *“espiral centrípeta de la aceleración futurista”*⁹³ que nos hará llegar a una etapa de vida mejor. Es por ello que el futuro se encuentra en el nivel más elevado de este trayecto y el anhelo, la pretensión de llegar pronto hasta allá hace al presente imperceptible.

El presente en la modernidad, es decir este momento, este instante, el aquí y ahora se vuelven invisibles frente a la visión pronosticada de un futuro porvenir de abundancia. En donde el pasado no es un buen refugio en el que podamos sentir protección, porque simplemente representa al presente convertido en desechos. El pasado es el tiempo que nadie vio llegar ni irse, es un tiempo que nadie aprovechó, es un tiempo desperdiciado, y el que se diga hombre moderno y progresista, *“[...] tampoco puede recurrir al pasado; carente de realidad propia, éste no es más que aquel residuo del presente que es capaz de aún ofrecer resistencia a la succión del futuro.”*⁹⁴

En la frase anterior podemos advertir cómo llega esta transición entre pasado-presente-futuro, característico del progresismo en la modernidad, y nos permite entender mejor dos de sus mejores procesos empleados: el de la innovación y el de la renovación; tan declamados hoy en día.

El progresismo moderno refuerza ampliamente, en el sujeto, el proceso de innovación, entendiéndolo como el proceso vital para todo hombre moderno; sustituir lo viejo por lo nuevo. Mientras que el proceso de la renovación es visto como el que recompone lo viejo únicamente si es necesario, y lo presenta como nuevo. Por lo tanto, se es un ser moderno cuando deseamos lo nuevo, lo original, lo perfecto, y así el hombre progresista siente predilección por la variación innovadora a la que distingue como un valor positivo absoluto, *“[...] por ella, sin más, se accedería de manera indefectible hacia lo que siempre es mejor: el*

⁹³ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 153

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 152



incremento de la riqueza, la profundización de la libertad, la ampliación de la justicia, en fin, el perfeccionamiento de la civilización.”⁹⁵

De esta manera, el progresismo moderno tiene la pretensión de destruir y alterar lo viejo, las costumbres y las prácticas cotidianas. Y para lograr tal fin, “[...] *requería, a su vez, la <profanación de lo sagrado>: la desautorización y la negación del pasado, y primordialmente de la <tradición> -es decir, el sedimento y el residuo del pasado en el presente-*.”⁹⁶ Con esta intención impondrían los sujetos modernos un valor totalitario de las cosas, como el de preferir lo nuevo, lo práctico, lo útil y lo funcional para que estos ideales fueran concebidos dentro de la sociedad como una necesidad.

La innovación como valor positivo absoluto dio pauta para elaborar algunos de los dispositivos discursivos y prácticos indispensables para entender nuestra actualidad y a nuestros jóvenes, mientras ellos, “[...] *se encuentran inmersos en un movimiento de cambio indetenible que los llevaría de lo atrasado a lo adelantado, <de lo defectuoso a lo insuperable>*,”⁹⁷ nosotros nos quedamos en la discusión sobre lo nuevo o respetar las tradiciones a las que estábamos acostumbrados.

Dentro de estos dispositivos la innovación se fue incrustando como uno de los valores sobresalientes en los instrumentos discursivos de lo que implicaba el ser moderno. Con la entrada de la innovación, los mecanismos discursivos tradicionales de la modernidad se vieron profanados para alterar el lenguaje común, las normas jurídicas, los valores morales, la socialidad, hasta la percepción en la sensibilidad estética, en las preferencias, en los intereses, en los gustos o en el sentido que se le otorga a los objetos, es decir, se introdujo un nuevo orden social, el que para algunos pensadores es la posmodernidad, ya que: “[...] *las primeras pautas sagradas que debían profanarse eran las lealtades tradicionales, los derechos y obligaciones acostumbrados que ataban de pies y*

⁹⁵ *Ibíd.*, p. 151

⁹⁶ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 9

⁹⁷ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 151



*manos, obstaculizaban los movimientos y constreñían la iniciativa*⁹⁸ ; para innovar el mundo.

Y este nuevo orden demandaba, con urgencia, desamarrarnos de las obligaciones y deberes morales sin relevancia, “[...] que se interponían en el camino de un cálculo racional de los efectos; tal como lo expresara Max Weber, liberar la iniciativa comercial de los grilletes de las obligaciones domésticas y de las densas tramas de los deberes éticos; [...]”⁹⁹ Lo novedoso, la invención, la eficiencia, lo utilitario se alojaron como parte de los valores que deberían ahora guiar la vida de los hombres.

Es necesario recordar que, en la Edad Media, los cambios tecnológicos y el mejoramiento en los mecanismos de producción se fueron dando en un proceso lento, que fue acelerándose después del siglo XVI, alcanzó sus mayores logros casi a finales del siglo XVIII, con la Revolución Industrial, y es hasta el tiempo actual que se ha ido precipitado en un desarrollo exorbitante.¹⁰⁰ De esta forma, la modernidad inicia con el delirio de acrecentar la mayor cantidad de productos en el menor tiempo posible. En el que, *“el tiempo tenía tanto valor que la gente se daba cuenta que no debería gastarse en nada que no fuera útil [Y así fue como] El principio de la eficiencia asumió el papel de una de las más altas virtudes morales. Al mismo tiempo el deseo de riqueza y de éxito material llegaron a ser una pasión que todo lo absorbía.”*¹⁰¹

Ahora vemos como de un salto se ha montado sobre los hombros de la modernidad *“el espíritu de la utopía [...] atraído por la oportunidad que éste parecía traer consigo –con su progresismo- de quitarle lo categórico al <no> que está implícito en la palabra <utopía> y entenderlo como <aún no prometedor>.”*¹⁰² Donde el Antiguo Régimen del orden natural, impuesto por la modernidad del siglo XIX, choca con este impulso utopista del siglo XX, anunciando su caída con la

⁹⁸ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 9

⁹⁹ *Ibíd.*, p. 10

¹⁰⁰ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 141

¹⁰¹ Fromm. *Op. Cit.*, p. 86

¹⁰² Echeverría. *Op. Cit.*, p. 134



revelación de un: “[...] *progreso político absoluto: la cancelación del pasado nefasto y la fundación de un porvenir de justicia, abierto por completo a la imaginación.*”¹⁰³

Con el ideal de progreso añadido a la modernidad, los estados totalitarios, absolutistas y despótico-teocráticos, del siglo XIX, ven cómo se desmorona el orden social que habían establecido con su monarquía del Derecho divino; porque ya no es Dios quien dicta las leyes que rigen al pueblo, ahora es la razón del Hombre quien gobierna; para esta nueva era la justicia social y la igualdad ante la ley, que señalaban como sus más altos preceptos, los seres humanos: “[...] *lograron la igualdad; las diferencias de castas y de religión, que en un tiempo habían significado fronteras naturales que obstruían la unificación de la raza humana, desaparecieron, y así los hombres aprendieron a reconocerse entre sí como seres humanos.*”¹⁰⁴

A través de la actividad política de los seres humanos, el proyecto de modernidad, en el siglo XX, está dispuesto a producir y reproducir la esencia y la perdurabilidad cualitativa de las relaciones sociales de convivencia y a construir, igualmente, una nueva identidad singular de la comunidad. Porque al anteponer el progreso político se establece un sistema jurídico universal, como un lenguaje común que busca imponer nuevos valores morales, normas de conducta y principios legales, que “[...] *serían capaces de borrar la figura tradicional de una socialidad humana, de partir del <grado cero> de la concreción de las formas de convivencia y de construir de nuevo todo el edificio cualitativo de su identidad.*”¹⁰⁵ Pero la historia nos dice que la modernidad del siglo XX, al no encontrar resultados inmediatos en la acción política de todos los hombres, continua su sentido hacia el aumento de las fuerzas productivas y hacia un nuevo orden económico en el que se instala “[...] *la experiencia del mercado como locus privilegiado de la socialización*”¹⁰⁶, donde: “[...] *la objetividad básica o presencia*

¹⁰³ *Ibid.*, p. 135

¹⁰⁴ Fromm. *Op. Cit.*, p. 138

¹⁰⁵ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 43

¹⁰⁶ *Ibidem.*



*real de las cosas del mundo, su valor de uso, depende de su vigencia como valor económico.*¹⁰⁷

Esto significa que el mundo se mira a partir del valor económico que se le asigna a los objetos que en él existen, en donde el valor de las cosas debía llevar impreso el carácter de útil, es decir, que tenía que servir forzosamente para algo y satisfacer una necesidad. Pero, en nuestros días vemos como el rostro particular del valor económico se fue alejando de la simple utilidad de las mercancías, el valor de uso fue sacrificado, aniquilado y los objetos fueron transformados en “valor valorizándose”¹⁰⁸ por el deseo que ofrecía a los consumidores; y esto porque, para el hombre económico, “[...] no era suficiente producir mercaderías útiles. Aun cuando esto fuera una condición necesaria para la venta, las leyes imprevisibles del mercado decidían si los productos podían ser vendidos y con qué beneficios.”¹⁰⁹

En lo que respecta a la cuestión social del siglo XX, ésta se fue reduciendo exclusivamente a la estricta ceremonia de intercambiar bienes por otros de similar o equivalente valor de cambio; por tal motivo, todo se fue transformando en una mercancía. Así que la socialización como el proceso en el que adoptamos algunos elementos de nuestro entorno social y cultural, para formar nuestra propia identidad, se trastocó a causa de la seducción consumista; y poco a poco nos fuimos identificando a nosotros mismos y a los demás por medio de las posesiones, y hoy en día, “salimos a <comprar> la capacitación necesaria para ganarnos la vida [...] a <comprar> la clase de imagen que nos convendría usar y el modo de hacer creer a los otros que somos lo que usamos; [...]”¹¹⁰

De esta manera, los sujetos que nos decíamos modernos, dedicamos nuestro tiempo y atención a la adquisición de cualquier objeto de consumo, como el conocimiento, la cultura, la educación y hasta la vida, igual que comprar los productos más novedosos, de la misma forma que obtenemos las mercancías con

¹⁰⁷ *Ibidem.*

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 20

¹⁰⁹ Fromm. *Op. Cit.*, p. 88

¹¹⁰ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 80



la mayor promoción y demanda, ya que a partir del consumo los modernos, “[...] *recobran una socialidad en la medida en que intercambian sus productos/bienes en calidad de mercancías.*”¹¹¹ Para comprobar esto, simplemente podemos caminar por cualquier centro comercial para reconocerlo.

Por lo anterior, es necesario señalar que la comercialización capitalista, se enlista en la modernidad del siglo XX como la nueva forma de vivir en colectividad, misma que al ampliar su espacio de acción más allá de la compraventa de objetos materiales, favoreció además que los productos espirituales o inmateriales entraran al juego del intercambio mercantil; al grado de que la vida humana también se convirtió en una mercancía cuando se alquiló la fuerza de trabajo del ser humano por objetos con equivalente valor de cambio. A causa de esto último, se dice que *“en la economía capitalista, para que se produzca cualquier cosa, grande o pequeña, simple o compleja, material o espiritual, lo único que hace falta es que su producción sirva de vehículo a la producción de plusvalor.”*¹¹²

No hay que olvidar que *el plusvalor*¹¹³ fue el elemento que se introduce en el mercado de trabajo y que permitió el enriquecimiento de capital, a su vez fue el principio fundamental para la explotación del trabajador asalariado, por esta razón el plusvalor fue ordenando y dirigiendo la socialidad a raíz de sustraer ventajosamente la energía de aquel que alquila su fuerza de trabajo. *“El <trabajo ya no puede ofrecer un huso seguro en el cual enrollar y fijar definiciones del yo, identidades y proyectos de vida. Tampoco puede ser pensado como fundamento ético de la sociedad, ni como eje ético de la vida individual.”*¹¹⁴ Por tal motivo, la explotación humana fue generando una nueva forma de percibir la realidad y, a su vez, permitió la construcción de nuevos vínculos sociales, un ejemplo puede verse cuando se amplían las jornadas laborales o, por el contrario, se reduce el tiempo

¹¹¹ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 102

¹¹² *Ibid.*, p. 160

¹¹³ Lenin al explicar la teoría de la plusvalía siendo la base de la doctrina económica de Marx, dice que la fuerza de trabajo de los hombres asalariados se convierte en simple mercancía, cuando por un salario, vende una parte de la jornada; “[...] durante la otra parte de la jornada trabaja gratis, creando para el capitalista la plusvalía, fuente de la ganancia, fuente de la riqueza de la clase capitalista.” (1896:21)

¹¹⁴ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 149



de trabajo a causa de que la presencia humana ya no incrementa la productividad, de ahí los miles de despidos diarios y ahora es la innovación técnica la que favorece el crecimiento del capital económico.

Entonces, “[...] *la explotación específicamente capitalista, como apropiación del plusvalor producido por la fuerza de trabajo tomada en alquiler [ha permitido] - la relación que pasa necesariamente a organizar la socialidad de los propietarios privados a partir del mercado de trabajo-, [...]*”¹¹⁵ Y de esta forma la explotación humana, propiamente capitalista, al arrebatar el plusvalor generado por la fuerza de trabajo asalariada, se convirtió en una forma de reproducción social que organizaría la socialidad de todos los individuos como propietarios privados que entran a la perversa conspiración de la circulación mercantil, del mercado de trabajo y del consumo. Es decir, “[...] *para que cualquier cosa se consuma, usable o utilizable, conocida o exótica, vital o lujosa, lo único que se requiere es que la satisfacción que ella proporciona esté integrada como soporte de la acumulación del capital.*”¹¹⁶

De ahí la idea que se le debe a la vida y también “[...] *se le debe al cuerpo cuidado y atención, y que si se descuida esa obligación, habría que sentirse culpable y avergonzado. Las imperfecciones de mi cuerpo son mi culpa y mi vergüenza.*”¹¹⁷ Ya que la vida y nuestro cuerpo son ahora una mercancía, una posesión, un producto portátil a los que se nos obligó a considerar como nuestra única y exclusiva responsabilidad, porque son parte de las mercancías de consumo. Por eso hoy aumentó el tráfico de drogas, el comercio de mujeres, de niños y de órganos.

Marx nos explica que la vida social “[...] *se encuentra mediada, es decir, posibilitada y modificada, por su <traducción> al lenguaje abstracto e impersonal de la circulación mercantil, en el que la comprensión interindividual es lo mismo*

¹¹⁵ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 102

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 160

¹¹⁷ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 72



que la equivalencia de los objetos.”¹¹⁸ Por lo tanto, al interiorizar el valor económico de las mercancías con el único fin de hacer crecer y aumentar el capital económico sacrificando muchas veces el valor de uso, el sujeto moderno reproduce subjetivamente este valor como parte de su socialidad. De esta forma, observamos cómo el hombre moderno, *“aprendió a contar consigo mismo, a asumir la responsabilidad de sus decisiones [...] Se fue liberando progresivamente de las limitaciones de la naturaleza; dominó las fuerzas naturales en un grado jamás conocido y nunca previsto [...]”*¹¹⁹ Y aunque las fuerzas productivas no consiguieron la misma potencia y fortaleza que las fuerzas de la naturaleza en la modernidad, dan cuenta de tener mayor efectividad, poder y habilidad para alcanzar los fines que el hombre moderno se ha fijado.

Y en su obstinación por conseguir estos fines, el hombre ahora es exterminador de todo aquello que no es él, aniquilador de lo Otro cuando, *“[...] ello no cabe dentro de la Naturaleza (como <cúmulo de recursos para lo humano>), y destructivo de sí mismo, cuando él mismo es <natural> [...] y no cabe dentro de lo que se ha humanizado a través del trabajo técnico <productivo>.”*¹²⁰ Estos nuevos poderes que el conocimiento, el trabajo, la experiencia de producir y consumir le han dado a los sujetos modernos del siglo XX, *“[...] parecen instalar por fin al Hombre en la jerarquía prometida de <amo y señor> de la Tierra.”*¹²¹ Al haber colocado en un sitio privilegiado al trabajo productivo y a la circulación mercantil, la convivencia colectiva en la actualidad se va trazando a partir de lo que el sujeto moderno produce, valora y además consume.

Así la vida social se va detallando alrededor de su trabajo, en la forma en cómo impregna su esfuerzo en la elaboración de las mercancías, pero también del cómo las goza y disfruta. Por lo tanto, *“[...] se espera que los hombres y mujeres individuales usen, por sí mismos e individualmente, su propio ingenio, recursos y laboriosidad para elevar su condición a otra más satisfactoria y dejar atrás todo*

¹¹⁸ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 103

¹¹⁹ Fromm. *Op. Cit.*, p. 138

¹²⁰ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 139

¹²¹ *Ibíd.*, p. 141



*aquello de su condición presente que les repugne.*¹²² Ahora sólo el ser humano es dueño y creador de su destino. Sin embargo, *“el hecho de que el capital asumiera una importancia decisiva significó que una fuerza impersonal estaba ahora determinando su destino económico y, con él, su destino personal.”*¹²³

El mecanismo del mercado al imponer al individuo moderno la idea de que únicamente produciendo, logrará consumir y disfrutar de los bienes materiales, deja en manos de los propios hombres su salvación, su sobrevivencia y su éxito individual. Por un lado, el ser humano ahora es libre de tomar sus propias decisiones, de buscar su emancipación económica y social, pero por otro lado su porvenir es determinado por una fuerza impersonal llamada libre mercado.

Esta fuerza no es algo nuevo, ya que se viene observando desde el momento en que las alianzas cooperativas establecidas por el sistema económico feudal, durante la Edad Media, fueron sustituidas por la competitividad capitalista en la época moderna, el sujeto moderno se ha visto obligado a pelear contra los demás por adquirir un lugar en el sistema mercantil, lo que *“[...] contribuyó a cortar todos los vínculos existentes entre los individuos, y de este modo separó y aisló a cada uno de todos los demás hombres.”*¹²⁴ Así frente a estas fuerzas impersonales que representa el mercado capitalista *“los otros [los que] no eran ya sus aliados en una empresa común; se habían vuelto sus competidores, y frecuentemente el individuo se veía obligado a elegir entre su propia destrucción o la ajena.”*¹²⁵ Es decir, en la sociedad moderna con sus valores sustentados en lo económico y el libre mercado, el hombre moderno *“[...] perdió algo: la seguridad y el sentimiento de pertenencia que ofrecía la estructura social medieval. Eran más libres pero a la vez se hallaban más solos.”*¹²⁶

Y así fue como, el progreso que nos ofrecía la modernidad del siglo XX, se fue debilitando lentamente desde el momento en que apostó por definir su propia

¹²² Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 144

¹²³ Fromm. *Op. Cit.*, p. 88

¹²⁴ *Ibid.*, p. 139

¹²⁵ *Ibid.*, p. 89

¹²⁶ *Ibid.*, p. 75



historia de forma contraria al orden de la sociedad tradicional, este nuevo orden fue surgiendo “[...] como una dinámica automática de civilización; como el triunfo no ya del sujeto (el Hombre) sino de un Ordenamiento sin sujeto, que se afirma en medio de lo caótico o natural (y también por lo tanto de lo <bárbaro> o <atrasado>).”¹²⁷

Sin embargo, la realidad del sujeto moderno actual dista mucho de lo que ofrecía la apuesta de la modernidad en el siglo pasado, ya que éste se encuentra cada vez más encerrado en su soledad, debido a que el nuevo orden económico global, lo ha orillado contrariamente con lo prometido al aislamiento. Se dice libre porque cree que lo que piensa, siente y es, él lo eligió, pero en realidad está inmovilizado en su destierro porque, “la solidaridad con los demás hombres [...] se vio reemplazada por una actitud cínica e indiferente; a los otros individuos se les consideraba como <objetos> para ser usados o manipulados, o bien para ser destruidos sin piedad, si ello resultaba conveniente para la consecución de los propios fines.”¹²⁸ Por tal razón, en este ordenamiento sin sujeto del siglo XXI al que se ha encadenado el proyecto de modernidad, el individuo es un simple ejecutor, es un minúsculo operador dentro del sistema productivo; es estrictamente un producto más para su consumo en un imponente mercado llamado capitalismo.

Entonces, para el progresismo moderno el presente avanza rápido y no debe gastarse en cosas inútiles. Hay que deshacerse de todo lo que obstruye el camino hacia un futuro de felicidad, hay que apartar las obligaciones y deberes morales que entorpecen la ansiosa necesidad de satisfacer los deseos. La innovación se implanta en lo social como un valor positivo absoluto, adquirir objetos nuevos se hace una necesidad, tirar y comprar, tirar y comprar es la actividad que más apasiona al hombre moderno.

Ahora es el libre mercado quien fija la forma de socialización, de comunicarnos con el otro, para únicamente intercambiar mercancías, para habitar.

¹²⁷ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 28

¹²⁸ Fromm. *Op. Cit.*, p. 75



Aquí llegamos al momento de introducir en el proyecto de la modernidad la construcción de la estructura que le dará alojamiento al hombre contemporáneo, la que sería una ciudad luminosa, majestuosa, empapada de armonía y prosperidad, que sería el albergue, el punto de origen en donde se va formando el hombre individualizado, nace el hombre productivo y racional que se borra en el asfalto de las calles, en el tiempo incesante, en la masa social y en el mercado laboral, nace el consumista que vive en el exterior, aquel que satura su interior de publicidad, de necesidades, de deseos e infinitas mercancías. Así pasamos a describir los dos últimos rasgos de la modernidad: el urbanicismo como la naturaleza en la que nace el individualismo.

2.4 El urbanicismo como hábitat del hombre individualizado

El ideal de la modernidad era construir una realidad física y espacial que funcione como protección hacia lo desconocido que existe fuera de sus fronteras, que sirva de amparo a los sujetos modernos con la edificación de una gran ciudad enfocada en el porvenir, soñando en un futuro de abundancia. Lugar cerrado y exclusivo en donde el acceso a los espacios públicos fuera selectivo, y “[...] *los merodeadores y vagabundos promovidos al rango de enemigos públicos número uno; [...] la separación y la no negociación de la vida en común y la criminalización de las diferencias residuales: éstas son las principales dimensiones de la evolución actual de la vida urbana.*”¹²⁹ De esta forma, la modernidad levanta con la edificación de sus ciudades una frontera simbólica que separa a la ciudad luminosa del espacio salvaje y oscuro, es decir la naturaleza y lo antiguo.

Este rasgo característico de la modernidad tiene como propósito el de crear y establecer un orden al eliminar por completo el aparente caos natural que se exhibe en la convivencia colectiva y en la naturaleza, a través de un proyecto civilizatorio que anule totalmente la Barbarie; y esto porque, supuestamente, “*la barbarie está presente en todos lados bajo el aspecto de un <malestar destructivo*

¹²⁹ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 102



en la civilización>”¹³⁰. Se trata de construir un hábitat específico para la modernidad y éste sería, por excelencia, la edificación de la gran ciudad.

Así, el urbanicismo es apartarse de lo que antes fue y avanzar hacia lo que ahora puede ser, es alejarse de lo retrógrado que exterioriza el espacio rural, separarse de su atraso social, de su dependencia, de su inferioridad, es alejar todo esto de una ciudad en constante actividad que no puede detenerse a languidecer en el presente y mucho menos en el pasado porque vive creando, imaginando, idealizando el porvenir. El urbanicismo, es en pocas palabras, “[...] *la tendencia a construir y reconstruir el territorio humano como la materialización incesante del tiempo del progreso.*”¹³¹ Lo importante de éste, es crear la ilusión de un lugar de pertenencia que se enfoca en el futuro, jamás se detiene ni se echa hacia atrás, avanza sin descanso para alcanzar los objetivos de desarrollo, justicia e igualdad social.

Convirtiendo a la ciudad urbanizada en el albergue geográfico de los sueños de las riquezas materiales y de la abundancia, en donde se aglutinan los cuatro ejes fundamentales del desarrollo de la actividad social particularmente moderna que son: aumento en la fuerza de trabajo con repercusión en el aumento de la producción y del capital, incremento financiero y comercial de la circulación mercantil, la conservación o anulación de las culturas tradicionales según convenga a los propósitos capitalistas y, por último, la acción política por medio de la creación de los estados nacionales.¹³²

El urbanicismo como característica esencial de la modernidad soñó con fundar una nueva civilización construyendo una ciudad luminosa, un espacio protegido en el que las personas se sintieran seguras, abrigadas, que establecieran vínculos sociales y un sentido de pertenencia al lugar. Porque para la modernidad la conquista del territorio y la defensa de sus fronteras eran de un significado invaluable, el apego a un lugar llevaba al extremo de hacer creer que,

¹³⁰ Adorno, Th W. *Théorie esthétique* (1970), París, Klincksieck. 1974. p. 87. Citado en: Mattéi. *Op. Cit.*, p. 11

¹³¹ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 152

¹³² *Ibidem.*



“la aventura y la felicidad, la riqueza y el poder eran conceptos geográficos o <patrimonios de la tierra> -atados a un lugar, inamovibles e intransferibles-. Todo eso requería muros impenetrables [...].”¹³³

Con el establecimiento de sus grandes ciudades la modernidad esperaba eliminar por completo la barbarie, encerrándose en un lugar vigilado y custodiado frecuentemente, para que los merodeadores, malhechores y delincuentes no traspasaran las fronteras, y así los hombres civilizados pudieran liberarse de: “[...] *la disolución radical de aquellas amarras acusadas –justa o injustamente- de limitar la libertad individual de elegir y de actuar.*”¹³⁴ Y esto fue lo que llevó a idealizar una ciudad luminosa basada en la justicia social en donde todos los hombres eran iguales y libres ante la ley, y aunque extraños unos a otros, estaban obligados a respetarse, debido a que: *“La esencia de la civilidad [...] es la capacidad de interactuar con extraños sin atacarlos por eso y sin presionarlos para que dejen de serlo o para que renuncien a algunos de los rasgos que los convierte en extraños.”¹³⁵*

Por eso, el factor esencial que favoreció que los extraños dejaran de serlo, fue el hecho de convertir a los hombres en ciudadanos, individuos que el Estado sujeta bajo un mismo sistema legal. No somos extraños, porque somos iguales en derechos y en obligaciones, somos iguales ante la ley. Para cumplir con el propósito de dejar de percibirnos como extraños era necesario que manejáramos los mismos códigos, los mismos valores morales, las mismas normas de conducta y, por lo tanto, también era fundamental manejar un mismo lenguaje: el de la homogenización social.

La edificación de esta gran ciudad requería forzosamente de la construcción total de una nueva identidad social, para ello el lenguaje común serviría como instrumento reproductor de los mismos códigos entre los individuos y de la socialidad. Porque el lenguaje es el instrumento socializador y el ser humano “[...]”

¹³³ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 123

¹³⁴ *Ibid.*, p. 11

¹³⁵ *Ibid.*, p. 113



es el ejecutor de uno de los innumerables actos de expresión con los que el lenguaje completa su perspectiva de verdad sobre el ser, se cumple como una sola sabiduría siempre finita.”¹³⁶ Y si bien, no obstante, el lenguaje común parece mutar a través de cada acto de expresión individual, el sujeto puede ir modificándolo en cada una de sus actividades cotidianas.

De ahí que los ideales de toda sociedad moderna aparecieran, cuando se compartió el mismo lenguaje, la misma cultura, la misma historia y se conjuntaron con el establecimiento de la mejor obra de la urbanicidad conocida: los estados nacionales, donde “[...] *la <etnicidad> a diferencia de cualquier otro fundamento de unidad humana, tiene la ventaja de <naturalizar la historia>, de presentar lo cultural como <un hecho de la naturaleza>, la libertad como <una necesidad entendida (y aceptada)>.*”¹³⁷

Hoy en día, vemos como el agotamiento de estos Estados Nacionales y sus instituciones en agonía han oscurecido las acciones políticas del Estado y sus ciudadanos, mismos que no tienen ni el deseo ni la capacidad de solidificar las fuerzas que mantenían el orden social y que se encuentran en proceso de licuefacción. Bauman nos advierte que en esta época a la que él llama la modernidad fluida, las fuerzas estables que se encuentran en disolución, “[...] *son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas–.*”¹³⁸ Entre estos vínculos nos vamos a enfocar en las elecciones individuales, lo que nos lleva al quinto y último fenómeno distintivo de la modernidad: el individualismo.

El individualismo es una cualidad concedida al sujeto moderno como condición fundamental hacia su proceso personal de socialización, es su integración y sujeción a un mundo ordenado por el sistema mercantil y que, además, le ha hecho creer que es libre, libre de tomar sus propias decisiones y

¹³⁶ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 60

¹³⁷ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 183

¹³⁸ *Ibid.*, p. 12



preferencias, y además libre de un época que lo mantenía bajo rígidas normas, reglas, valores morales y leyes que impedían el ejercicio pleno de esa libertad. Por lo tanto, “[...] *la vida organizada en torno al consumo debe arreglárselas sin normas: está guiada por la seducción, por la aparición de deseos cada vez mayores y por los volátiles anhelos, y no por reglas normativas.*”¹³⁹

El individualismo también surge como una predisposición a convertirse en un ser humano útil para su comunidad, en el que se debe “*privilegiar la constitución de la identidad individual a partir de un centro de sintetización abstracto: su existencia en calidad de propietarios (productores/consumidores) privados de mercancías, es decir, en calidad de ejemplares de una masa anónima [...]*”¹⁴⁰. Esto significa que el sujeto moderno con el atributo de útil y funcional para el sistema productivo, debe ser un elemento invisible en este sistema, no debe distinguirse ni dentro de la masa social, ni dentro de la masa laboral. El sujeto moderno no debe presentar ningún aspecto relevante, ni cualidad que lo haga sobresalir de entre los demás, ni debe tampoco identificarse de entre el conglomerado de humanos, por lo que es obligado a vivir en el exterior; por eso no posee una identidad o personalidad propia.

Por lo anterior, el proceso civilizatorio de la modernidad se esfuerza en crear una naturaleza artificial del individuo a partir de una identidad y una libertad de elección que chocan o se contradicen, tanto con las formas de socialización tradicionales del individuo, siendo éste un sujeto singular, como con las formas ilusorias de una identidad colectiva que lo diferencia, lo determina y lo obliga a lidiar con su interioridad; en donde todo en el mundo es lo mismo. De este modo el sujeto como productor/consumista es obligado a vivir en un mundo exterior que lo marca como individuo útil, productivo y forzado al mismo tiempo a hundirse en su interior, como individuo que debe satisfacer sus necesidades personales a partir

¹³⁹ *Ibíd.*, p. 82

¹⁴⁰ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 153



de su libertad de elegir, al complacer sus deseos y anhelos de consumo; mundo en el que todo está permitido.¹⁴¹

Esta individualidad y libertad artificial, nos dice Echeverría, se constituyen a partir de dos aspectos: la primera es la sustancia natural-cultural y la segunda se presenta en la contradicción entre lo público y lo privado. La primera es un aspecto que a su vez se fragmenta en dos, en el sujeto soberano que tiene la capacidad de decidir, “<ser libre de convertirse en alguien>”¹⁴² de elegir desde la visión de sí mismo, es lo que él simboliza de acuerdo con el lugar que ocupa en el mundo; y el otro fragmento de la sustancia natural-cultural representa a un ser como objeto, propietario de sí mismo, que se piensa en el exterior con habilidades, cualidades y capacidad de producir y ser útil; ser alguien para el sistema laboral “<no eres más libre cuando has alcanzado tus propósitos, no eres tú mismo cuando te has convertido en alguien>.”¹⁴³

El segundo aspecto de la individualidad y la libertad artificial, desde la contradicción entre lo público y lo privado, podría estar ilustrado con lo que Bauman nos dice al respecto de que los problemas privados no se transforman en asuntos públicos únicamente por ser expresados en público: “[...] *ni siquiera puestos ante los ojos del público dejan de ser privados, y lo que aparentemente se consigue con ese traslado a la escena pública es expulsar de la agenda pública todos los problemas no privados.*”¹⁴⁴

Por lo tanto, la individualidad desde sus dos versiones de todo es lo mismo y de todo se vale en el mundo del consumo, hace su entrada desde el momento en que el ser humano se liberó de la sujeción a un poder divino e implantó en su lugar a una representación artificial: al Estado. Actualmente es una nueva nación moderna capitalista que se afirma sobre los restos de la nación espontánea y natural que ella misma negaba; impulsa dos aspectos como escenario inicial para la reconstrucción moderna del mundo social: el relativismo cultural y el nihilismo

¹⁴¹ *Ibidem.*

¹⁴² Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 68

¹⁴³ *Ibidem.*

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 76



ético. Echeverría nos explica que *“el relativismo cultural –que afirma la reductibilidad de las diferentes versiones de lo humano, y para el que <todo en definitiva es lo mismo> -y el nihilismo ético- que denuncia el carácter arbitrario de toda norma de comportamiento, y para el que <todo está permitido> [...]”*¹⁴⁵

Pero el individualismo moderno invierte paradójicamente estas dos formas en que se funda el sistema social de la modernidad: por un lado categoriza el relativismo imponiendo la homogeneidad o intentando eliminar cualquier rasgo de diferencia entre los individuos, la igualdad es una condición necesaria para que se lleve a cabo la cultura nacional, pero por otro lado, naturaliza el nihilismo al coartar el juicio moral como requisito de la convivencia civil, es decir: *“Abandonen toda esperanza de unidad, tanto futura como pasada, ustedes, los que han ingresado al mundo de la modernidad fluida.”*¹⁴⁶ Hasta aquí hemos tratado los cinco rasgos característicos de la modernidad que nos describe Echeverría, mismos que tuvieron parte activa en los diversos esquemas de la modernidad, como justificantes entre la regulación y sus principios enfocados hacia lo colectivo, y la emancipación y sus racionalidades enfocadas de lo social hacia lo individual.

La modernidad se dice tiene un ideal para el hombre, soltarlo de las fuerzas del entorno y de todo aquello que obstruye su libertad. Un poder divino que controla sus actos, que ha fijado ya su condición en el mundo y su destino. Una naturaleza hostil que detiene su desarrollo y su necesidad de sobrevivir. Una barbarie que lo lleva a la satisfacción de sus instintos irracionales a expensas de la destrucción de los demás. Entonces, como proyecto civilizatorio pretende organizar el mundo social, así los hombres al ser iguales ante la ley, sujetos por el mismo sistema jurídico, educados, civilizados, humanizados por el Estado y libres, cancelarían los designios de Dios para ellos mismos construir su destino, dominarían la naturaleza para hacerla útil a su servicio, para ocultar sus instintos, y anteponer el bien común. Pero, ¿cómo es que el hombre sacrificó su libertad por el poder del Estado?

¹⁴⁵ Echeverría. *Op. Cit.*, p. 154

¹⁴⁶ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 27



Aunque el poder del Estado también sucumbió frente a otro poder, el del libre mercado, ahora la posición que ocupa el hombre en la circulación mercantil determina su destino. La era del consumo le impone el gusto estético, sus necesidades, sus deseos y la adquisición constante de objetos sin valor de uso, porque la industria cultural establece de ante mano lo que debe elegir; entonces ¿aún es libre? Además el consumismo lo ha llevado al deseo inmediato por satisfacer sus instintos y anhelos personales, se ha individualizado anulando el bien común, destruyendo, utilizando hacia sus fines todo aquello que no es él; entonces ¿aún es un ser civilizado? Recordando esto, en el siguiente capítulo vamos a descubrir cómo han hecho los jóvenes para construir su cultura, aún frente al agotamiento del Estado y la incapacidad de sus instituciones para reproducir el sentido social. ¿Cómo ha hecho la juventud para crear nuevos espacios de protección? y ¿cómo experimentan su condición de expulsados?



Capítulo 3

Ser joven frente a los desafíos sociales de la modernidad líquida

En este capítulo presentamos los factores sociales que determinan la categoría juvenil. Primero utilizamos la definición que ofrece la perspectiva demográfica, porque asigna una trayectoria o curso de vida que supuestamente deben recorrer los jóvenes para convertirse en adultos. Después analizamos la idea de juventud como clase social, o como clase de edad para explicar, cómo reconstruyen su realidad adoptando nuevos lugares frente a su expulsión de los espacios sociales y cómo ha cambiado la percepción que tienen de sí mismos, a partir de la ruptura familiar y el movimiento de roles (madre, padre, hijo). Asimismo, examinamos qué impacto tiene la era del consumo y cuánto influye la música, el cine, la televisión, la sexualidad entre otros, en sus gustos, ideas, necesidades, así como en sus nuevas expresiones de socialización, para incluir, cómo las diferentes formas de presentarse la violencia van naturalizando la eliminación del otro, con un propósito injusto pero que se encuentra legitimado. Por último, describimos cómo se crean las culturas juveniles y el predominio que tiene en ellas, la cultura hegemónica y la convivencia con los adultos para la producción de nuevas subjetividades, distintas a la institucional y a la pedagógica.

3.1 Categoría juvenil desde la perspectiva demográfica y como clase social

Después de lo expresado en los capítulos anteriores, podemos considerar que la modernidad generó una serie de transformaciones en el ámbito social y cultural a nivel mundial. Entre ellas destacamos la industrialización, la producción y el consumo en masa, el crecimiento de los medios masivos de información y su efecto en la vida cotidiana; así como el estado de derecho y la libertad concebida como una necesidad fundamental. Resaltando que como parte de estas transformaciones, el progreso y la eficiencia fueron ilusiones prometidas por la modernidad, las cuales han favorecido que la sociedad actual oriente su destino



hacia el mercado bajo el programa del pensamiento clásico liberal, es decir, la oportunidad, la igualdad, el beneficio y, principalmente, la competencia. Al individuo se le ha concedido el derecho de dirigir su propio destino y tiene, aparentemente, acceso a los bienes materiales e inmateriales a partir de mantener entre sí las condiciones para disfrutarlos de manera particular, únicamente si consigue demostrar sus habilidades y capacidades individuales en el mercado.

En nuestros días el ideal de progreso y la eficiencia se desarrollan entre una tensión y una distensión de intereses, discursos y prácticas que contradicen en diferentes aspectos la dinámica de la racionalidad y el perfeccionamiento que guiará el proyecto de la modernidad. En la actualidad se señala como fracaso a esta etapa histórica y se le atribuye ser responsable de la situación de crisis que se vive, tanto en el ámbito económico como en los ideales de aquello que considerábamos debía ser el mundo, además de las promesas que la modernidad cumplió o de aquellas que no hizo.

Para hablar de crisis, es necesario contemplar todo el legado que dejó la modernidad, porque no se trata de oponerse a ella ni considerar sus principios o ideales como un fracaso. Más bien se trata de analizar si se está en crisis, “[...] *no en una negación de la modernidad, sino en un rebasamiento, una especie de modificación de los efectos por agudizamiento de las causas.*”¹⁴⁷ Es importante dar cuenta de que las consecuencias de la modernidad se intensificaron, se multiplicaron en un sinnúmero de ecos a favor de las libertades individuales. En donde estos ecos, junto con el agotamiento del Estado-Nación, han dejado atrás las certezas, las convicciones colectivas, la cuestión social, es decir: *“Estamos ante la proliferación de los lenguajes, de los puntos de vista, de los criterios de legitimidad; dada la creciente complejidad social, la sociedad como un todo pierde toda visibilidad, [...]”*¹⁴⁸ y en su lugar aparece el individuo y sus múltiples derechos.

Lo social se ha fragmentado en miles y millones de voces, puesto a la luz o exhibido con el abandono del lenguaje común por la opinión privada y sin censura.

¹⁴⁷ Follari. *Op. Cit.*, p. 30

¹⁴⁸ *Ibidem.*



Expresado también con la sustitución del pensamiento reflexivo por la información fragmentada, la escasez de sistemas de referencia compartido entre sujetos iguales y semejantes. Ante la dispersión de los dispositivos productores de sentido, la falta de solidez de un territorio y la inestabilidad de los aparatos institucionales, aparece la crisis del individuo que: “[...] *se acompaña con la globalización, lo que contribuye a enturbiar aún más las pocas referencias que nos quedan*”¹⁴⁹ de lo que esperábamos del mundo moderno.

La consecuencia fue que la razón ilustrada y la racionalidad práctica que impulsó el proyecto de la modernidad, no ha hecho posible los ideales de emancipación, equidad, progreso y democracia tan esperados por la humanidad, y sólo nos ha dejado entrever que la idea de libertad, la autonomía en la cultura de la realización, la responsabilidad y el reconocimiento individual y colectivo no se encuentran más allá de los límites impuestos por el mercado económico. Dentro de la liberación del mercado queda al descubierto la miseria del hombre y su imposibilidad para apelar a la reflexión y replantear nuevos rumbos a la sociedad actual; mercado en el que los valores, creencias y estructuras modernas se transforman ante la destrucción creadora del libre mercado y el consumo, de todo lo que exista viviente o no, y que además está sujeto a ser parte de una transacción de compra-venta.

Partiendo de lo anterior, vale la pena preguntarnos: ¿qué significados le están dando los jóvenes a las crisis del mundo actual? ¿Qué representa para ellos las transformaciones en los modelos familiares, cuando existía un patrón estándar etiquetado como la familia nuclear burguesa? ¿Cómo experimentan la violencia, la sexualidad, su condición socioeconómica, su género, su etnia, su ingreso a los medios tecnológicos y de información? ¿Qué significado tiene para ellos asistir a la escuela o tener un trabajo? ¿Cómo construyen su identidad frente a los cambios socioculturales en tiempos del mercado y en la era de la fluidez? ¿Qué significa su cuerpo, cómo construyen la imagen de sí mismos? ¿Qué significa la cultura, como

¹⁴⁹ Fitoussi, Jean-Paul. *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Manantial. 1997. p. 118



la producen y reproducen dentro de su contexto o en cada uno de los espacios que habitan? ¿Qué significa ser hijo, hermano, amigo, estudiante, obrero, mujer, indígena, “cholo”, “chaca”, “darketo”? En pocas palabras, ¿qué significa ser joven?

Hablar hoy en día de juventud es referir a una construcción social, porque su contenido está influido por la evolución de la sociedad y el momento histórico que se vive. Esto significa que la identidad juvenil se construye a través de un proceso sociocultural determinado por el espacio, por ejemplo: la familia, la escuela, la ciudad, el trabajo, los medios masivos de información, por nombrar algunos; y el tiempo actual: debilitamiento del Estado-Nación y sus instituciones, así como la globalización económica y cultural. Además, entre el espacio y el tiempo se aloja como factor importante en la categoría juvenil, *“la construcción relacional”*¹⁵⁰. Esto es, la convivencia, la interacción y el vínculo que organizan o no los jóvenes, ya sea con sus pares o con aquellos considerados no jóvenes. En esta relación con los otros, la juventud elabora sus prácticas, sus formas de expresión, sus identidades, su propia cultura o intervienen activamente en la cultura hegemónica.

Una causa del agotamiento de las instituciones disciplinarias, se encuentra en el movimiento de los roles instituidos socialmente por la modernidad, ya que desde el rol que desempeña un hombre-mujer, antes estable y fijo, hoy carece de definición universal. La modernidad representaba a la mujer como la madre sacrificada, recatada, amorosa, dedicada a los hijos y a la perpetua labor doméstica. Al hombre, lo representaba como el padre protector, varonil, quien irradiaba fortaleza al sacrificar su libertad para esclavizarse al mundo del trabajo, conseguir el sustento y proveer a la familia de recursos materiales. Y el rol del hijo dentro de la familia, se relacionaba en primer lugar, con una etapa evolutiva que se conoce como *“la perspectiva demográfica”*¹⁵¹ y, en segundo lugar, con lo que se ha venido a llamar *“la clase de edad”*.¹⁵²

¹⁵⁰ Reguillo, Rossana (coord.). *Los Jóvenes en México*. México, D. F. Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 2010. p. 19

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 54

¹⁵² *Ibid.*, p. 63



De esta forma, la categoría de juventud puede ser pensada como <edad social> y se distingue de manera importante del concepto de adolescencia. Porque este último se reduce sólo a la <edad biológica>, en donde el adolescente se concibe como un sujeto inacabado. La adolescencia, en este sentido, hace referencia exclusivamente a los cambios físicos y es considerada una categoría biológico-psicológica.¹⁵³ La diferencia entre edad biológica y edad social, es que la primera, habla de un desarrollo orgánico y emocional, de ahí la idea de un sujeto que debe completarse, sin que él pueda intervenir en ese proceso, y en la segunda, se toman en cuenta una gran variedad de aspectos que se encuentran en la realidad y que constituyen al joven, como un ser singular y un ser social con la capacidad de construir su yo, es decir, interviene él mismo en su propia creación.

La idea de juventud como edad social, significa que los jóvenes forman su identidad porque construyen sus propias representaciones simbólicas a través del contacto con el mundo y de habitar distintos escenarios sociales; además, influye que se encuentren insertos en una sociedad y cultura en una época determinada. Así, la categoría juvenil va entrelazada a la condición de hombre o mujer, migrante indígena o habitante de la ciudad, ser moreno o blanco, ser estudiante o tener un trabajo, entre otras tantas condiciones más, pero influidas por aspectos sociales y culturales; en que también depende la clase social.

Simplemente hay que recordar que la perspectiva demográfica, de forma general, nos habla de que el rol que desempeña un joven en la familia está determinado por su nivel de maduración para incorporarse al mundo del trabajo, el cual depende significativamente de la estructura de la sociedad que lo alberga y protege, misma que definen su situación jurídico, institucional y económica; estadísticamente la perspectiva demográfica se enfoca en tres aspectos: la fecundidad, la mortalidad y la migración.

¹⁵³ Nateras Domínguez, Alfredo. *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. Casa abierta al tiempo. 2002. p. 10



En los últimos años, en nuestro país, se ha exhibido una disminución de la fecundidad, lo que indica que en un cierto número de mujeres se redujo el número de hijos procreados. Pero también se fue reduciendo la tasa de mortalidad, por lo que en determinado momento se presentará un envejecimiento de la población. Sin embargo, esto no siempre fue así, hace algunas décadas la tasa de fecundidad en el país era alta, por lo tanto existía una población muy grande en situación de dependencia: los niños y los jóvenes.

Hay que resaltar que la perspectiva demográfica tiene su origen en la idea moderna de desarrollo económico de una nación y en la teoría del capital humano, para el que el aumento de la población en “*edad productiva*”¹⁵⁴, sería garantía de riqueza y crecimiento económico, se piensa que contar con un alto número de jóvenes capacitados para el trabajo y productivos, significaría “[...] *acelerar el crecimiento económico y reducir significativamente los niveles de pobreza. El Banco Mundial (BM) en su Informe sobre Desarrollo Mundial 2007: <El desarrollo y la próxima generación>, establece la necesidad de invertir en los jóvenes [...]*”.¹⁵⁵

Pero en nuestros días no se ha reducido la pobreza y lo que aumentó fue la demanda en educación y el desempleo; la escasa o nula oportunidad de alcanzar bienes y acceder a los servicios públicos (por ejemplo de agua, electricidad, etc.) han derivado en que muchos jóvenes mexicanos ni siquiera puedan tener acceso a los servicios de salud. A esto último hay que incorporar además el tercer factor de la dinámica poblacional: la migración.

Para hacer un breve apunte sobre cómo el fenómeno de la migración puede marcar la realidad de los jóvenes, es necesario mencionar que los migrantes, en su mayoría, son menores de edad que buscan salir de sus comunidades de origen y alcanzar nuevas oportunidades. Según los datos del censo 2010 del INEGI, la migración interna de 2005 a 2010 es de 3.3 millones, de ésta, la cuarta parte

¹⁵⁴ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 55

¹⁵⁵ Instituto Mexicano de la Juventud. *Perspectiva de la juventud en México*. Dirección de investigación y estudios sobre juventud. Secretaría de Educación Pública, enero de 2008. p. 4



(25.5%) corresponde a niños y adolescentes de 5 a 17 años.¹⁵⁶ Entonces suponemos que “[...] *los grandes movimientos migratorios no proceden de diferencias de niveles de vida, sino de conflictos susceptibles de atentar contra la existencia misma de la vida. En la actualidad, lo que conduce a los desplazamientos masivos es el riesgo existencial.*”¹⁵⁷ Y cuando el entorno se muestra precario y con pocas posibilidades de alcanzar una vida digna, es frecuente que los niños y jóvenes se incorporen en diversas labores, ya sea trabajo informal para colaborar con el ingreso familiar o bien realizar actividades domésticas no remuneradas y, por consecuencia, “[...] *las condiciones de su existencia se ven alteradas permanentemente.*”¹⁵⁸

De esta forma la juventud, sobre todo, tiene restringidas oportunidades de trabajo que le permitan una entrada económica, migra a las ciudades para escapar principalmente de la percepción de un <nosotros> que le exige su estadía dentro de la comunidad, para buscar un <yo>, trasladándose hacia una cultura ajena esperando crear su proyecto individual de vida. En la búsqueda de la urbanidad es recibido como un extraño en un país que suponía suyo, se enfrenta al hostigamiento y al acoso de diferentes factores discriminatorios: por su aspecto, por su pobreza, sus rasgos, por ser indígena, por su forma de vestir, el color de su piel, por ser mujer, por el acento al hablar, entre otros tantos.¹⁵⁹

Entonces, la perspectiva demográfica asigna la definición del rol social que cada individuo debe desempeñar, considerando como parte de la trayectoria de vida el paso de la adolescencia a la etapa de lo aceptado como adultez: liberarse de la sujeción familiar; concluir su recorrido escolar y reclutarse por primera vez en el mercado laboral, esto es la incorporación social. Y todos estos aspectos comienzan a naturalizarse como el desarrollo de vida de cualquier ser humano.

¹⁵⁶ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México). *Niños y adolescentes migrantes en México 1990-2010*/Instituto Nacional de Estadística y Geografía.- México: INEGI, 2012. p. 2

¹⁵⁷ Fitoussi. *Op. Cit.*, p. 122

¹⁵⁸ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 127

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 137



Sin embargo, la naturalización de estas etapas refleja que la perspectiva demográfica por sí misma no puede hablar mucho sobre la categoría de edad, ya que no es posible ignorar que la idea de juventud, “[...] *está sujeta a definiciones culturales y que no es una mera categoría clasificatoria como en las estadísticas, sino que está profundamente marcada por connotaciones ideológicas y por su asignación de roles.*”¹⁶⁰ Esto quiere decir que el análisis demográfico debe tomar en cuenta aquello que los individuos interiorizan del mundo social, pero tampoco puede olvidar las estructuras de poder que rodean a los sujetos para disciplinar el cuerpo y así obtener de ello su fuerza útil, productiva y su obediencia política.

Respecto al desarrollo de las capacidades productivas de los individuos y hacer rendir al máximo su fuerza útil, hablando en términos económicos, existe una expectativa o idealización a futuro para la juventud como categoría de edad, en el que se percibe a los jóvenes como generadores del cambio social y garantía del crecimiento económico. Nos referimos a lo que se conoce como “*bono demográfico*”¹⁶¹, en este fenómeno de transición demográfica, también se toma en cuenta, la fecundidad, la mortalidad y la migración, al contribuir en la organización social e influir en la densidad de la población, porque una comunidad o una nación, dependen de la esperanza de vida al nacer, de la cantidad de defunciones y del número de habitantes que se trasladan a otras naciones. De tal manera que, si en un país se reduce la tasa de dependencia económica, es decir, disminuye la población, entre cero y 14 años, clasificada como económicamente inactiva o dependiente, y también se reduce la población en edad de retiro, los mayores de 60 años, significa entonces, que cuenta con un alto volumen de personas con edades, de 15 a 59 años (población económicamente activa) en proporción al total de los habitantes, por lo tanto, este país tiene bono demográfico.

Dicho de otro modo, el bono demográfico se da, cuando un país cuenta con un alto volumen de habitantes considerados autosuficientes, porque pueden

¹⁶⁰ *Ibíd.*, p. 59

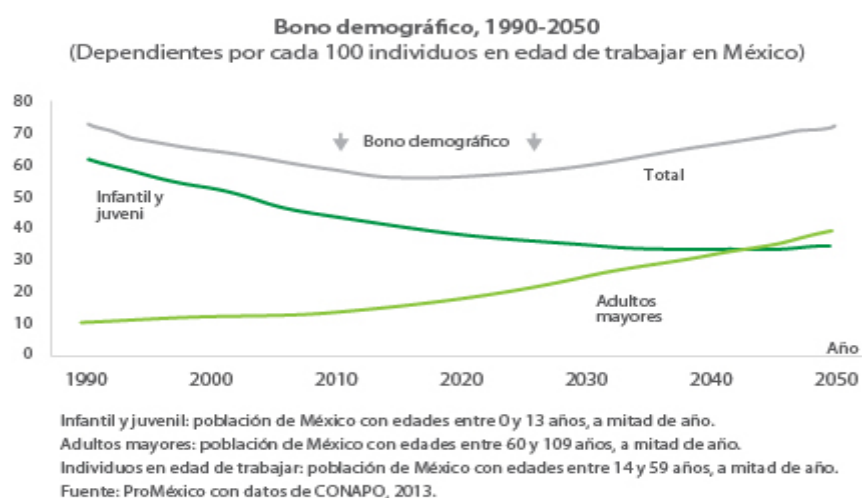
¹⁶¹ Cruz, Marciano (2011) *El bono demográfico en México y el Censo de Población y Vivienda 2010*. Cuestión de enfoque. Recuperado en: <http://cuestiondeenfoque.wordpress.com/2011/03/10/el-bono-demografico-en-mexico-y-el-censo-de-poblacion-y-vivienda-2010/> [consulta: abril 2013]



trabajar y producir, lo que permite aumentar los niveles de prosperidad de una población, siempre y cuando, se efectúen fuertes inversiones en la formación del capital humano, principalmente, proveer de educación a los jóvenes para aumentar su productividad y poder utilizar sus capacidades, es decir, su fuerza laboral, para alcanzar la riqueza económica y el bienestar social. Aquí se encuentra la importancia que supuestamente una sociedad debe otorgar a su juventud como factor de desarrollo, sirviéndose y aprovechando que se encuentra en una etapa de formación.

Esto nos lleva a describir estadísticamente la situación que presenta la juventud actual, con relación a las posibilidades que el país les ofrece para potenciar sus capacidades productivas, es decir, brindarles educación y un resguardo a sus derechos fundamentales.

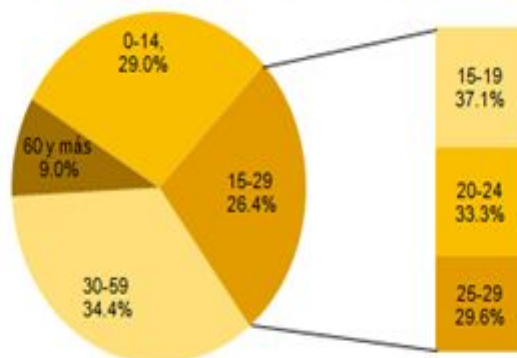
Por ejemplo, en el país se contabilizó a 115.6 millones de habitantes en el cuarto trimestre del 2012, según cifras registradas por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Del total, 50.7 millones de personas se califican como económicamente activas, así que el 64% constituye la población en edad de trabajar.¹⁶²



¹⁶² Pro México. *Población y capital humano. Un país de jóvenes*. Secretaría de Economía. Recuperado en: http://mim.promexico.gob.mx/wb/mim/poblacion_y_capital_humano [consulta: abril 2013]

Por lo que, desde hace algunos años, la juventud representa la población más numerosa en México, de acuerdo con las cifras del II Censo Nacional de Población y Vivienda 2005 elaboradas por el INEGI, asciende a 33, 774, 976, jóvenes entre 12 y 29 años de edad; lo que representa el 32.7% de la población.¹⁶³ Sin embargo, esta población va disminuyendo gradualmente, de 1970 a 1990 su crecimiento anual fue de 3.3% y de 1990 al 2010, sólo de 1.1%. El Consejo Nacional de Población (CONAPO) al determinar las proyecciones de la juventud, espera que para el 2016 su crecimiento anual sea negativo de -0.01%.¹⁶⁴

Distribución porcentual de la población total por grandes grupos de edad y distribución porcentual de la población joven por grupos quinquenales de edad 2010



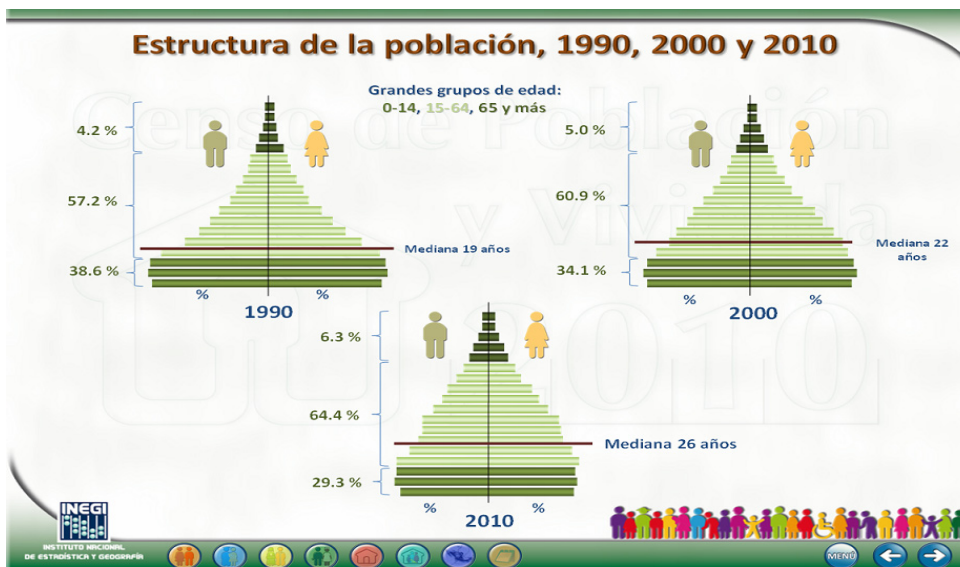
Nota: La suma en los grandes grupos de edad no da 100% por el no especificado.
Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Cuestionario Básico. Consulta interactiva de datos.

En este sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) asegura que es una ventaja que un país cuente con bono demográfico, porque “[...] *permite reorientar recursos públicos hacia la inversión social, la salud y la lucha contra la pobreza [...]*”¹⁶⁵ El censo de Población y Vivienda 2010 expone que México presenta -bono demográfico- porque la mediana de la población muestra la misma cantidad de personas antes y después de esa medida, la cual se encuentra en una edad de 26 años.

¹⁶³ Instituto Mexicano de la Juventud. *Op. Cit.*, p. 9

¹⁶⁴ *Estadística a propósito del Día Internacional de la Juventud*. INEGI. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2012/juventud12.asp?s=inegi&c=2844&ep=99> [consulta: abril 2013]

¹⁶⁵ Cruz. *Op. Cit.*

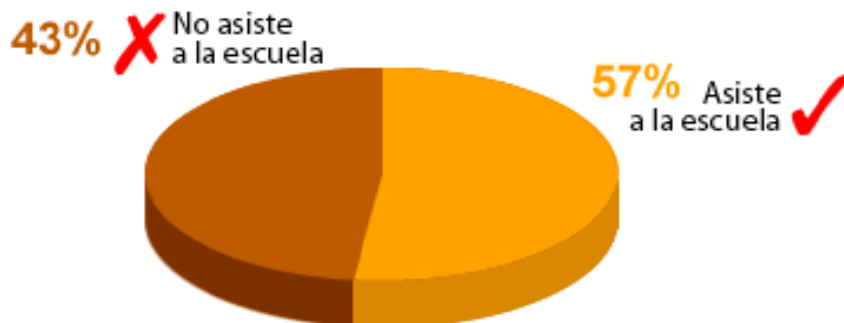


Pero, aunque se considere que México tiene bono demográfico por su alta población joven, su nivel de productividad no está influenciado por la formación de su capital humano. Retomando el artículo de Marciano Cruz, él nos dice que la educación en el país presenta deficiencias y disparidades, deficiencias en el sentido de que la escolaridad promedio nacional, es menor a la educación básica obligatoria (educación preescolar, primaria y secundaria), implantada en la Constitución, y las disparidades se reflejan, cuando se analiza el mayor y menor promedio de escolaridad por Entidad Federativa.



Además, el Censo de Población y Vivienda 2010, apunta que existen 19.8 millones de niños y jóvenes de 6 a 14 años, de los cuales sólo 18.7 millones asisten a la escuela. Mientras que los jóvenes de 15 a 19 años, que son 10,109,021,¹⁶⁶ el 43% no asisten a la escuela y sólo asiste el 57%.

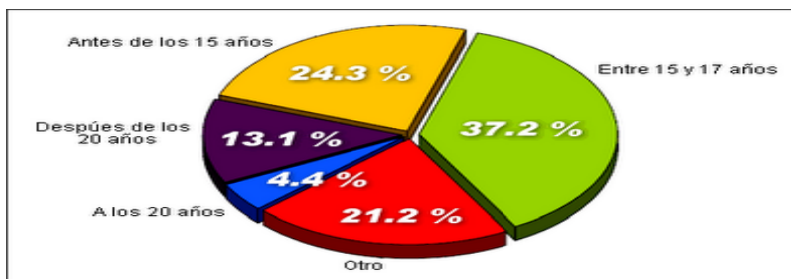
Gráfica: asistencia a la escuela de la población de 15 a 19 años en el ciclo escolar 2010-2011¹⁶⁷



FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Ahora bien, los problemas de deserción escolar se están presentando en una población muy joven, la Encuesta Nacional de la Juventud registra que el 24% de estudiantes que dejaron la escuela lo hicieron antes de cumplir 15 años, mientras que únicamente el 4% abandonan sus estudios al cumplir los 20 años.¹⁶⁸

Gráfica: porcentaje por edades de alumnos que abandonan la escuela



Fuente: Elaborado por la DIEJ con datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2005

¹⁶⁶ Instituto Mexicano de la Juventud. *Op. Cit.*, p. 12

¹⁶⁷ *Asistencia y deserción. Cuéntame de México*. INEGI. Información de México para niños. Recuperado en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx> [consulta: abril 2013]

¹⁶⁸ Instituto Mexicano de la Juventud. *Op. Cit.*, p. 14



Para el año 2010, la población joven de 12 a 29 años aumentó a 36, 195, 662 y como “*realidad social preocupante*”¹⁶⁹ comienza a extenderse el fenómeno de los jóvenes que no estudia ni trabaja. Con respecto a esto, Rodolfo Tuirán nos dice que en la situación educativa-ocupacional por grupo de edad, sólo estudia el 38.8%, trabaja el 28.6%, estudian y además trabajan el 10.9%.

Grupo de edad	Total	Estudian y trabajan	Solo estudia	Solo trabaja	No estudia, ni trabaja	% que no estudia ni trabaja	% que estudia y/o trabaja
Total	36,195,662	3,962,549	14,048,808	10,365,125	7,819,180	21.6%	78.4%
12 a 15	8,622,613	1,015,777	6,825,332	261,800	519,704	6.0%	94%
16 a 18	7,951,088	1,167,349	4,038,972	1,334,301	1,410,466	17.7%	82.3%
19 a 23	9,348,079	1,051,013	2,354,128	3,356,351	2,586,589	27.7%	72.3%
24 a 29	10,273,883	728,411	830,377	5,412,674	3,302,421	32.1%	67.9%

Población de 12 a 29 años por grupo de edad según situación educativa-ocupacional, 2010

Las razones que presenta Tuirán para hablar de realidad social preocupante son: que a esta edad, los jóvenes deberían estar formándose y potenciando sus capacidades productivas, también se están comprometiendo las oportunidades de la juventud, de alcanzar en la etapa adulta, el tipo de vida que pudieran considerar apreciable y, principalmente, el país está desperdiciando uno de los activos y recursos humanos con los que cuenta, sus jóvenes.

Por lo tanto, sería necesario cuestionarnos: ¿qué están haciendo las autoridades educativas, los maestros, los medios de comunicación, la clase política, los padres de familia y los adultos, en general, frente a la deserción escolar y al fracaso educativo? Además, por qué estamos permitiendo que se

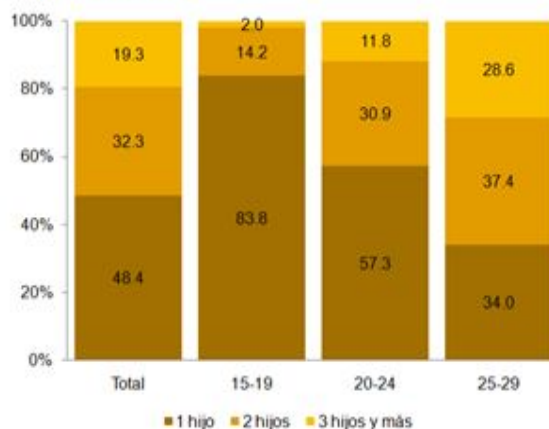
¹⁶⁹Tuirán, Rodolfo (2010) *Los jóvenes y la educación. Encuesta Nacional de la Juventud 2010*. Secretaría de Educación Superior. p. 15. Recuperado en: www.sep.gob.mx/work/models/.../vf-jovenes-educacion-ninis.pdf [consulta: abril 2013]



generen, cada vez más, factores de exclusión contra la juventud, por ejemplo, ¿por qué hay tantas adolescentes embarazadas, o ya con hijos?, ¿por qué hay miles de jóvenes en la cárcel?, ¿por qué hay tantos niños en la calle y niños de la calle intentando sobrevivir?, cuando todos éramos responsables de su presente e igualmente, de su porvenir.

Analizando uno de los cuestionamientos anteriores, nos encontramos con que uno de los factores de exclusión se refleja en la realidad de las adolescentes embarazadas. Con información de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID 2009) se reveló que en el país, la distribución porcentual de las tasas de fecundidad en el trienio 2006-2008, las mujeres de 15 a 29 años, aportaron el 70.4% de nacimientos registrados. En este mismo trienio, las adolescentes de 15 a 19 años, contribuyeron con el 15.7%, es decir, con uno de cada siete nacimientos.

Distribución porcentual de las mujeres jóvenes con al menos un hijo nacido vivo por número de hijos según grupos quinquenales de edad 2010



Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Cuestionario Básico. Consulta interactiva de datos.

Lo que significa, que en la fecundidad acumulada para el 2010, el 12.4% de adolescentes, han tenido un hijo nacido vivo, esto quiere decir, que una de cada ocho son madres prematuras; en general 14.2% tiene dos hijos, mientras que el 83.8% tiene solo uno. En esta misma estadística se asegura que a esta edad, un



embarazo puede representar problemas de salud, tanto para la madre, como para su producto, pero además “[...] *implica menores oportunidades educativas o el abandono total de sus estudios, aspectos que contribuyen a generar un contexto de exclusión y de desigualdad de género.*”¹⁷⁰

Retomando otro ejemplo de exclusión contra la juventud, lo observamos en los jóvenes que hoy habitan las prisiones del país, por el simple hecho, de que toda persona que se encuentra privada de su libertad, igualmente ve transgredidos sus derechos fundamentales y aunque esto sea absolutamente injustificable, la represión penal en México, es innegable, atenta casi siempre contra la dignidad de los reclusos. Sencillamente podemos señalar que dentro de estos recintos, persiste la idea, ya sea implícita o explícitamente de que “<los delincuentes son personas de segunda categoría>, ciudadanos de segunda, tercera o cuarta clase; [...]”¹⁷¹ Con esta idea, se ignora o cancela su condición principal, ser personas.

En el año 2010, el juez de primera instancia dictó “*Auto de Término Constitucional*”¹⁷² a 199 mil 812 personas con relación a los delitos por los que fueron remitidos, de los procesados sólo 156 mil 401 recibieron sentencia. Del total, *46.5% de los procesados y 48.6% de los sentenciados*¹⁷³ son jóvenes de 18 a 29 años de edad. De esta misma población, *78.5% recibieron sentencia en los juzgados del fuero común y 21.5% su sentencia se impuso en los juzgados del*

¹⁷⁰ Beltrán Molina, Luz. *Embarazo en adolescentes*. Fundación Escuela de Gerencia Social. <http://fegs.msinfo.info/fegs/archivos/pdf/EEA.PDF>, julio de 2012. Citado en: *Estadística a propósito del Día Internacional de la Juventud*. INEGI.

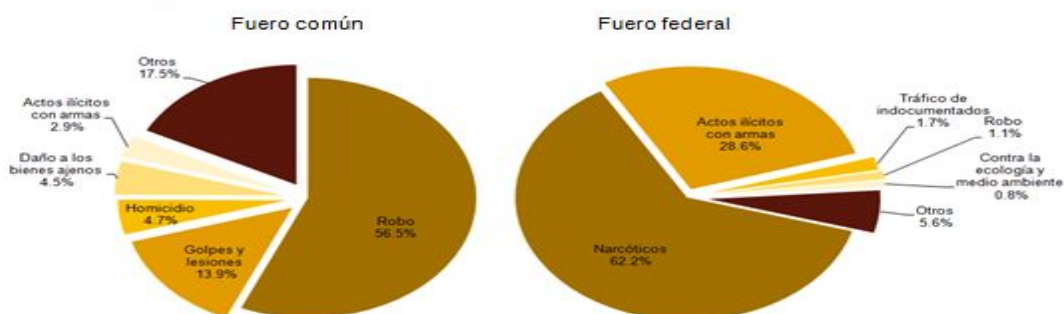
¹⁷¹ Peláez Ferrusca, Mercedes. *Derechos de los internos del sistema penitenciario mexicano*. Cámara de Diputados. LVIII Legislatura. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 2000. p. 13

¹⁷² Los jueces tiene la obligación de resolver la situación jurídica del acusado, dentro del término de la sentencia y contando dos horas a partir del momento en que fueron remitidos. Esto según el artículo 19 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Citado en: *Estadística a propósito del Día Internacional de la Juventud*

¹⁷³ De acuerdo a los derechos que amparan la situación jurídica de los internos, un procesado es aquel que tiene derecho a un proceso legal, es decir, a un juicio justo y, debe ser tratado como presunto inocente, porque sus actuaciones ante la autoridad jurisdiccional y ejecutiva, han de tomarse como las de un ciudadano libre. Un sentenciado es aquel a quien ya se le impuso una pena, la cual debe ser ejecutada con estricto apego a la ley, por lo que, el interno debe conocer el régimen al que está sujeto y su situación jurídica durante el transcurso de su ejecución, debe conocer y proteger los derechos que lo amparan. Citado en: Peláez. *Op. Cit.*, p. 19

fuero federal.¹⁷⁴ De los delitos con mayor incidencia y llevados a cabo por jóvenes sentenciados en los juzgados del fuero común: 56.5% fueron por robo, 13.9% golpes y lesiones, 4.7% homicidio y 4.5% daños en propiedad ajena. De los jóvenes sentenciados en los juzgados del fuero federal, los delitos que se cometieron con mayor frecuencia: 62.2% fueron por narcotráfico, 28.6% actos ilícitos con armas, 1.7% tráfico de indocumentados y 1.1% robo.

Distribución porcentual de la población de 18 a 29 años sentenciada por tipo de delito según tipo de fuero 2010



Fuente: INEGI. Estadísticas judiciales en materia penal, 2010. Consulta interactiva de datos.

Por lo anterior, debemos tomar en cuenta, que todos aquellos que fueron legalmente privados de su libertad, según la Constitución, cuentan con ciertos derechos a los que se denominan, no modificables. Entre ellos, se considera el derecho a la dignidad, a la integridad física y moral, a la salud, a un empleo, a la vida y el derecho a la reinserción social. *“El Estado puede privar a las personas de su libertad para deambular, pero no está legitimado para privarlas de la vida, de sus derechos a comer, trabajar, estudiar y tener una habitación digna, entre otros.”*¹⁷⁵

¹⁷⁴ Delitos del fuero común se refiere a conductas normalizadas en los Códigos Penales de cada una de las Entidades Federativas, su incumplimiento o acciones fuera de la norma se le atribuyen diferentes penalidades impuestas por las autoridades correspondientes. Delitos del fuero federal competen a la Federación en su conjunto porque afectan a todo el territorio nacional y atentan contra las leyes especiales de la federación. Recuperado en: *Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales 2012*. Glosario. INEGI, 2011. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/glosario/default.aspx?clvglo=cngspspe2012&s=est&c=32368> [consulta: abril 2013]

¹⁷⁵ Contreras Nieto, Miguel Ángel. *Temas de derechos humanos*. México. comisión de Derechos Humanos del Estado de México. 2003. p. 18. Citado en: Pérez Correa, Catalina. *De la Constitución a la prisión. Derechos fundamentales y sistema penitenciario*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas



Así, al poseer la facultad para privar de la libertad a las personas, el Estado, también tiene la obligación de hacer respetar los derechos no modificables, y para nuestro propósito, deberíamos poner énfasis al cumplimiento del derecho a la educación y a un empleo de los reclusos. Esta preocupación surge, porque un alto porcentaje de la población carcelaria se compone de jóvenes, según la tercera encuesta realizada en los reclusorios del Distrito Federal y el Estado de México, en el 2010, 40% de los encuestados se encontraba, entre los 18 y 30 años de edad, además de estos reclusos, el 21% nunca asistió a la escuela o no terminó la educación primaria, mientras que el 21.9% llegó hasta la secundaria y el 57% manifestó que dejaron sus estudios por su necesidad de trabajar. Con respecto a su ingreso a las actividades laborales, el 61% dijo que su primer empleo fue antes de los 15 años y el 92.3% fue a los 18 años, o un poco antes, el 27.8% comentó, que se fue de su casa a los 15 años y de este mismo porcentaje, el 28.2% dijo que los problemas de violencia familiar los orillaron a salirse, mientras que el 12.6% lo hizo por necesidades económicas y para buscar empleo.¹⁷⁶

Asimismo, nos encontramos con que los internos califican positivamente la educación que les ofrecen en las instituciones penitenciarias, en el 2009, según el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), el 47.6% de los presos entrevistados, calificaron de “buena” la educación que les brindan y el 35.48% la calificó de “regular”, aunque el mismo CIDE, asegura que únicamente, entre una tercera parte y la mitad del total de los reclusos, tiene la oportunidad de participar en actividades educativas y laborales, por ejemplo, del total de los internos, sólo el 41% lograron acceso a una capacitación laboral.¹⁷⁷ Sin embargo, debemos señalar que los reclusorios del país “[...] *no ayudan ni mejoran la situación social o intelectual de los y las personas ahí detenidas. Al contrario, el encarcelamiento va aparejado con un fuerte estigma social, que produce rechazo, menores*

de la UNAM. México. 2011. p. 225. Recuperado en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3033/10.pdf> [consulta: mayo de 2013]

¹⁷⁶ Azaola, Elena y Bergman, Marcelo. *Delincuencia, marginalidad y desempeño institucional. Tercera encuesta a población en reclusión*. México. CIDE. 2009. Citado en: Pérez. *Op. Cit.*, p. 225

¹⁷⁷ Pérez. *Op. Cit.*, p. 238



*oportunidades laborales [...]”*¹⁷⁸ y como antes se mencionó, ahí se genera y exhibe, una continua violación de los derechos fundamentales.

El último factor de exclusión contra la juventud, que aquí vamos a tratar, se encuentra en los menores de edad que intentan sobrevivir en la vía pública. Para referirnos a los niños y jóvenes en situación de calle, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) habla de dos grupos: los niños en la calle como aquellos que cuentan con algún apoyo familiar y, aunque pasan la mayor parte del día en los espacios públicos, regresan a su casa por la noche. El otro grupo son los niños de la calle, estos duermen, trabajan y viven, o mejor dicho, subsisten en la calle porque no tienen ningún soporte, ni vínculo familiar y la vía pública se convierte en su único hogar. *“El frágil o inexistente vínculo familiar así como la breve y deficiente preparación escolar, los obliga a implementar estrategias de urgencia para obtener algún recurso económico [...]”*¹⁷⁹ Por ejemplo estos grupos, pueden ser vendedores ambulantes, roban o piden limosna, son limpiaparabrisas o cuidan coches y, hasta llegan a vender su propio cuerpo, sin embargo, no siempre la retribución es monetaria porque algunas veces se les paga con alimentos o pequeñas dosis de sustancias ilegales.

El primer censo que se realizó de esta población, fue en 1991 y el segundo en 1995, organizado por UNICEF y por la oficina local del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF-DF), en el que se contabilizaron a 13,373 niños y niñas menores de 18 años, entre el primer y segundo censo se presentó un aumento de 20%, lo que significa que la expulsión de infantes hacia la calle no se interrumpió; del total, 85.40% eran hombres y 14.60% mujeres. Al preguntarles cuándo inició su vida en la calle el 40% dijo que entre los 5 y 9 años, el 60% entre los 10 y 14 años, además el 44.09%, comentó que los motivos de su estancia en la calle, era por malos tratos dentro de su familia y el 23.66% decía simplemente que, -la calle les gusta-. El 70% consumía drogas sobre todo inhalables y

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 249

¹⁷⁹ *Niños, Adolescentes y Jóvenes en situación de calle*. Secretaría de Seguridad Pública, Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana, Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. Abril de 2011. p. 6

marihuana, un poco más de la mitad expresó tener vida sexual, a este respecto, el 43% dijo haber iniciado entre los 7 y 14 años. Ellos mismos reportan que en la calle los más graves riesgos que sufren, son el maltrato de la gente, con el 28% y extorsión de policías, con el 20%. El 62.37% de esta población que se encuentra en la cárcel, es por consumo de drogas, vagancia o robo, de los que el 85.4%, fueron detenidos entre los 12 y 17 años.¹⁸⁰

En realidad saber con certeza, cuántos niños en la calle y niños de la calle hay en la actualidad, no es fácil, primero porque los funcionarios niegan o empujancien el problema, y segundo, porque los niños y jóvenes no permanecen por mucho tiempo en un solo lugar, sino que cambian constantemente de un espacio público a otro. Además, si agregamos otra problemática que padece esta población, sería que “[...] enfrenta una inexistencia legal pues carecen de documentos de identidad que en algún momento les impide insertarse en empleos formales, escuelas y otros servicios que requieren identificación o acreditación de nacionalidad y edad.”¹⁸¹ Por lo tanto, esto nos lleva a suponer que la marginalidad y la exclusión, parecen ser condiciones permanentes e incurables.



¹⁸⁰ *Ibíd.*, p. 4

¹⁸¹ *Ibíd.*, p. 8



Y para concluir con el factor de exclusión que se ejerce sobre los niños, y además, jóvenes en situación de calle, destacamos que, a través de una campaña llamada *–En frío invierno, calor humano–* que el Gobierno del Distrito Federal promovió, en el ciclo 2010-2011, se realizó un conteo de personas que duermen y sobreviven en los espacios públicos. En el primer año se registraron 3 mil 49 personas, para el segundo año aumentó a 3 mil 282, de los cuales, el 32% representa a jóvenes de 18 a 30 años.¹⁸² Conteo que únicamente sirvió para evidenciar la marcada desigualdad que persiste en la sociedad mexicana y para reflejar la inexistencia de derechos humanos que protejan a este grupo de edad.

Ahora bien, después de haber señalado la presencia de una alta población de jóvenes que no está potenciando sus capacidades productivas, y que también, parece estar perdiendo la oportunidad de alcanzar en la etapa adulta una vida apreciable, como ya lo apuntaba antes Tuirán, observamos como el hecho de abandonar la escuela, de tener hijos a corta edad, encontrarse recluso en el sistema penitenciario o sobrevivir en las calles, van marcando, en muchos casos, de forma irremediable a la juventud.

Es por eso que cuando hablamos de la categoría juvenil, es imposible dejar a un lado el género, las condiciones sociales y mucho menos la clase social. Esto nos lleva al segundo aspecto que influye en la asignación de los roles, del que hacíamos mención anteriormente: la clase de edad.

En relación con esta perspectiva, hasta el siglo pasado existían algunas dudas de la influencia que tenía la clase social en la construcción de la categoría juvenil, principalmente porque una concepción moderna sobre juventud los distinguía “[...] *por su no integración o integración parcial en las estructuras productivas y reproductivas de la sociedad.*”¹⁸³ Lo anterior porque la juventud era considerada una población dependiente, ya que vivían sujetos a la familia y además no trabajaban porque supuestamente debían estudiar.

¹⁸² *Ibíd.*, p. 5

¹⁸³ *Ibíd.*, p. 22



Esta cuestión nos obliga a reflexionar cómo fue evolucionando la idea de clase social, concebida en un inicio como una desigualdad en la posesión de bienes materiales, hasta llegar a una estratificación de la sociedad basada en el capital material; pero también por el capital simbólico. Para Marx, la lucha de clases se presentaba por la desigualdad en las relaciones sociales y el poder. Entre los que tenían el capital económico o los propietarios de los medios de producción, contra aquellos que aportaban la fuerza de trabajo, es decir, los proletarios, esclavos o peones. Esto señala que la clase social estaba marcada por el lugar que ocupaba cada quien en el sistema económico y el poder que ejercían unos sobre otros. De esta forma la lucha de clases se originaba cuando los propietarios organizaban y dirigían la repartición de los recursos, el acceso a los bienes de la clase proletaria y hasta controlaban la oportunidad de ingreso en un empleo. Esto indica, además, que la desigualdad únicamente está basada en la propiedad, entre los que tienen capital económico y los que no tienen capital económico. Lo anterior manifiesta la existencia de dos clases: los propietarios y el proletariado.¹⁸⁴

Por otro lado, Max Weber, aun considerando la clase social como una posición dentro del sistema económico, pero enfocándose menos en los propietarios de los medios de producción, habla de una nueva clase que no está determinada exclusivamente por la pertenencia o no pertenencia de capital. La llama *“la clase adquisitiva”*¹⁸⁵ y se fundamenta por el prestigio que se cree alcanzar cuando se adquieren ciertos bienes. Asimismo, ya no se habla de la correlación inversa entre dos clases, sino de una estratificación social. Esto señala la presencia de diferentes clases, decretadas por el estatus que logran los individuos al poseer capital económico, pero también simbólico. Tomando esta idea de prestigio o estatus en la acumulación de productos, en donde el valor de estos productos no es el valor de uso, sino el sentido simbólico que presentan, Bourdieu introduce la idea del consumo como un elemento esencial en la diferenciación de los individuos y, por tanto, en la estratificación y organización de

¹⁸⁴ *Ibíd.*, p. 21

¹⁸⁵ *Ibíd.*, p. 22



las clases. Éstas se asignan socialmente, diría él “[...] *por su relación con la producción, por la propiedad de ciertos bienes, pero también por el aspecto simbólico del consumo, ya sea por la manera de usar los bienes transmutándolos en símbolos*”¹⁸⁶

Así el consumo va orientando la producción, se produce en grandes cantidades lo que más se consume y se consumen sólo los productos con un alto sentido simbólico. No se produce lo que se necesita, se produce y consume todo aquello que el sentido simbólico nos hace creer que necesitamos. Ya no es la acumulación de bienes materiales lo que más importa, sino el tener ese sentido simbólico es lo que otorga prestigio y poder. De esta forma las clases dominantes son los portadores de los bienes económicos, pero también de los simbólicos; bienes que ya no pueden separar su asociación para reproducir y diferenciar las clases. Los demás, los no propietarios de capital económico, igualmente carecen de capital cultural y de la posibilidad de consumir lo que la clase dominante legitima como necesario. Su cultura al ser popular y masiva, se reduce a lo práctico, lo funcional, lo útil; no se enfoca en la belleza, ni en el entramado de códigos que le atribuyen el sentido. *“Al mismo tiempo que organiza la distribución de los bienes materiales y simbólicos, la sociedad organiza en los grupos y en los individuos la relación subjetiva con ellos, las aspiraciones, la conciencia de lo que cada uno puede apropiarse.”*¹⁸⁷

Los consumidores, entonces, se distinguen por la forma cómo usan los productos, en cómo el valor de uso o la utilidad real de los objetos fue trasmutado por un sentido simbólico, más estético y artístico que necesario. Esta nueva clase basada en el consumo fue subjetivando el mundo, le fue atribuyendo una gran variedad de códigos a los bienes materiales; fue determinando el gusto, la moda, el pensar y el sentir de la sociedad. De este modo, la clase que controla el capital económico reproduce su poder si al mismo tiempo controla el capital cultural, es decir, las representaciones simbólicas con las que hay que interpretar la realidad.

¹⁸⁶ Bourdieu. *Op. Cit.*, p. 10

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 27



La diferenciación entre individuos ya no se reduce a las posesiones materiales, sino a la capacidad de darle un sentido simbólico al mundo. Por lo anterior, la clase que controla la cultura ubica la tensión entre las diferencias sociales fuera de lo cotidiano y lo coloca “[...] *en lo simbólico y no en lo económico, en el consumo y no en la producción. Crea la ilusión de que las desigualdades no se deben a lo que se tiene, sino a lo que se es.*”¹⁸⁸

Por lo tanto, es admisible pensar en los jóvenes como una clase social, aún cuando no son miembros activos o directos de los mecanismos de producción. Por un lado, porque pertenecen a una determinada clase social al estar insertos en un contexto sociocultural específico que los marca, lo cual permite que en la interacción con su entorno, en el intercambio de experiencias y en la comunicación con los miembros de su comunidad, ya sea con su grupo de pares o con los no jóvenes, construyan su identidad juvenil y que ésta, además, se vaya formando con la adquisición de hábitos, costumbres, creencias, valores, conductas, gustos o ideas, es decir se van apropiando de la cultura o las culturas que los envuelven. Por otro lado, la juventud es una clase social porque, también, en su experiencia con el mundo va desarrollando sus propias representaciones simbólicas. A lo que debemos añadir, que en la actualidad, los jóvenes están siendo expulsados de las instituciones que los mantenían sujetos (familia, escuela y trabajo), lugares que les daban protección y referentes de significación, recordando que hoy, en esta era del consumo, de la globalización social y cultural “[...] *lo propio de nuestras circunstancias es la ausencia de referentes y anclajes y que, por lo tanto, cualquier sistema de referencias que se arme conlleva la oportunidad de un proceso subjetivante.*”¹⁸⁹

De esta forma, la perspectiva demográfica define a la juventud como aquella que pasa de ser dependiente en la familia, a ser independiente en el trabajo. La educación intermediaria, en estas etapas, impulsará el crecimiento económico y, entonces, la juventud es vista socialmente como garantía de riqueza. Como

¹⁸⁸ *Ibíd.*, p. 18

¹⁸⁹ Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 74



construcción social, la idea de juventud se delimita, por los espacios que habita y la época en la que se desenvuelve. Por ese motivo, en las circunstancias actuales en que se desestabiliza el sentido social de las instituciones, la juventud es lanzada de estos espacios que antes la amparaban; por ello es importante preguntarnos: ¿cómo están resignificando su realidad? ¿cómo construyen su cultura y cómo se desenvuelven en la cultura hegemónica? y ¿qué nuevos espacios de acogida están creando para sentirse seguros, para formar su identidad y revertir los efectos de su condición de expulsados? Así pasamos al siguiente apartado en el que se presentan algunas posibles respuestas de la juventud y la relación que hoy tienen con las instituciones.

3.2 La juventud y su expulsión de las estructuras de acogida

Los jóvenes, en la actualidad, habitan los espacios públicos en donde la crisis de la modernidad va ocasionando determinados efectos en lo social y en lo cultural y que, además, los perjudica directamente en lo individual, porque el sistema social “[...] es cada vez más inestable; las instituciones clásicas, como la iglesia, la familia y la escuela, tienden a debilitarse o borrarse, lo que lleva a una suerte de desintegración lenta y progresiva del orden social en su certidumbre objetiva, [...]”¹⁹⁰ Por ejemplo, en la familia el desequilibrio de los roles de género que desempeñaba cada miembro, incluida la alteración en la figura de los padres como una manera de sobrevivir a las nuevas exigencias sociales, provocó que la familia, de ser una institución reproductora, se convirtiera en un espacio vacío de referentes y significación, sin roles de género o compromisos estables conocidos.

La expulsión que en nuestros tiempos están sufriendo los jóvenes de las instituciones disciplinarias, entre ellas la familia, la escuela y el trabajo formal, se ve reflejado en las estadísticas que presenta la Encuesta Nacional de la Juventud 2010, en donde el porcentaje de jóvenes entre los 12 a 29 años de edad, que no estudian ni trabajan, es de 21.6%, y según esta misma encuesta en el momento

¹⁹⁰ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 228



de la entrevista, la definición de jóvenes a los que peyorativamente se le ha llamado “ninis” sería aquellos que: “[...] *no asisten a la escuela ni desarrollan actividades para generar oferta de bienes y servicios.*”¹⁹¹

Esta expulsión obliga a la juventud a crear una nueva visión del <yo> a través de la aniquilación o desvanecimiento del <otro>. De este modo, entre la violencia social y el consumo desmedido de sus derechos, así como la ley de igualdad, ya no es permitido el vínculo entre semejantes. La vida colectiva y el bien común han dejado de ser principios rectores de la convivencia entre los sujetos, en especial entre los niños y los jóvenes. Se desvaneció la figura de lo social para dar paso a un sujeto individualizado, cuestión que nos lleva a considerar que: “[...] *cuando las referencias que sostienen a un sujeto en el devenir de su existencia se han vuelto frágiles la vida se torna un hacerse a sí mismo cada vez.*”¹⁹²

Para describir los desafíos que deben afrontar los jóvenes, en la actualidad, es importante reflexionar sobre los códigos que hemos intercambiado en la modernidad, mismos que circulaban dentro de las “*estructuras de acogida*”¹⁹³, es decir, los discursos y prácticas que se daban dentro de las instituciones promovidas por la modernidad y la forma cómo se presentan sus estrategias de transmisión a las nuevas generaciones.

Recordemos que los códigos compartidos, entre ellos, los valores morales y las normas disciplinarias convenidas por la sociedad, se transferían a los jóvenes a través de las estructuras de acogida como pueden ser la familia, la escuela, la agrupación religiosa y la comunidad, porque eran espacios de socialización y de relaciones intergeneracionales cuya función residía fundamentalmente en “[...] *abrir a los jóvenes horizontes del presente y del futuro y brindarles la sensación de que pisan, o que cuando menos algún día pisarán tierra firme.*”¹⁹⁴

¹⁹¹ Tuirán. *Op. Cit.*, p. 12

¹⁹² Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 81

¹⁹³ Duch, Lluís. *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, España. Editorial Paidós. 1997. Citado en: Reguillo. *Op. Cit.*, p. 97

¹⁹⁴ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 97



Sin embargo, las estructuras de acogida en nuestro tiempo parecen haber perdido su función como emisoras de valores y normas para la convivencia de lo social. Los códigos compartidos que ofrecían la escuela, la familia y los espacios colectivos de socialización han dejado de ser puntos de referencia seguros para la juventud “[...] quienes, en su mayoría, experimentan la sensación de estar siendo lanzados a un mundo que ellos no escogieron ni diseñaron, en el que se ven obligados a emprender la arriesgada misión de vivir <descolocados>”¹⁹⁵ Añadiendo a esta pérdida, la sociedad actual percibe a sus jóvenes como incapacitados para responder a los cambios o a los desafíos sociales y, por ello, han sido relegados hasta de la participación política y de las decisiones que competen al desarrollo de su comunidad.

No hay que olvidar que para la producción de las subjetividades disciplinarias, la comunicación, era un dispositivo clave de la modernidad para alcanzar la civilización, y que: *“Hablar del agotamiento de las instituciones es aludir a una pérdida: precisamente la capacidad de instituir; las instituciones han devenido impotentes para producir subjetividad.”*¹⁹⁶

Se ha dicho, en capítulos anteriores, que el Estado controla a las instituciones, porque produce la subjetividad disciplinaria y, para su reproducción, se considera como herramienta necesaria: el lenguaje, por ser la forma eficaz de comunicación entre semejantes que interactúan entrelazados por el mismo código. Somos semejantes en el momento en que, “[...] el código instituye entonces los lugares de emisor y receptor (maestro/alumno; padre/hijo; hermano/hermano) como lugares equivalentes ante el código aunque distintos entre sí: somos diferentes entre nosotros pero iguales ante la ley del código.”¹⁹⁷ Por lo tanto, entre el emisor y el receptor dentro de un verdadero canal comunicativo debe encontrarse un instituido estable: el código; ya que un mensaje sólo podrá ser comprendido por los interlocutores si es enviado a través del mismo código común.

¹⁹⁵ *Ibidem.*

¹⁹⁶ Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 42

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 44



Ahora bien, debemos entender que la comunicación únicamente puede darse cuando se envían los mismos signos (significado y significante) para enunciar los mismos referentes. Entonces debe existir un acuerdo común para nombrar un objeto (referente), que remita al mismo significado (abstracción de signos) entre emisor y receptor; debe darse un disciplinamiento práctico en el lenguaje, es decir, que da sentido entre dos o más sujetos. Pero ante el agotamiento de las instituciones para dar respuesta a la individualidad de cada ser humano, igualmente se debilitaron los mecanismos de producción de sentido, así la subjetividad que se produce en los diversos tipos de familias se muestra ahora completamente distinta a la subjetividad que se presenta en la escuela.¹⁹⁸

Esto debido a que en el mundo de la globalización, la familia y la escuela, hoy se ven como simples nodos de tránsito de los individuos, ya que todo se encuentra en constante movimiento y los lugares entre el emisor y el receptor instituidos por el código de la modernidad, perdieron su estabilidad y es común hablar de *“flujo de capital, flujos de información. Nada empieza, nada termina, nada queda porque todo fluye velozmente: la imagen contemporánea, más que provocar nuestra mirada, nos intima a un instantáneo parpadeo.”*¹⁹⁹ En el que los lugares como la familia y la educación ya no tienen una ubicación fija, ya no se localizan solamente en la escuela o familia, sino puede estar en cualquier parte desde el ciberespacio, un vagón del metro y hasta en el chat.

Es importante resaltar que los códigos que manejan la familia y la escuela son ahora fragmentos, donde ya nos es posible encontrar fácilmente una conexión entre sus significados y sus significantes, debido a que el reconocimiento de los signos ya no se funda por medio de un parámetro instituido, ya no hay un solo lenguaje, es decir, ya no hay comunicación, sólo información o *“descomunicación”*.²⁰⁰ De esta forma, la comunicación se transmutó de un lenguaje común compartido, a un lenguaje de la información. Este quiebre de la comunicación como dispositivo de producción de subjetividad, ha alterado de igual

¹⁹⁸ *Ibíd.*, p. 167

¹⁹⁹ *Ibíd.*, p. 58

²⁰⁰ *Ibíd.*, p. 46



manera las estructuras de acogida en las que se producían y reproducían las subjetividades institucionales, que formaba ciudadanos. Esto nos lleva necesariamente a analizar los cambios en los códigos de la estructura de acogida en donde transitan los jóvenes, en especial nos interesa para este capítulo la familia y la escuela.

También resaltamos que la familia junto con la escuela, es también una creación de la modernidad y, por tanto, es un patrón cultural, es decir, la familia es uno de los dispositivos del encadenamiento institucional. Esto porque: *“En la familia se desencadena un cúmulo de aprendizajes tácitos que formarán el sustrato básico de la relación con el mundo. Lo que se ha denominado socialización primaria, en cuanto núcleo originario de integración en el proceso social, [...]”*²⁰¹

La función que tenía la familia para la modernidad, además de brindar amparo a los miembros desprotegidos, era reproducir las subjetividades institucionales, formar a los sujetos jurídicos y comenzar a educar a los futuros ciudadanos. Para alcanzar este propósito era necesario crear un fuerte vínculo filial entre sus miembros. Este vínculo se daba a partir de rigurosas estructuras de poder y jerarquías de autoridad determinadas por el rol que se debía desempeñar dentro de la familia, y de transmitir aprendizajes tácitos como valores, normas de conducta, hábitos, la realización de actividades específicas según la edad biológica, aptitudes, gustos, criterios, relaciones afectivas y la creación colectiva de sus proyectos de vida.

Pensada la familia nuclear como el modelo ideal de la modernidad, en el que cada miembro desempeña un rol específico, determinado social y culturalmente. Así la familia a la que apuntaba la modernidad era un modelo unívoco que no tomaba en cuenta todas las formas diversas en que se construyen las familias en la actualidad, en donde se ignoraban las familias monoparentales, las familias

²⁰¹ Neira, Teófilo R. *La cultura contra la escuela*. Barcelona, España. Editorial Ariel. 2000. p. 94



extensas²⁰², las familias con padres del mismo sexo, las familias constituidas,²⁰³ entre otras tantas variantes que se han creado desde el siglo pasado.

La familia de la modernidad, como primera estructura de acogida, tenía la misión de que los herederos del mundo, es decir –las nuevas generaciones-, fueran protegidos, cuidados y amados, ya que la dinámica familiar tenía la tarea de organizar el proceso de filiación, socialización y normalización de los sujetos. Significa que: *“La familia constituía para la tradición moderna el primer eslabón en el proceso de filiación y construcción de la cadena intergeneracional.”*²⁰⁴ Y ésta ejerce sobre sus miembros un poder administrado y distribuido por jerarquías simbólicas (los hijos subordinados, sometidos y sujetados por los padres), base para la construcción de la cadena intergeneracional. Así, la autoridad simbólica controla su conducta, sus emociones, sus hábitos y su regularización; de este modo sus miembros pueden habitar otras instituciones disciplinarias.

Entonces en la familia nuclear formada por un padre (esposo-proveedor), una madre (esposa-ama de casa) y los hijos (necesitados de cuidado y protección); el propósito principal de los progenitores era formar a los futuros ciudadanos y educar a los sujeto acorde con lo establecido social y culturalmente; otro objetivo era encomendar a los jóvenes la misión del cambio, la transformación y reconstrucción de una nueva utopía del mundo, de hacer patria y revolución para construir un mundo mejor; y a propósito de esto último, los adultos, en general, y los padres, en particular, *“[...] depositaban en las nuevas generaciones la postura estereotipada de ser los portadores del cambio como algo intrínseco a lo juvenil.”*²⁰⁵

En este contexto, el rol señalado para cada uno de los progenitores es inalterable dentro de la familia nuclear de la modernidad, por ejemplo, la madre representa para el infante el primer contacto con el mundo, la madre y el hijo son

²⁰² Familias formadas por los padres, hijos, abuelos, tíos, primos, sobrinos. Significa que habitan en un mismo espacio varias generaciones. También se conocen como familias ampliadas.

²⁰³ Familias en donde uno o varios de los hijos sólo son descendencia de alguno de los padres. También se conocen como familias ensambladas.

²⁰⁴ Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 69

²⁰⁵ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 61



un solo ser. Ella es sus ojos porque le indica qué es lo que ve, es sus oídos porque le dice qué escucha. Es además su sentir porque dispone cuando está triste o alegre. De tal manera que, la función de la madre es ordenar el mundo interno del hijo y en esta relación la función simbólica de la madre es identificatoria, porque provee al hijo de una agrupación de significados que le permitirán al infante nombrar al mundo, identificar el entorno y crear sus propios estados de ánimo; es decir subjetivarse utilizando su propia percepción de la realidad.

Mientras el hijo únicamente logrará interiorizar el mundo, cuando sea él mismo quien rompa el vínculo materno-filial para crear su propio <yo>. Por otra parte, el padre en su función asignada en el modelo de la familia nuclear, ordena el mundo externo del hijo, le indica las normas y las reglas que se van a seguir dentro del núcleo familiar, y además es el transmisor de las subjetividades institucionales. Al gobernar el exterior, el padre al mismo tiempo influye en la disociación entre la madre y el hijo; por medio de la transmisión de rituales, símbolos o ideas que favorezcan que el hijo se integre en el sistema social, tome sus propias decisiones y elabore su propia identidad.²⁰⁶ Hoy en día, *“la caída de [este] patrón referencial en la estructuración familiar nos invita a pensar que la <familia> es hoy un significante vacío, es decir un lugar sin referencia estable de significación.”*²⁰⁷

Es importante resaltar que este vacío de significado, a nuestro parecer, no es resultado del surgimiento de varios modelos familiares, sino que el problema reside en la alteración de los roles que ejerce cada miembro, los que han pasado de un estado de solidaridad y convivencia común, a un relativismo imperante de los roles establecidos. Por ejemplo, actualmente en algunos casos la madre es el principal proveedor y puede ser la única con trabajo formal; los hijos algunas veces tienen que cuidar a sus hermanos o parientes cercanos, ya sea por enfermedad o por ausencia de la madre; mientras que el padre que transmitía valores y normas sociales, hoy en situaciones de marginación y desempleo lo han

²⁰⁶ Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 70

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 72



orillado a enseñar a quebrantar las leyes, robar o vender droga para sobrevivir o, bien, a simplemente no existir.

Esto pone a la vista las mutaciones que hoy en día tiene el significado e imaginario del papel que representaba ser madre, el significado que se tiene de ser padre y el de ser hijos, es decir, de la familia. Debido a que el rol que cada miembro de la estructura familiar llevaba a cabo para reforzar el vínculo filial, ya no es el referente en nuestros tiempos, y que en esta época parece derrumbarse, de sufrir un vacío por su incapacidad de crear subjetividades, de ya no ser una estructura de acogida y de enseñanza de una generación a otra y, a decir de muchos, hoy por hoy se encuentra en crisis.²⁰⁸

La expulsión de numerosos grupos juveniles de las instituciones sociales como la familia y la escuela, los han llamado a manifestarse colectivamente a través de la edificación de estilos de vida propios. Entre la condición de incluido o excluido, ya sea porque se opone o acepta lo que se le ofrece, viajando de una cultura local a una global, o a la inversa, interactuando activamente con sus pares o con otras generaciones; “[...] *en condiciones desiguales de poder y recursos, determinados grupos juveniles han sido capaces de mantener niveles de autoafirmación considerables.*”²⁰⁹ De esta forma “*las culturas juveniles*”²¹⁰ se han ido construyendo en la consideración de dos ejes: el primero está determinado por su experiencia generacional junto a la influencia que obtienen de su participación

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 71

²⁰⁹ Feixa, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus; antropología de la juventud*. 2ª ed. Barcelona, España. Editorial Ariel. 1999. p. 85

²¹⁰ Feixa explica que siempre que se habla de culturas juveniles se hace referencia a culturas subalternas porque se tiene el supuesto de que la condición juvenil es una etapa transitoria, es un malestar que se alivia con el tiempo, se cura cuando son adultos. Esta idea del carácter transitorio de los jóvenes se ha utilizado para subestimar y degradar los discursos culturales de la juventud, por eso, hacer mención de las culturas juveniles como culturas subalternas no sólo remite a grupos oprimidos que tienen limitada su participación en la cultura hegemónica, también se habla de la juventud que pertenecen a la clase privilegiada, “Los jóvenes, incluso los que provienen de las clases dominantes, acostumbran a tener escaso control sobre la mayor parte de aspectos decisivos en su vida, y están sometidos a la tutela [...] de instituciones adultas.” (1999: 85)



en las instituciones sociales; el segundo sería su oposición con el mundo adulto junto al impacto que implica ser excluido de alguna de esas instituciones.²¹¹

Para precisar esto de las culturas juveniles, sería necesario hacer una diferenciación entre lo que es exclusión social y lo que significa ser expulsado. La primera tiene relación con la falta de recursos, tanto materiales, como culturales. Esto sugiere que el excluido del orden social se encuentra en desigualdad con aquellos que ocupan mejor posición dentro de ese orden. De esta forma un joven excluido, por ejemplo del mercado laboral, se distingue cuando al solicitar un empleo se le exige una certificación profesional específica, debe contar con un sinnúmero de conocimientos, habilidades y destreza que cubran el puesto requerido. Es por ello que, el joven que tiene necesidad de trabajar debe poseer un alto capital cultural. Entonces la juventud que no tuvo oportunidad de acceder al sistema educativo, queda prácticamente excluida de la posibilidad de ingresar al empleo formal. Aunque el excluido todavía puede albergar la esperanza de alcanzar una mejor posición en el orden social. Por el contrario, el expulsado es anulado tanto de cualquier posición social, como de la posibilidad de entrar en ese orden “[...] porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos.”²¹²

La expulsión de los jóvenes de la vida pública justifica su ausencia en la participación política y social o, por el contrario, explica muchos de los movimientos juveniles, los que pueden ser entendidos como su necesidad de autoafirmarse y su imperiosa urgencia de ser constructores dinámicos de su propia existencia. De este modo, los espacios urbanos que habitan y hacen propios, no sólo son campos físicos o lugares estáticos, además son espacios a los que ellos mismos dan movimiento y valor simbólico.

Parques, plazas, centros culturales, comerciales y deportivos, paredes, bares, antros, fiestas, tocadas, conciertos y más, son lugares que adaptan para formar su identidad colectiva y en los que crean sus propias formas de

²¹¹ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 20

²¹² Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 18



socialización, subjetivan la ciudad y ponen por delante su visión, su percepción de ella.²¹³

La realidad actual presenta una alteración en los espacios de acogida encargados de transmitir los códigos de socialización a los jóvenes. En la familia, las funciones de la madre y el padre antes fijos, hoy han perdido el destino cultural que se les había asignado. La juventud construye su cultura, algunas veces aceptando la cultura hegemónica, otras veces negándola. Expulsados de todo espacio institucional tienen que crear escenarios propios en los que sientan protección, en los que produzcan subjetividades diferentes a las que antes les ofrecían, es decir, crean nuevas formas de interpretar el mundo y formas de socialización. Culturas juveniles que pasamos a describir y en donde destacamos la música, la televisión, el cine, consumo de drogas, la sexualidad y la violencia; elementos que han favorecido la fundación de su identidad colectiva e individual.

3.3 Culturas juveniles y la influencia sociocultural para su construcción

Hablar de “*<culturas juveniles> permite entrar en la heterogeneidad sociocultural de los jóvenes y, particularmente, en su agencia cultural en la construcción de espacios sociales en interacción constante con los ámbitos hegemónicos y parentales, pero sobre todo generacionales.*”²¹⁴ El vínculo entre las culturas juveniles y la sociedad, puede ubicarse desde tres áreas culturales distintas pero que pueden interponerse: la cultura hegemónica, las culturas parentales y las culturas generacionales.

La primera cultura representa la distribución del poder cultural a los miembros de una sociedad. Por ejemplo, la oportunidad que tienen los jóvenes de acceder y permanecer en la escuela, de obtener un empleo o interactuar con los medios tecnológicos. Y en esta entrada la forma como acuerdan los jóvenes con el poder cultural, con su producción y reproducción. Es decir, si aceptan, se integran o se

²¹³ Nateras. *Op. Cit.*, p.13

²¹⁴ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 26



adaptan con obediencia, disciplina y orden a las normas, a las reglas y a los valores impuestos en estos ámbitos hegemónicos; o por el contrario, se declaran inconformes, descontentos o detractores de esta cultura.

La segunda cultura, la parental, está constituida por los valores o normas de conducta legitimados por el contexto que habitan, transmitidos por la convivencia diaria de los jóvenes con miembros de otras generaciones. Y en esta interacción constante los jóvenes interiorizan, desde el lenguaje, los roles de género, gustos estéticos, hasta los aspectos que condicionan su clase social. Es por ello que en estas culturas influye también la etnia, el género o las creencias religiosas, desde donde los jóvenes van creando sus modos de vida. Por último, las culturas generacionales son el contacto y la identificación de jóvenes con otros jóvenes; en diversos espacios de intercambio de ideas, gustos, conductas, valores muchas veces opuestos a los de otras generaciones. En esta cultura se van interponiendo las otras dos culturas, se mezclan las representaciones simbólicas conquistadas desde el ámbito parental, institucional y en los espacios creados por ellos mismos para establecer sus propias formas de socialización.²¹⁵

Ahora bien, en cada una de estas áreas culturales y los jóvenes actuando en ellas, recolectan y agrupan, valores, códigos, un lenguaje compartido y formas comunes de conducta, por eso, producen y reproducen distintos tipos de subjetividades. Pero en la negociación de estas subjetividades influye el orden jerárquico, delimitado implícita o explícitamente en cada escenario o influye, además, la posición que se desempeña dentro de cada cultura. Por ello, la jerarquía y el lugar que se ocupa, así como la adquisición de subjetividades particulares que las culturas parentales, generacionales o la hegemónica ofrecen, representan los principales aspectos que permiten o no la construcción de las culturas juveniles.

De esta forma podemos entender las culturas juveniles con la idea de espacio social que plantea Bourdieu, es decir, como aquellos escenarios

²¹⁵ Feixa. *Op. Cit.*, p. 86



organizados y dirigidos por principios o leyes de distribución específicos en cada contexto juvenil, distribución que se impone por la acumulación de ciertas propiedades o recursos que dan fuerza y poder a quienes las posean.²¹⁶ La adquisición de estas propiedades (capital económico, social, cultural o simbólico), brinda poder o prestigio dentro de las culturas juveniles. Asimismo, según la cantidad acumulada, de estos capitales, se determina la posición que cada quien conquista y desempeña. De este modo se van estructurando las prácticas juveniles y se van tejiendo sus entramados sociales, en donde cada uno de los escenarios que habitan se administra por su propio mecanismo de control y de funcionamiento. Un claro ejemplo de lo anterior lo encontramos en la música, considerada por los jóvenes como una de sus posesiones representativas con el más alto y profundo valor simbólico.

La música otorga prestigio o un estatus junto a otros jóvenes, porque en la elección entre uno u otro género, entre la música original o la comercial, la auténtica o la ilegítima, la música local o global, se exhibe cada joven, es decir, exterioriza su identidad por la decisión de lo que escucha y de lo que no, lo que pone por delante y que además lo proyecta: sus gustos, sus valores, sus opiniones, sus cualidades, sus ideales y su capacidad de exigir sentido a los productores culturales.

Por tal motivo, los jóvenes pueden ser discriminados y relegados de ciertos espacios sociales por otros jóvenes, sólo por el tipo de música que escuchan. En otro sentido, los discursos que se manejan alrededor de un género de música pueden ser ideologías con las que algún grupo juvenil se siente identificado y distinguido. Con la música obtienen presencia en el contexto social que habitan, salen del anonimato y es aquí donde adquieren un lugar. Su posición se fija desde el momento en que creen elegir la música más auténtica y original, lo cual les permite sentir menosprecio por los grupos que eligen lo opuesto y eso les da

²¹⁶ Bourdieu, Pierre., *“Espacio social y génesis de las clases”*, en Espacios, núm. 2, México, julio-agosto de 1985, pp. 24-35. Citado en: Reguillo. *Op. Cit.*, p. 32



poder sobre ellos.²¹⁷ Sin embargo, hay que señalar que la música forma parte de uno de tantos instrumentos más que utilizan los productores de la cultura, los medios de comunicación generadores e irradiadores de la cultura en masa, así como los fabricantes de un sentido global y homogéneo para crear consumidores de la cultura por sectores o clases de edad.

A este respecto se puede decir que la idea de clase se construye desde el ámbito familiar y está interconectada directamente con el lugar que ocupa un sujeto dentro de la escuela y, más adelante, con su posición laboral. En este marco la clase de edad es considerada como una clasificación que “[...] se establece en cada grupo en función de la edad, con sus respectivas asignaciones sociales en cuanto comportamientos, obligaciones, perspectivas, privilegios, etcétera, que se van modificando en función de las luchas que se producen en el tiempo de sucesión entre ellos.”²¹⁸

Pero, principalmente, la clase de edad se define por la eficacia de los mecanismos o procedimientos empleados para la reproducción social, en que las condiciones económicas y culturales son determinantes. Lo anterior puede entenderse como los cambios entre las características biológicas y su concepción social, entre una etapa de vida a otra, ya que los jóvenes transitan entre responsabilidades, derechos, libertades y el género que determina para ellos la sociedad. Sin dejar de lado que los cambios o transiciones de una clase de edad a otra, están delimitados por la época histórica que se vive y que, en gran medida, dependen de las condiciones materiales y sociales a las que se tiene o no acceso.

Del tal forma que, si partimos de la idea de que una subjetividad es una manera de operar, de crear, de hacer en el mundo y con el mundo²¹⁹; en el que sin lugar a dudas influye el contexto cultural y social desde donde se produce y reproduce una subjetividad, que además perdura como aprendizaje permitiendo su uso en otros ámbitos y en otras situaciones. Entonces pensar en ¿qué es ser

²¹⁷ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 34

²¹⁸ *Ibid.*, p. 62

²¹⁹ Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 48



joven?, desde esta perspectiva, es pensar en seres humanos interactuando hoy, con una gran variedad de avanzadas tecnologías de la información y la comunicación desarrolladas en las últimas décadas, lanzadas al mercado y al consumo masivo. Éstos serían productos innovadores en los que se aprenden subjetividades distintas y opuestas a la institucional, y que sólo sirven para usarse en cada medio tecnológico o para cada producto. Por lo tanto, producen subjetividades situacionales que podrían no estar creando un aprendizaje perdurable y, sobre todo, no sirven para otros momentos ni para otros contextos.

Uno de los medios que logró su entrada masiva en diferentes lugares es, sin duda, la televisión. Alrededor de su ingreso en los hogares circulan varios discursos críticos, aunque también algunos excesivamente moralistas. Por ejemplo, Cristina Corea nos dice que el juicio crítico hacia la televisión gira alrededor de dos mitos, uno el que afirma que este medio tiene que servir para educar, cultivar a los espectadores y ser un instrumento estimulante para formar personas virtuosas. El otro mito dice que “[...] *manipula, hipnotiza, genera adicción, genera terribles comportamientos imitativos, violentos.*”²²⁰, así la televisión forma parte de diversos discursos públicos entre aquellos que le atribuyen grandes cualidades como medio de información y aquellos que la satanizan.

Entre los discursos más sonados y retomando los dos mitos que presenta Corea, destacamos que: el primero es aquel que intenta relacionar la televisión con una utilidad pedagógica; se dice, por ejemplo, que conecta al televidente con el mundo permitiendo que el usuario perfeccione su cultura, amplíe su lenguaje, adquiera valores y principios que promuevan conductas deseadas, aprenda nuevas formas de vida, de pensar, se informe y que se encuentre al día. El segundo es inverso al anterior, porque en él se afirma que la televisión daña el cerebro. La televisión aseguran manipula y controla las mentes, sugestiona, influye en los comportamientos anormales, induce a imitar la violencia y los malos hábitos, produce dependencia, genera adicción por estar sentado mirando la

²²⁰ *Ibid.*, p. 187



pantalla, causa una imperiosa necesidad por ver pasar a gran velocidad miles y millones de imágenes, escuchar sonidos, voces, opiniones sin sentido.²²¹

Esto sugiere que, en el primer mito, se exige que tenga una función educativa y, en el segundo, aunque con efectos contrarios, se le atribuye un alto grado educativo, se le otorga más crédito pedagógico, como si hubiera logrado más de lo que ha hecho la propia escuela; homogeneizar, disciplinar las mentes y las conductas.

Siguiendo este orden, sería conveniente considerar la influencia que han tenido otras tecnologías de la comunicación, por ejemplo, el cine, tanto para la sociedad en general, como para los jóvenes en particular. Tomando en cuenta que el cine exige una capacidad interpretativa distinta a la que demanda la televisión y además puede requerir menos tiempo. En el cine se cuenta una historia que inicia, se desarrolla y termina, esto significa que el cinéfilo se conecta, aprehende y se desconecta; el telespectador, en cambio, siempre está en permanente conexión, nada empieza, nada termina, porque todo está en constante movimiento. Ahora bien, el desarrollo tecnológico en el país tuvo un importante papel en la época en que se hicieron grandes esfuerzos por alcanzar el anhelado progreso nacional, a través de la urbanización extensiva. La producción cinematográfica, en especial, favoreció que los nuevos ciudadanos aprendieran las costumbres, reglas sociales, normas de conducta, formas de vida relacionadas con la modernización.²²²

Entonces, el cine, al igual que otros medios de información tecnológicos, como se dijo antes, tiene la capacidad de producir en la juventud ciertos procesos de subjetivación. Ya que, la industria cinematográfica marcó en la sociedad y, en especial, en los jóvenes de la ciudad, nuevas significaciones sobre la sexualidad. Así se define al cine como un dispositivo tecnológico con la capacidad de producir subjetividades, conjunto de símbolos y nuevas percepciones sobre la práctica sexual, el erotismo y el cuerpo, tanto masculino como femenino, además de

²²¹ *Ibidem.*

²²² Reguillo. *Op. Cit.*, p. 166



asignar el rol que hombres y mujeres debían desempeñar alrededor de esta práctica; entonces también reproduce las estructuras sociales.

De este modo, “[...] *el cine mexicano reproduce una cultura sexual que subordina la sexualidad y corporalidad femenina al deseo sexual masculino y que restringe el imaginario del placer sexual masculino a las zonas genitales y a la penetración; [...]*”²²³ El rol sexual de la mujer es de un objeto, una cosa inerte, en donde su cuerpo sólo sirve para proveer de placer al hombre. En cuanto al hombre es el único autorizado a disfrutar, a sentir placer y hasta consumir (pornografía y prostitución); ya que su sexualidad está basada exclusivamente en el cuerpo.

Esto nos lleva a considerar otra vez lo que anteriormente ya habíamos dicho, que si en la actualidad las diferencias de género sufren de imprecisión, éstas dan cuenta de cómo las funciones no sólo de la familia nuclear, sino del propio hombre-mujer, padre-madre se han ido desfigurado. Y si tomamos en cuenta que “[...] *el aprendizaje amoroso y sexual se encontraba totalmente dentro de la lógica del tránsito que convertía a las niñas en esposas y madres, y a los niños en trabajadores, esposos y padres [...]*”²²⁴, la juventud actual experimenta entonces una sexualidad que ya no está determinada por el género social. Y al no existir las diferencias sexuales marcadas por el género, se van modificando la percepción tradicional sobre el enamoramiento y la información sobre la sexualidad.

Por lo tanto, se alteró la restricción, la censura, la prohibición y las normas morales que determinaban la conexión entre el enamoramiento, el erotismo, el cuerpo, la reproducción y la práctica sexual. Así encontramos cómo algunas ideas o representaciones simbólicas sobre la sexualidad, difundidas e impuestas por diferentes instituciones sociales, han caído en desuso de un contexto a otro. Esto conduce a la mayoría de los jóvenes a vivir en la incertidumbre de su rol y existencia, hasta llegar a preguntarse: cómo pueden saber si están embarazadas, cómo pueden saber si ya iniciaron una vida sexual activa, cómo saber si aún no han experimentado la sexualidad, cómo saber si están enamorados, ya que en la

²²³ *Ibíd.*, p. 167

²²⁴ *Ibíd.*, p. 269



actualidad: *“El terreno de la diferencia sexual se presenta para los chicos como un territorio borroso, a veces vacío, altamente contradictorio e inconsistente.”*²²⁵

Por lo anterior, sería importante señalar que la sexualidad siempre se había conectado directamente con la subjetividad afectiva. Esto quiere decir que la práctica de la sexualidad estaba combinada forzosamente con representaciones simbólicas de lo amoroso y sentimental, pero, al mismo tiempo, lo afectivo y lo sexual se encuentran bajo la influencia de ciertas condiciones sociales, históricas y culturales. De esta forma se puede decir que el conocimiento médico y el pensamiento religioso creaban los discursos sobre la sexualidad y lo afectivo. Establecían lo sano e insano, lo permitido y lo prohibido; discursos que se reproducían más adelante en la familia y también en la escuela.

Para estos discursos, los jóvenes en su condición de no adultos, no tenían permitido enamorarse, ni mucho menos disfrutar de la sexualidad, porque esto significaba incumplir las normas morales. *“La trasgresión de las normas morales implicaba de tajo situarse fuera de los cánones de lo decente, estableciéndose entonces límites muy claros a la experiencia emocional y sexual.”*²²⁶ Por ejemplo, hablando del matrimonio y dentro de lo que se puede llamar el *“imaginario amoroso romántico”*²²⁷ los estereotipos de esposa-ama de casa y esposo-proveedor, están rígidamente determinados y enclavados en la unión matrimonial.

El hombre-esposo decide dentro de la familia y la mujer-esposa está subordinada a él. Los esposos están forzados a amarse por las leyes morales que implantó la religión, sería inmoral mantenerse unidos por la búsqueda del placer y el deseo erótico. Si ambos son posesión el uno del otro, y un cuerpo pertenece al otro cuerpo, se deben en lo sexual una obligada fidelidad. Y si a esto agregamos que el matrimonio se mantiene conectado por medio de los hijos, la sexualidad se va reduciendo a la reproducción. Porque desde el siglo XIX, para ser adulto y para dejar de ser adolescente, era necesario formar una familia y formar una familia es

²²⁵ Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 67

²²⁶ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 277

²²⁷ *Ibid.*, p. 264



tener hijos. Sin hijos no hay familia y sin familia no hay matrimonio, sin matrimonio no hay sexo y sin sexo no hay hijos, sin hijos no hay familia y así sucesivamente.

En el siglo XX algunos acontecimientos van produciendo significativos cambios a este respecto, los cuales ofrecen una distinta concepción sobre cómo entender a la juventud y sus posibilidades para disfrutar sobre su cuerpo, así como una mayor apertura a la búsqueda del placer personal. Estos cambios se instalan formalmente con la iniciativa de la escuela para impartir educación sexual, aún con sus constantes contradicciones, choques o dilemas con las normas morales impuestas a través de varios siglos por la religión.

Uno de los acontecimientos de mayor relevancia del siglo XX, en relación con la sexualidad, fue la introducción al mercado de la píldora anticonceptiva en 1951.²²⁸ Este suceso le entregó a la mujer la facultad de separar la sexualidad de la reproducción pero, sobre todo, el poder decidir sobre su cuerpo. Sin embargo, esta nueva alternativa para las mujeres, el de disfrutar su sexualidad sin estar obligadas a tener hijos no planeados ni deseados, no quedó exenta de la negativa religiosa. Así, los amplios beneficios hacia la sexualidad que ofreció la píldora “[...] no pudo romper de forma total con una moral sexual católica que sólo reconocía el matrimonio como espacio legal para el ejercicio de la sexualidad.”²²⁹

Hoy, este nuevo siglo subraya la no prohibición o la no censura en la práctica sexual, y sus consumos culturales han quebrado la combinación entre sexualidad y subjetividad afectiva. Ya no se necesita del matrimonio, ni del amor, para encontrar placer, tampoco la presencia de otro; porque ya hay sexualidad-virtual. Además se ha aceptado socialmente la masturbación como forma de conocer el propio cuerpo. Se rompió el vínculo entre el cuerpo y el desarrollo emocional porque no es indispensable estar enamorado para gozar de los placeres eróticos. No existen roles de género fijos, la mujer reclama igualdad frente al hombre.

²²⁸ *Ibíd.*, p. 286

²²⁹ *Ibíd.*, p. 288



Los diferentes productos para la planificación familiar promocionan cualquier cosa menos la prevención de enfermedades venéreas o los embarazos. Una determinada marca de preservativos dice contener el placer sexual, éste no se encuentra ya en el cuerpo y tampoco en el deseo hacia el otro, el placer sexual se encuentra enrollado en el condón. La producción y consumo, alrededor de la práctica sexual, controlan también los cuerpos por medio de las mercancías más paradisíacas y sublimes, como de las más obscenas y vulgares “[...] *la experiencia y la gratificación sexual parecen estar <fuera> de los sujetos, ser objeto de consumo con posibilidad de ser adquirido, imponiéndose así la obligación de consumir la sexualidad para reapropiarse de ella.*”²³⁰

Entonces la juventud crea su cultura integrando distintos aspectos del entorno. La cultura hegemónica, si se acepta o no, de todos modos les deja un sello: ser estudiante, ser empleado, ser “nini”, ser vago, ser delincuente o ser sicario. La convivencia con los adultos o la cultura parental los marca al transferirles el lenguaje, el rol de género y las características que socialmente definen su condición de clase. Y en la interacción con sus pares esas culturas se juntan para hacer una sola en la que fundan su identidad. La música, la televisión y el cine son dispositivos reproductores de ideologías, de valores morales y estéticos, de conductas y hasta de sus necesidades; estos medios producen subjetividades que no son ni institucionales, ni pedagógicas. Así, pasamos a explorar la violencia como forma de socialización en la que se crea un yo, sin la necesidad de un nosotros, causado por la pérdida del sentido social.

3.4 Nuevas subjetividades, nueva forma de crear un yo sin un nosotros

Anteriormente explicamos como la sexualidad pasó de ser una estructura estable, a ser una idea imprecisa que provoca contradicciones de contexto a contexto, porque los discursos que producía el conocimiento médico y el pensamiento religioso, para ser reproducidos en la familia y la escuela, perdieron

²³⁰ *Ibid.*, p. 306



el principal generador del sentido social y cultural de estos discursos, el lenguaje compartido.

Esto nos lleva a retomar la idea de que el lenguaje común, era el instrumento creador de los dispositivos productores de sentido y constituía la cohesión social, al permitir y favorecer la comunicación en cualquier ámbito institucional (familia, escuela, trabajo). Hoy podemos notar cómo los códigos de comunicación fueron sustituidos por la información fragmentada y situacional y, el lenguaje común, reemplazado por la opinión personal cargada de impertinencia. *“La comunicación ha dejado de ser lo que supusimos durante el ciclo estatal nacional: una vía para establecer relaciones entre semejantes mediatizada por un código compartido.”*²³¹ De tal modo que, la descomposición del lenguaje común, fue invalidando, al mismo tiempo, la relación entre semejantes articulado por la ley simbólica porque *“[...] si la ley no opera como principio de interpelación, tampoco opera la percepción de su trasgresión.”*²³² Y así, la presencia del semejante dejó de ser un límite, el otro ya no es la demarcación de nuestros actos y la violencia se presenta como falta de comunicación, cancelación de la palabra para dar paso al daño del cuerpo.

Por lo que, si hablamos de violencia en general, esta puede entenderse como cualquier acción o situación que esté afectando a un grupo de personas, o a un individuo, porque la violencia es una condición que genera un daño, un sometimiento grave, ya sea físico, psicológico o sexual, que atenta contra el entorno social, contra el bienestar colectivo o contra la dignidad de una sola persona. Y si hablamos de violencia en particular, según Johan Galtung, esta puede presentarse en tres formas: como violencia directa, violencia estructural y violencia simbólica o cultural. La primera sería aquella en que reconocemos

²³¹ Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 44

²³² Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 25



cuando estamos siendo lastimados, somos violentados directamente y por lo tanto, sabemos bien quien es nuestro agresor.²³³

En cambio, la violencia estructural se presenta de forma invisible, está oculta porque no existe un emisor perceptible de la agresión, aunque si existe una intervención humana que puede, de manera implícita, estar restringiendo la libertad política de un grupo específico de personas y, por lo tanto, se está legitimando una injusticia. *“La Cultura de los Derechos Humanos, en este sentido, apunta al desmontaje conceptual de formas de falso reconocimiento que están al servicio de la injusticia económica y política e incluso alientan el enfrentamiento de grupos y de personas.”*²³⁴ Por eso, este tipo de violencia puede presentarse en la propia estructura social, en la forma de distribuir los recursos o en el acceso desigual a las oportunidades sociales, culturales y económicas; como ejemplos podemos mencionar la pobreza, la explotación, la discriminación, la inequidad, la opresión, la esclavitud, la marginación, la expulsión, entre otras tantas más.

Sin embargo, la violencia estructural se subjetiva entre las personas como algo institucionalizado y legítimo, por medio de la transmisión de valores, creencias, ideologías, conductas, en la definición de los roles sociales, en los modos de ordenar el conocimiento o en las formas de pensar la realidad, producidos y difundidos por los grupos dominantes, para que los dominados, sean cómplices de su propia opresión, esto se conoce como violencia simbólica o cultural. A este respecto, Bourdieu dice que la clase dominante no sólo organiza la distribución de los bienes materiales y simbólicos, además organiza en los grupos la relación subjetiva con estos bienes y su posibilidad de alcanzarlos, por lo tanto, al estructurar la vida cotidiana, la clase dominante, naturaliza su hegemonía. Poder hegemónico que no se encuentra simplemente en el cúmulo de ideas enajenantes sobre la dependencia económica y la inferioridad de clases, sino más bien, *“[...] en una interiorización muda de la desigualdad social, bajo la forma de*

²³³ Gamio Gehri, Gonzalo (2009) *Johan Galtung y las formas de violencia. Apuntes sobre paz y violencia.* Política y mundo ordinario. Bosquejos postliberales (2009, junio 23) Recuperado en: <http://gonzalogamio.blogspot.mx/2009/06/johan-galtung-y-las-formas-de-violencia.html> [consulta: abril 2013]

²³⁴ *Ibidem.*



*disposiciones inconscientes, inscritas en el propio cuerpo, en el ordenamiento del tiempo y el espacio, en la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable.*²³⁵

Por otro lado, existe una idea que define a la violencia considerando dos perspectivas y a las que Silvia Duschatzky llama: la violencia como lenguaje y la violencia como fracaso del lenguaje.²³⁶ En la primera se toma en cuenta tanto la violencia individual, como la violencia colectiva. La violencia como lenguaje puede presentarse a través de una manifestación que quebranta el orden social, desaprobación hacia la organización institucional, insatisfacción hacia las representaciones simbólicas dominantes, hacia lo que puede considerarse injusto o que atente contra la igualdad de derechos. En todo ello persiste un denominador común, que la violencia como lenguaje posee un objetivo, tiene un propósito: el deseo de anular y desacreditar la voz de otro, la necesidad de imponer su presencia aniquilando la palabra del otro.

En la segunda, en la violencia como fracaso de lenguaje no existe un propósito, no importa a quién se envíe, no importa contra quién se ejerza un acto violento o para qué. Este tipo de agresión nos describe una violencia que “[...] se ancla en el cuerpo, propio o del semejante, no tiene finalidad y no refiere a una disputa de valores o posiciones discursivas. La cuestión no es impugnar, resistir, enfrentar la palabra del otro sino eliminar al otro.”²³⁷

Ahora bien, cuando las leyes públicas ignoran a la juventud, cuando los derechos sociales no los toman en cuenta, cuando el principio de alteridad no se encuentra entre la relación joven-adulto; los jóvenes se manifiestan utilizando la unidad y los intereses comunes, exigiendo acceso a los sistemas educativos públicos; por ejemplo, los estudiantes que no consiguen un lugar en las instituciones de educación media superior. La juventud que hoy marcha junta, protesta y une sus voces en oposición a las decisiones políticas que los expulsan de las instituciones sociales. Negativa al abuso de poder por parte del gobierno, a

²³⁵ Bourdieu. *Op. Cit.*, p. 27

²³⁶ Duschatzky, Silvia. *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Argentina. Paidós. 1999. p. 52

²³⁷ *Ibidem*.



los crímenes o injusticias contra la sociedad civil. Desaprobación a la desigualdad, a la falta de equidad, reprobación por las insuficientes oportunidades educativas, de empleo y protecciones sociales; o hasta aquellos que hacen pintas <grafitis> o dañan espacios públicos o privados. Son expresiones de violencia de lenguaje porque la juventud tiene el propósito de exigir un lugar dentro de la sociedad aniquilando la palabra de aquellos que los ignoran, o de autoridades que los desamparan. A esta violencia también se le puede denominar como “[...] una respuesta de urgencia a una situación de emergencia.”²³⁸

Por otro lado, para ilustrar la violencia de la juventud como fracaso del lenguaje, recordando que esta violencia no posee un objetivo y que se descarga específicamente sobre el cuerpo, aunque sea el propio, es necesario reflexionar sobre el fenómeno del consumo de drogas, definiendo el uso de sustancias adictivas como una manera de encontrar la libertad individual; libertad que en un entorno precario y hostil no se alcanza.

Obligados a permanecer en el mundo exterior, limitados a construir una identidad propia, porque la sociedad ya tiene un lugar para cada uno. Sujetados por normas, reglas, leyes, valores morales que impiden la creatividad propia, se piensa que al hundirse en un estado estimulante provocado por sustancias alucinógenas, se puede contrarrestar o hasta evadir de forma más efectiva las dificultades del contexto represor en que se vive. Pero si ahora analizamos el consumo de drogas en la situación actual, retomando la crisis de las estructuras simbólicas fijas y la escasez del sentido social estable que reproducían las instituciones disciplinarias y que hoy nos obligan a vivir en el interior, en la soledad, porque ahora somos dueños de nuestro destino en una realidad desordenada e incierta, entonces: *“El consumo de droga, en estos enclaves, materializa la ruptura de los <límites> ordenadores del sujeto.”*²³⁹

Así que, en cualquiera de estas circunstancias, desenvolverse en una realidad rígida y estable que ofrecía la modernidad o, por el contrario, en una

²³⁸ *Ibidem.*

²³⁹ *Ibid.*, p. 60



realidad cambiante, contingente e inconstante que hoy ofrece la posmodernidad; ser como antes, un sujeto social privado de la libertad natural para ser controlado y vigilado por las leyes sociales o, a la inversa, hoy ser un sujeto individualizado, dirigido únicamente por intereses personales, sin normas que lo repriman. Los seres humanos en una u otra circunstancia, poseían y poseen, un anhelo eterno y casi inalcanzable, encontrar la felicidad.

Esta búsqueda generalmente tiene dos alternativas, en la primera se intenta escapar por cualquier medio del dolor, eludir el sufrimiento. Evitar el daño provocado por algún malestar en el organismo, esquivar la intranquilidad que produce la interacción con la naturaleza y su fuerza devastadora, o evitar la angustia que surge en la convivencia con otros sujetos. La segunda alternativa es buscar situaciones que produzcan profundas sensaciones de placer; en esta alternativa se encuentra la mayor afinidad con aquello considerado como felicidad. *“Lo que en el sentido más estricto se llama felicidad surge de la satisfacción, casi siempre instantánea, de necesidades acumuladas que han alcanzado elevada tensión, y de acuerdo con esta índole sólo puede darse como fenómeno episódico.”*²⁴⁰ Esto sugiere que la felicidad se alcanza por medio de sensaciones placenteras; pero la satisfacción y aquello que produjo ese momento de felicidad; siempre es efímero. La felicidad se evapora con rapidez, a diferencia del dolor y el sufrimiento que habitan nuestro ser permanentemente.

Esto último lleva a los jóvenes a inventar opciones para prevenir el dolor corporal y contrarrestar el sufrimiento interno que les produce el exterior; lo que implica necesariamente intervenir sobre el propio cuerpo e introducir sustancias adictivas al aparato circulatorio o al respiratorio y alterar todo el sistema nervioso: consumir cualquier droga como una elección para producir emociones que se creen placenteras, ya que: *“Los hombres saben que con ese <quitapenas> siempre podrán escapar al peso de la realidad, refugiándose en un mundo propio que ofrezca mejores condiciones para su sensibilidad.”*²⁴¹

²⁴⁰ Freud. *Op. Cit.*, p. 20

²⁴¹ *Ibíd.*, p. 22



Ahora bien, como hemos podido darnos cuenta, el surgimiento de un nuevo tipo de subjetividad procedente de los medios tecnológicos obstruye la enseñanza que se venía dando en el espacio escolar, y la crisis que se encuentra hoy en la escuela por su incapacidad de acoger y albergar, “[...] a los numerosos contingentes de jóvenes a la educación, al empleo, el consumo, etcétera, e inicia el proceso de expulsión de los jóvenes de los sectores medios y populares de las instituciones que tradicionalmente se encargaban de su socialización.”²⁴²

Esto admite pensar a los medios tecnológicos masivos como parte de las estructuras de acogida que ahora albergan a la juventud, ya que: “[...] por la facilidad y velocidad con que los/las jóvenes dominaban el lenguaje y el uso de aparatos electrónicos, como televisores y equipos de música, cuyo mecanismo de control era demasiado sofisticado para adultos acostumbrados a la tecnología <de perillas>”²⁴³ ; los jóvenes se sienten seguros frente a estos medios. Lo cual nos lleva a reconocer que todos los discursos mediáticos, desde los medios impresos hasta los de más alta tecnología, presentan determinadas normas y códigos para habitarlos, para dominarlos. Lo anterior sugiere la presencia de nuevos tipos de subjetividades, mismos que, hay que aclarar, no poseen ninguna relación con la subjetividad pedagógica como ya nos lo explican Corea y Lewkowicz²⁴⁴ , debido a que el proceso educativo que se busca en la escuela requiere de la transferencia y de comunicar un saber, y que además debe ser un aprendizaje permanente que pueda ser trasladado a una situación similar y desconocida.²⁴⁵

Si consideramos que, a diferencia del proceso educativo, en los medios tecnológicos los usuarios no pueden transferir un saber, porque para la manipulación de un aparato electrónico es inútil atender un proceso sistemático y bien estructurado; además de que un aprendizaje, o más bien una destreza, que sirve para una situación, tiene pocas posibilidades de servir para otra. Tomando en cuenta, por ejemplo, la televisión y el manejo del control remoto, o la

²⁴² Reguillo. *Op. Cit.*, p. 24

²⁴³ *Ibid.*, p. 157

²⁴⁴ Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 168

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 180



navegación por internet y el traslado de un sitio web al correo electrónico, sería vano pensar cuidadosamente sobre su uso o peor aún reflexionar si debo pulsar el botón para que funcione, ya que sería inútil el simple hecho de pensar, entonces para ilustrar esto nos preguntamos: ¿Cómo se puede enseñar a dominar un juego electrónico, cuando hay que apretar varios botones casi simultáneamente, mover una palanca y al mismo tiempo atender la secuencia del juego?²⁴⁶

Así en estos simples ejemplos aunque exista el desarrollo de una destreza, el pensamiento que se genera no es reflexivo, ya que la velocidad con que hay que controlarlos y maniobrarlos, puede orillar a que nadie se detenga a pensarlos, analizarlos o hacer conciencia sobre su uso, porque de todos modos “[...] si la conciencia interviene, se vuelve más ineficaz. El pensamiento demora la reacción.”²⁴⁷ Por lo tanto, la conciencia y la reflexión dejan de ser importantes para el saber mediático, sobre todo en estos tiempos en que todo cambia rápidamente, todo fluye, nada es permanente. Y cuando el saber se hace necesario, valioso, indispensable, pero transitorio, porque de un día a otro pierde su importancia y beneficio, ya que todo avanza y cambia de un momento a otro; las situaciones antes estables y fijas, ahora se tornan contingentes.

Por esta razón, los jóvenes en el consumo de la sociedad global van encontrando sus propias prácticas de subjetividad, desarrollan sus formas particulares para dar significado a su realidad, aún en condiciones de marginación y expulsión social. Si recordamos que el Estado establecía un orden simbólico articulador y entregaba a la sociedad una base normativa en donde todos los ciudadanos eran iguales ante la ley, hoy los individuos son simples consumidores, han sustituido al ciudadano y junto con él sus derechos y obligaciones. Ya no es un sujeto institucionalizado protegido por el Estado a través de sus leyes. Esto significa que el consumidor ya no se rige por leyes de igualdad, porque la presencia del otro, ser igual al otro ya no produce ningún significado, ni

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 178

²⁴⁷ *Ibidem.*



recompensa y tampoco satisfacción. En el consumo la interacción con los objetos son lo que produce bienestar, ya no en la relación con los sujetos.

Por lo tanto, ser consumidor o no, establece de todos modos una nueva forma de pensarse a sí mismo, resaltando un <yo> en la cancelación del <otro>; es una nueva forma de crear un yo sin un nosotros. Porque los sujetos, es decir, los otros ya no son necesarios para nuestras vidas, son los objetos y el sentido que la producción cultural les ha proporcionado, lo que se nos hace indispensable. “[...] *para alcanzar la felicidad no es al otro al que necesito sino que me basta con un conjunto de prótesis de mí mismo [...]*”²⁴⁸

Retomando esta última idea, podemos decir que según el tipo de música que escuchamos, modificamos el mundo exterior y descubrimos nuestra presencia, ésta es una moderna constitución de un <yo>. Por ello hallamos a nuestros jóvenes conectados a su celular o iPod escuchando “[...] *música de la mañana a la noche, como si tuviera necesidad de permanecer fuera, de ser transportado y envuelto en un ambiente sincopado, como si necesitara una desrealización estimulante, eufórica o embriagante del mundo.*”²⁴⁹ Mismo que en nuestros días parece se ha encarnizado por expulsarlos de todo espacio social posible.

Es necesario enfatizar en dos circunstancias como causas de esta última condición, aunque hay que aclarar no son las únicas: juventud expulsada del sistema escolar y del mercado laboral. Por ejemplo, Duschatzky señala al respecto de la expulsión social y de que sus rasgos “[...] *pueden advertirse en un conjunto de datos fácilmente constatables: falta de trabajo, estrategias de supervivencia que rozan con la ilegalidad, violencia, falta de escolarización o escolaridad precarizada, ausencia de resortes de protección social, disolución de los vínculos familiares, drogadicción, etcétera.*”²⁵⁰

²⁴⁸ Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 22

²⁴⁹ Lipovetsky, Gilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España. Editorial Anagrama. 2003. p. 23

²⁵⁰ Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 20



Pero como la categoría de juventud fue surgiendo alrededor de la inserción de los jóvenes en el ambiente laboral, vamos a enfocarnos en el siguiente capítulo en la falta de escolaridad o estudios formales deficientes, así como las escasas oportunidades de empleo para esta población. De estos dos aspectos, es importante hacer un recorrido histórico sobre la idea de juventud en relación con el trabajo y de la posibilidad de adquirir un empleo formal junto a la exigencia de cumplir una larga trayectoria en el sistema escolar.

Hemos visto como la categoría juvenil, como construcción social, experimenta la pérdida del valor simbólico de los espacios encargados de su socialización y quienes los dotaban de la subjetividad institucional y pedagógica necesaria para trasladarse en los distintos escenarios sociales e interpretar su realidad. La juventud es expulsada de estos espacios en un tiempo en que ya no se espera nada de ellos. Pero sabemos que esta población sabe crear sus escenarios, usar los medios con los que organizan su cultura y con los que subjetivan la ciudad. Aunque también sabemos que la cultura hegemónica y la intergeneracional, junto con la industria cultural masiva son elementos influyentes para que formen su identidad colectiva e individual; resaltando que a partir de la desintegración social se favoreció la construcción de un yo individualizado frente a la anulación de un nosotros. Ahora, en el próximo capítulo vamos a describir el papel que juega la educación dentro de la vida de la juventud actual, distinguiendo la evolución y adaptación que los fines de la escuela han perseguido desde su creación.



Capítulo 4

La juventud en la escuela democrática y el choque cultural

El ideal de orden social de la modernidad y la liberación del individuo de las ataduras del exterior dan a la escuela, del siglo XIX, una función socializadora. El hombre educado, civilizado y racional somete a la naturaleza a través de la ciencia y la tecnología, generando, un amplio desarrollo industrial, mismo que demandó hombres calificados para manipular las máquinas, la escuela entonces, adquiere la función de capacitar para el trabajo.

Para el siglo XX, con el ideal de desarrollo económico, se democratiza la enseñanza y, con base en la teoría de la movilidad social, la educación se realiza entre las personas como una necesidad, el conocimiento antes virtud del hombre se convierte en una mercancía de consumo, y la escuela, es la industria que produce y reproduce el capital social y cultural.

En este mismo siglo, la Teoría del Capital Humano reduce la educación a un simple proceso de instrucción para hombres convertidos en recursos, lo que lleva a que, en la actualidad, la información y el conocimiento sean considerados objetos económicos y, además, a que el alumno/consumidor utilice la educación sólo para competir y alcanzar los ideales de la era posmoderna, formar hombres competitivos y productivos que deben aprender a dominar la tecnología que se encuentra en constante evolución y saber adaptarse a los cambios laborales.

4.1 La escuela hoy: ¿estudias o trabajas?

Uno de los requisitos que se consideró para demarcar la idea de juventud, como clase de edad, era precisar con anterioridad la idea de infancia. Por ejemplo, a principios del siglo XIX la niñez comienza a hacerse visible en el ámbito social por medio de los talleres artesanales. Las familias llevaban a los menores a estos lugares para aprender un oficio, así los talleres se fueron convirtiendo en los



espacios de transición de la niñez a la juventud. Su principal objetivo era que los maestros artesanos transfirieran sus conocimientos a los niños, para que éstos, al llegar a cierta etapa de vida, pudieran sostenerse económicamente por sus propios medios. Pero este sistema de producción artesanal que albergaba a niños de 10, hasta los 19 años de edad era escaso, además a finales de este siglo, este medio de producción fue siendo sustituido por la producción manufacturera fabril. De tal modo que este nuevo mecanismo económico representó, socialmente, el requisito obligatorio para obtener un empleo, acreditar un determinado nivel de escolaridad formal. Esto último se dio casi de manera simultánea con la divulgación de la *Ley de Instrucción Obligatoria* de 1888 y que delimitaba la infancia entre los 6 a 12 años de edad.²⁵¹

Pero aún con el requerimiento de cursar algunos grados de escolaridad formal, para poder trabajar en las fábricas, los patrones muchas veces tenían preferencia por emplear a los menores de edad. Esto, en primer lugar, “*por la economía de energía productiva*”²⁵², ya que los infantes eran más ágiles, más hábiles para ejecutar algunas actividades y tenían mayor resistencia a la fuerte carga de trabajo. En segundo lugar, porque se les pagaba menos de la mitad que a los adultos y, al no poseer seguridad social, se les explotaba con jornadas de hasta 16 horas de trabajo al día. Lo anterior significó que la idea de infancia se encontrara desdibujada frente a la exigencia sobre esta población de responder laboralmente de la misma forma que un adulto. Por lo tanto, las necesidades de producción industrial van ocultando la presencia de los niños dentro del mercado laboral. Sin embargo, la enseñanza obligatoria impone a la sociedad que los menores debían estar dentro de las escuelas y no siendo explotados por los adultos. Esto llevó a que “[...] *el trabajo infantil para principios del siglo XX se trasladó en mayor grado hacia la calle en oficios y actividades informales.*”²⁵³

De este modo, el trabajo va delimitando las edades sociales y las condiciones particulares de cada una de ellas, como se apreció con la infancia. Al

²⁵¹ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 64

²⁵² *Ibid.*, p. 65

²⁵³ *Ibid.*, p. 69



mismo tiempo se van marcando, también, por la exigencia institucional que acordaron para la niñez y la juventud cubrir una determinada trayectoria escolar en una etapa de edad específica, de los 6 a los 15 años. Aunque es necesario mencionar que la escolaridad formal no presenta en esta época un amplio desarrollo. Considerando que más de la mitad de la población era analfabeta, lo que indica que a la enseñanza elemental no todos lograban ingresar. Aquellos que continuaban sus estudios, únicamente tenían la opción de cursar carreras técnicas en donde se adquirirían aprendizajes artesanales o algún oficio. Porque las carreras liberales, llamadas así por su alto valor social, por ejemplo derecho o medicina, es decir justicia y salud pública, sólo las podían estudiar los jóvenes de clase media.

La idea de juventud todavía es incipiente en esta época, debido a la marcada desigualdad económica y social, condiciones que reducían la visión para la sociedad de esta población en los espacios públicos. A finales del siglo XIX la idea de juventud se limita únicamente a los estudiantes. *“El sector estudiantil fue el más visible y el que acaparó muchas de las indagaciones históricas; de hecho es la primera imagen homogeneizadora y hegemónica que <ocultará> al resto de los jóvenes”*²⁵⁴

Para mediados del siglo XX la economía nacional se doblaba a la economía extranjera y, en esta dependencia, el modelo de desarrollo económico se promueve a través del crecimiento industrial. Se impulsa la urbanización y el progreso tecnológico, la población va en aumento, pero no sus condiciones de vida. Se abandonan las actividades agrícolas por la producción manufacturera. El país requiere cada vez más de especialistas técnicos para lograr el ideal de progreso e industrialización nacional. Como vehículo para alcanzar este objetivo, se utiliza a la escuela como formadora de operadores de máquinas; la finalidad de la enseñanza se orienta hacia la capacitación para el trabajo. Esto lleva a realizar grandes esfuerzos por distribuir la enseñanza a todos los sectores del país, tanto en las zonas rurales, pero principalmente en las áreas urbanas. *“Las clases de*

²⁵⁴ Urteaga Castro-Pozo, Maritza, *“Imágenes juveniles del México moderno”*, en José Antonio Pérez Islas y Maritza Urteaga Castro-Pozos (coords.) *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*, México, SEP/IMJ/AGN, 2004. Citado en: Reguillo. *Op. Cit.*, p. 68



*edad juvenil están marcadas: la explosión demográfica, la masificación de la enseñanza, la industrialización galopante y la hegemonía de los medios delinearán los contornos de lo que significa ser o no ser joven.*²⁵⁵

La enseñanza técnica inicia su divulgación durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas, que abarca de 1934 a 1940. Su difusión se produjo por medio de lo que se llegó a conocer como la <educación socialista>, y es aquí donde se presta mayor atención a la escuela secundaria, fundada en 1925. Este nuevo nivel educativo debía recibir a los adolescentes de los 12 a los 14 años de edad. Su finalidad, en un primer momento, era transmitir la enseñanza técnica; en pocas palabras, capacitar para el trabajo bajo el lema: <preparar para la vida>. Sin embargo, al ser removido este nivel de la Escuela Nacional Preparatoria, institución que consideraba tener el derecho de preparar a los jóvenes que ingresarían a su recinto para estudiar las carreras liberales. El gobierno del Presidente Cárdenas, de la mano de la Secretaría de Educación Pública, hace obligatoria la educación secundaria para continuar estudios superiores²⁵⁶ y, de este modo, justificar la separación de la educación secundaria de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por lo tanto, en un segundo momento, la enseñanza secundaria además de capacitar para el trabajo debe ofrecer estudios propedéuticos. Este nuevo nivel educativo conlleva, sobre todo, como objetivo implícito, albergar a los jóvenes de una misma edad, en un mismo espacio, con el ideal de que la educación lleve a sus estudiantes hacia intereses equivalentes y logre con ello, la unidad nacional. *“Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar.”*²⁵⁷

Por esta razón la escuela fue considerada como institución social, idea que desarrolló más ampliamente Émile Durkheim, al suponer que su finalidad se

²⁵⁵ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 74

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 71

²⁵⁷ Bourdieu. *Op. Cit.*, p. 119



encontraba en íntima conexión con otras actividades sociales. Lo que significaba que la educación formal no tenía un fin último y permanente, ya que su función podía cambiar según las necesidades de la sociedad para la que estaba destinada y dependía también del contexto, es decir, de las clases sociales o grupos de edad a los que ofrece su labor. Esto llevó a que la escuela fuera adquiriendo una función socializadora porque “[...] *cada sociedad trata de perpetuarse en los nuevos individuos que nacen dentro de ella e intenta transmitirles todas las tradiciones, normas, valores y conocimientos que se han ido acumulando.*”²⁵⁸ Así la escuela estaría proyectando el destino de cada educando y, con ello, debía estar obligada a abrir sus condiciones de existencia. “*Pues es absolutamente necesario que la escuela tome en consideración las condiciones en que un niño se forma una imagen de sí mismo y de su futuro.*”²⁵⁹

En relación con esto Mattéi presenta dos ejes en que se funda la escuela, el primero, el eje de la socialización; lo define como un lugar de vida en el que interactúan la institución familiar, cuyo fin es la reproducción, y la institución social, cuyo fin es la producción. En las dos instituciones primarias (familia y sociedad) actúan en correspondencia procedimientos sociales, jurídicos y pedagógicos, y es aquí donde se funda la función escolar: formar al ciudadano, sujeto a su comunidad o nación. Al segundo eje lo llama el de la humanización sustancial y éste se divide en el orden de la política orientada a realizar acciones en la ciudad, cuyo fin es la justicia, y el orden de la ciencia orientada hacia la adquisición del conocimiento, cuyo fin es la verdad. En este segundo eje la escuela ya no puede ser considerada únicamente como un lugar de vida, sino un territorio de pensamiento, en el que la función escolar también debe dirigirse hacia la formación de humanos: hombres que aprenden a pensar antes de actuar y que consigan pensar aquello que aprenden para progresar de manera individual. Entonces, “[...] *la educación consiste ante todo en aprender; se puede decir que la escuela, en tanto lugar de socialización, es ciertamente un aprendizaje de la vida,*

²⁵⁸ Delval, Juan. *Los fines de la educación*. México, D.F. Siglo XXI Editores. 2004. p. 3

²⁵⁹ Touraine. *Op. Cit.*, p. 167



*pero también que la escuela, en tanto lugar de hominización, es un aprendizaje del pensamiento.*²⁶⁰

De tal manera que, si alrededor del ámbito educativo giran la familia, la sociedad, la política y la ciencia, puede decirse que la escuela: *“Es una institución social que resulta de la interacción de diversas fuerzas sociales que no actúan necesariamente en el mismo sentido.”*²⁶¹ Es por ello que en el tiempo actual, con el vínculo familiar fracturado y con una sociedad convertida en *“conglomerado de yos”*²⁶² frente a la pérdida de un nosotros, además la política y la ciencia secuestradas para cumplir los intereses de un mundo globalizado. Donde las políticas educativas han inclinado la balanza hacia las fuerzas económicas y el mercado es ahora quien regula todas las actividades sociales, incluida la escuela, para quien su proyecto *“[...] está orientado a disciplinar a los jóvenes para los requerimientos de la economía; a la educación se le convierte en un tema de inversión y producto.”*²⁶³

En cuanto al conocimiento, al saber y a la información, éstos han conseguido transitar en otros espacios distintos al escolar. *“[...] actualmente los medios de comunicación e Internet ponen a disposición de todos una gran cantidad de conocimientos humanos. ¡Con sólo un clic, allí está la respuesta!”*²⁶⁴ Por lo tanto, estos son escenarios con menor rigidez, menos disciplinados, más creativos y tolerantes que pueden ser encontrados en cualquier momento y bajo cualquier forma, incluso se encuentran en abundancia porque existe hoy un exceso de información. *“Pero a la educación, en cambio, se le retiene y se le mantiene confinada al control de la institucionalidad, al orden y a la sumisión al poder de la certificación escolar; [...]”*²⁶⁵ Este motivo parece ser el causante de que la escuela no ha podido dar respuesta a los cambios y retos que le lanza el tiempo actual. Retos encabezados por la deserción y el rezago educativo, por lo que: *“Es*

²⁶⁰ Mattéi. *Op. Cit.*, p. 164

²⁶¹ Delval. *Op. Cit.*, p. 3

²⁶² Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 71

²⁶³ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 108

²⁶⁴ Meirieu, Philippe. *En la escuela hoy*. Barcelona, España. Editorial Octaedro- Rosa Sensat. 2004. p. 38

²⁶⁵ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 107



*necesario que la escuela se pregunte sobre su propio papel, en particular en el fracaso escolar.*²⁶⁶

Por lo tanto, la escuela parece estar perdiendo su función de amparo y albergue para muchos jóvenes en el país, “[...] *el propio Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) acepta que en la actualidad el rezago educativo afecta a cerca de 30% de los jóvenes mexicanos. Por supuesto, este porcentaje es mayor entre los jóvenes pobres [...]*”²⁶⁷ A este respecto, en la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 nos encontramos con que la edad promedio de estudiantes que abandonan la escuela es de 16 años, y que las causas más frecuentes y alarmantes reflejan que 42 de cada 100 estudiantes deja la escuela porque tienen que trabajar, 29 de cada 100 porque el estudio no les proporcionaba ninguna satisfacción, les aburría y 12 de cada 100 porque sus padres tomaron la decisión de separarlos del sistema educativo.

De acuerdo con estas cifras se piensa que el rezago y la deserción escolar son consecuencia de los bajos niveles económicos de algunas familias, que no pueden continuar solventando la educación de sus hijos. Entonces, retomando que 42 de 100 estudiantes dejan la escuela por motivos financieros y tiene por necesidad que incorporarse al mercado laboral, se preguntó a los jóvenes que abandonaron la escuela, si tenían mayor preferencia por estudiar o trabajar. Su respuesta reveló que el 33% dejan la escuela por sus graves problemas económicos, aunque les hubiera gustado seguir estudiando, mientras que al 46% no le importó dejar de estudiar. A esto hay que agregar que el 17% de los estudiantes que aún asisten a la escuela afirman que siguen estudiando para poder ganar dinero en un futuro.²⁶⁸

Por lo anterior, el sistema educativo justifica la importancia que se da al financiamiento escolar. En la ENJ se expone que el 95.4% de alumnos pueden continuar dentro del ámbito escolar gracias a la ayuda económica de sus familias,

²⁶⁶ Touraine. *Op. Cit.*, p. 167

²⁶⁷ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 109

²⁶⁸ Instituto Mexicano de la Juventud. *Op. Cit.*, p. 15



logrando un mayor porcentaje para el rango de 12 a 14 que llega al 99.5%. Por otro lado, los estudiantes beneficiados con una beca o por contribución de otras instituciones sociales sólo llega al 2.6%, porcentaje superado por aquellos que sostuvieron sus estudios por sí mismos y que alcanzó el 9.6%. Esto explica la amplia promoción que se ha dado en las últimas décadas al Programa Nacional de Becas, debido al profundo déficit entre los estudiantes que desertan para irse a trabajar, que son el 46.2%, sobre aquellos becados que representan el 2.6% con subsidio económico.

Sin embargo, poner énfasis en el financiamiento escolar parece ser una visión muy reducida, porque se dejan de lado otros factores relevantes que pudieran estar provocando el abandono escolar y únicamente se sitúa la mirada hacia la pobreza; siendo ésta un factor externo al sistema educativo. Esto no significa que no sea fundamental considerar los efectos de la pobreza para la educación. Pero también hay que dar respuesta a los factores internos, por ejemplo y volviendo a las cifras anteriores, recordemos que 29 de cada 100 jóvenes dejan la escuela porque les aburre y ya no les satisface seguir estudiando, aunque para esta causa de deserción educativa el IMJ argumenta que: *“[...] es alta la cantidad de jóvenes a los que no les agrada la escuela, y la razón puede estar orientada a que no son capaces de ver las bondades que la educación brinda en el largo plazo.”*²⁶⁹

Esta última afirmación presume a los estudiantes responsables de su fracaso escolar, porque no son capaces por sí mismos de reconocer algo aparentemente evidente, los beneficios que conlleva la educación. Y a pesar de eso, se deja en manos de estos supuestos incapacitados el destino de una nación y la creación de un mundo mejor que el que ahora habitamos, porque la juventud siempre se ha encontrado marcada con la *“metáfora del cambio”*²⁷⁰ y representaba el desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, no es posible continuar sosteniendo la idea de que el

²⁶⁹ *Ibidem.*

²⁷⁰ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 61



futuro del país recae en los jóvenes, cuando el presente es hoy una negación ineludible; presente del que todos somos responsables.

En el siglo XIX, el desarrollo industrial reclama obreros instruidos y eficientes que cubran las necesidades fabriles; la escolarización se democratiza. La función educativa se torna hacia la capacitación para el trabajo, integrándose a la ya existente función socializadora. Ser estudiante es la primera visión social que consigue la juventud, aunque los jóvenes pobres, que eran mayoría, no estudian porque trabajan, entonces socialmente no tienen presencia. Con el ideal de movilidad social, la educación sirve para alcanzar riquezas materiales y culturales; es un objeto de consumo. En el siglo XX, ingresa al campo educativo la teoría del Capital Humano, la función de la escuela ahora es promover el crecimiento económico, capacitando al hombre convertido en recurso. Así la escuela ha cambiado su finalidad educativa desde que nació en la modernidad, por eso en el siguiente apartado realizaremos un recorrido histórico, para descubrir por qué la escuela hoy parece estar perdiendo su lugar dentro de la sociedad.

4.2 Trayecto histórico de la finalidad educativa

Regresando al proyecto de la modernidad, a la escuela se le había asignado la noble misión de formar a los ciudadanos, sujetos racionales, civilizados y libres. La tradición pedagógica debía promover la conciencia social a partir del desarrollo y libertad individual, infundir valores y principios a favor del enriquecimiento cultural, pero además debía ofrecer las habilidades y conocimientos necesarios para que los individuos lograran un cierto grado de perfección integral, es decir, que por medio de la educación los seres humanos pudieran vencer la infinidad de obstáculos que el entorno les fuera poniendo en el camino. Pero al paso del tiempo, con los avances de la ciencia y la tecnología, se fue requiriendo la formación de sujetos especializados, capacitados para actuar ante problemas específicos y para resolverlos por medio de una sola técnica. El discurso hacia la enseñanza de que, *“no ha de pretender la escuela obreros capacitados para entregarlos a la explotación, sino educar al hombre para que pueda valerse en las*



*diferentes situaciones que le plantea la vida.*²⁷¹, cayó en desuso junto con la educación integral y el humanismo pedagógico.

Es por ello que a la mitad del siglo XX se inicia el proceso para modernizar la educación, su primer objetivo fue universalizar la enseñanza; su finalidad la democratización y la regulación social. Aquí inicia el ambicioso proyecto de la masificación escolar considerando que la educación es el correctivo contra la ignorancia, la barbarie, la desigualdad y el rezago social, en general. En primera instancia la expansión educativa acarrea específicamente propósitos para sostener el vínculo social, formar la identidad nacional y el sentido de pertenencia al territorio por medio del discurso histórico. El soporte para la unidad social se da inculcando valores morales y normas de conducta, producidas y reproducidas por propuestas, contenidos y prácticas educativas que favorezcan la disciplina y control, surge así la idea de una educación sistematizada, *“como concepto que permitió la aparición de nuevas técnicas de control, dada la mayor posibilidad de supervisión, observación y administración del individuo.”*²⁷² Se homogeniza el saber, se hace rutinaria la jornada escolar, se jerarquiza la individualidad y se estandarizan los méritos, los logros académicos y las cualidades personales.

Pero en un segundo objetivo, la masificación o expansión educativa es percibida como el agente de cambio que transformará a la población atrasada en una civilización en crecimiento social; pero principalmente promovería el desarrollo económico. Aparece entonces la teoría de la movilidad social donde se pretende que la gente interiorice la idea de que siendo sujetos educados y cultivados alcanzarán una posición social más elevada y, por tanto, lograrán corregir su condición económica. *“El capital social y cultural (conocimiento, habilidades, confianza y relaciones sociales) ayuda a las personas a identificar*

²⁷¹ L. Prieto Figueroa (1959), <<El humanismo democrático y la educación>>, p. 239., en M. Rodríguez, <<Las tres décadas de la democracia>>, en J.A. Lasheras, et al. (1996), Historia de la educación venezolana: seis ensayos, Caracas: Universidad Central de Venezuela, p. 238. Citado en: Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*, Bogotá, Colombia. Anthropos Editorial. 2004. p. 106

²⁷² Tomas Popkewitz (1997), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Editores Morata, p. 45. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 48



*oportunidades económicas, sociales y políticas, que les permiten mejorar su bienestar.*²⁷³ De este modo la sociedad comienza a considerar la educación como una necesidad, como un artículo de consumo, la educación se convierte en mercancía y la escuela en el almacén que los dotará de suficiente capital social y cultural, para mejorar su condición de vida.

Y de esta forma se impulsa el modelo de la oferta, subsidiado por la aportación pública, *“la educación más que un gasto se convirtió en una inversión social necesaria y urgente que tenía que ser financiada por el Estado, demandada por la familia y apoyada por el conjunto de la sociedad.”*²⁷⁴ Por lo que, el Estado estaba obligado a ofrecer y racionar los recursos educativos de acuerdo con las exigencias y necesidades de la población. El modelo de la oferta abarca desde la construcción de suficientes escuelas, para cubrir la demanda en el incremento de estudiantes matriculados; formación de la docencia y la garantía de una plaza de trabajo; elaboración de planes, programas y currículos; distribución de libros de textos en las zonas urbanas y rurales; innovación en las tecnologías para supervisar y evaluar tanto a maestros como alumnos; hasta en la ampliación de doble jornada en las escuelas y aumento de niveles escolares como la educación inicial, para adultos o educación superior de posgrado.

En cuanto a la democratización se esperaba que al vehículo del proyecto de modernidad se treparan todos los individuos que habitaran el territorio nacional, sobre todo aquellos grupos que antes fueron ignorados, excluidos o discriminados: indígenas, mujeres, originarios de las zonas rurales y hasta migrantes debían ser incorporados y comprometidos al proyecto de desarrollo social. *“Las políticas educativas incluyentes, por lo tanto, sirven para expandir las oportunidades de*

²⁷³ Reimers, Fernando. *La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1º trimestre, 2002/vol. XXXII, número 001 Centro de Estudios Educativos. México, D. F. p. 15

²⁷⁴ Martínez. *Op. Cit.*, p. 54



*grupos, que de otra manera no tendrían posibilidades para acceder al capital social y cultural necesario.*²⁷⁵

Por esta razón la expansión educativa promueve una política de inclusión principalmente porque, *“desbloquear la escolarización significaba, entonces, incluir el mayor número de sectores sociales a las tareas de la modernización social.”*²⁷⁶ Entonces, al modernizar la educación junto con la integración de nuevas reformas educativas, entre ellas la democratización, éstas han trasladado en su contenido y en su campo de acción propósitos sociales y políticos, aunque desde la década de los años cincuenta la tendencia de la escuela expansiva, *“supuso la incorporación de categorías y principios del mundo económico al campo educativo.”*²⁷⁷

Por ejemplo, en la década de los años setenta para integrar los principios del mundo económico en el escenario social y, más adelante, en el educativo, aparece la Teoría General de Sistemas, la cual se utilizó para unificar toda la enseñanza pública, porque se decía que *“un sistema es la combinación ordenada de partes que, aunque trabajan de manera independiente, se interrelacionan o interactúan, y por medio del esfuerzo colectivo y dirigido constituyen un todo racional, funcional y organizado [...]”*²⁷⁸ De esta forma inició la concentración de lo que en la actualidad se identifica como educación básica y algunos niveles subsecuentes, pero igualmente agrupa las distintas modalidades educativas que se fueron creando más adelante, como la educación formal, informal o no formal; estructurando así lo que hoy se conoce como el sistema educativo.

De manera general y haciendo referencia a lo que Roger Kaufman denominó *“enfoque sistémico”*²⁷⁹, éste consistía en una nueva forma de planificar y organizar la enseñanza: primero era importante identificar, evaluar con fundamentos cuantitativos y seleccionar las necesidades educativas más urgentes por satisfacer, entendiendo necesidad como *“la discrepancia medible entre lo que*

²⁷⁵ Raimers. *Op. Cit.*, p. 16

²⁷⁶ Martínez. *Op. Cit.*, p. 49

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 50

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 90

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 88



es y lo que se requiere”²⁸⁰. Como segunda etapa del sistema se establecen las posibles soluciones, ajustables a través de métodos, estrategias, técnicas o cualquier procedimiento que brinde resultados medibles; por último estas soluciones pasan por un proceso de evaluación que permita desechar o corregir las fallas que presente el sistema. Sin embargo, *“es muy probable que este enfoque de evaluación enfrentará el problema de la carencia de indicadores de éxito, debido a la gran dificultad de traducir metas educativas amplias, muy a menudo propuestas en la retórica oficial, a indicadores específicos de logro.”*²⁸¹

No obstante, este enfoque sistémico impactó en la educación pública porque fue la base para diseñar lo que después se conoció como tecnología instruccional, especializada en el diseño, la administración y evaluación de todo el proceso educativo a partir de objetivos preestablecidos, cuya función más destacada era el disciplinamiento de la conducta. Ya que con la tecnología instruccional se buscaba *“la optimización de la efectividad y la eficiencia del aprendizaje y de la instrucción”*²⁸², así se convirtió en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el que los escolares debían aprender a modular sus actitudes, sus expresiones, su cuerpo y reprimir su individualidad a través de la instrucción correccional, y por eso el amplio énfasis en la evaluación, tanto para unificar y homogenizar la enseñanza, como para sistematizar, estandarizar, vigilar y regularizar el aprendizaje.

Como se dijo antes, el enfoque sistémico y la tecnología instruccional tuvieron efecto en la educación al implementar principios teóricos, procedimientos metodológicos, herramientas técnicas y hasta el modelo curricular. Pero fue la Teoría del Capital Humano, adoptada desde que inició el expansionismo educativo en los años setenta, la que mayor influencia tuvo sobre la escuela. Esta teoría diseñada por Theodore Shultz instituyó la base sobre la que se fue divulgando el modelo desarrollista; según la cual, *“la capacitación del <recurso humano>*

²⁸⁰ *Ibidem.*

²⁸¹ Arredondo, Martiniano. *Planeación educativa y desarrollo: problemática de la planeación educativa en los países en vías de desarrollo*. México, Pátzcuaro, Michoacán, Biblioteca Digital CREEFAL. 1990, p. 77

²⁸² M. Szczurek (1978), <<*Tecnología educativa y tecnología instruccional*>>, en *Revista de Tecnología Educativa*, vol. IV, n° 3, Santiago de Chile: OEA, p. 259. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 53



*constituye una inversión en capital y contribuye a la promoción del crecimiento económico y al incremento de la renta individual y nacional.*²⁸³ Agregando que “[...] *la comprensión de los cuerpos sociales como recursos y factor de desarrollo, supone no sólo destinar a los cuerpos a que trabajen, sino a que se reconozcan como factores y recursos para el desarrollo, [...]*”²⁸⁴; también se esperaba que la propia sociedad, demandara y reconociera como una necesidad, el progreso y el crecimiento económico.

Así, la educación fue percibida socialmente a finales del siglo XX desde dos visiones: una en donde se ve como objeto de consumo debido a que favorece la movilidad social, es decir, sirve como incremento de la renta individual; y la otra en que se ve como factor de producción, al considerar que invirtiendo en educación para capacitar al recurso humano, aumentaría su productividad, lo que llevaría al enriquecimiento del capital económico y como consecuencia, además, al desarrollo social. *“Esta redefinición implicó una transformación en los propósitos sociales de la educación, reorientando su función hacia la formación del recurso humano y los procesos de capacitación, calificación e instrucción.”*²⁸⁵

Pero el modelo de desarrollo creado como un ideal, no debe pensarse únicamente como una exigencia impuesta por el proyecto de modernidad, ni como una obligación del exterior, según nos dice Alberto Martínez Boom. Ya que este modelo, al fin de cuentas, simboliza la nueva configuración social y debe interiorizarse como una necesidad colectiva. Aún cuando fue diseñado por los parámetros establecidos desde el urbanicismo, el progresismo y por el propio ideal de una vida civilizada basada en la razón, en los grandes avances científicos y tecnológicos, por el anhelo de enriquecimiento material y por la igualdad social; porque son ideales que aparentemente anteponían el bien común. Ideales que se pensaba podían ser alcanzados únicamente por medio de la universalización de la escuela, ya que todos ellos, no puede negarse, producen una realidad natural.

²⁸³ Martínez. *Op. Cit.*, p. 66

²⁸⁴ *Ibíd.*, p. 73

²⁸⁵ *Ibíd.*, p. 119



Por ejemplo, si consideramos el dinamismo escolar sabemos que éste se efectúa en un orden práctico que genera necesidades, demandas, expectativas, esperanzas, pero además produce realidades que parecen haber nacido naturalmente de la sociedad o en la misma escuela. Pero para esto no podemos olvidar que, “[...] *el poder produce lo real a través de la transformación de los sujetos y la problematización de necesidades reales de la población, [...]*”²⁸⁶ y para ilustrar estas necesidades reales sólo basta recordar el fracaso escolar, el desempleo, el deterioro del medio ambiente, la discriminación, el analfabetismo, la enfermedad, la inseguridad, la inequidad y, sobre todo, la que el modelo de desarrollo más esperaba combatir: la pobreza.

Y hablar de pobreza es referirse a que: “*En 1948, cuando el Banco Mundial definió como pobres a <aquellos países con ingreso per cápita inferiores a 100 dólares>, casi por decreto dos tercios de la población mundial fueron transformados en sujetos pobres.*”²⁸⁷ Con su conocido discurso contra la pobreza, juzgada de ser la causante del bajo rendimiento en la productividad, de tener mano de obra ignorante, enferma, irracional y poco calificada, de ser el factor principal que genera la desigualdad social, el desempleo, la violencia, el mal uso de los recursos materiales. Donde los países desarrollados y en desarrollo tienen la misión de eliminar, ya que ésta es causante del mal en el mundo que habitamos. Ahora sabemos que: “*La identificación de este atavismo social designó un cierto estado de anormalidad, entendido inicialmente como <atraso> y posteriormente como subdesarrollo, [...]*”²⁸⁸ Por eso desde la década de los años setenta, a favor del desarrollo mundial y la eliminación de la pobreza con todo y sus efectos, los países desarrollados junto con las Organización de las Naciones Unidas, se enfocaron especialmente en la implementación de estrategias y acciones que produjeran como consecuencia el crecimiento económico de las naciones en subdesarrollo.

²⁸⁶ Morey, Miguel (1983), *Lectura de Foucault*, Taurus, p. 258. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 70

²⁸⁷ World Bank (1975), <<*Rural development, sector policy paper*>>, en Escobar (1996). Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 58

²⁸⁸ Martínez. *Op. Cit.*, p. 58



Riqueza material, progreso social, crecimiento industrial, mano de obra calificada, fue la esencia del sueño de un proyecto global de vida moderno para las dos terceras partes del mundo en condiciones de pobreza y atraso social. “[...] *sueño que se convirtió en pesadilla para los países objeto de su intervención. Es decir, buscando borrar todos los problemas de la faz del Tercer Mundo, se terminó por multiplicarlos al infinito.*”²⁸⁹ La pesadilla comienza en el momento en que el desarrollo como modelo económico, transforma y afecta no sólo las políticas públicas de los países subdesarrollados sino además modifica todo su discurso educativo a partir de que “[...] *dan origen a un proceso de escolarización masiva de la población, ligado y en correspondencia con un proyecto de sociedad que priorizó el factor económico sobre el cultural.*”²⁹⁰

Aparentemente en los discursos de los países y de los diversos organismos impulsados para tal fin, no se trataba de una relación de conquista entre países poderosos contra países dependientes y sometidos a su poder, de hecho se esparció la idea de estar representando la concentración de varios países, aunque desiguales en desarrollo, los impulsaba la solidaridad mundial en la búsqueda de soluciones para los problemas comunes. Pero en la realidad “[...] *los países industrializados protegían sus intereses nacionales, ejercían influencia y lograban ventajas políticas y económicas en el concierto mundial. Igualmente, garantizaban la subordinación y dependencia de la tecnología y de los desarrollos científicos [...]*”²⁹¹ De tal modo, la influencia que ejercían y las ventajas políticas que fueron alcanzando, se puso de manifiesto cuando tomaron el control y las decisiones sobre el sistema educativo, imponiendo principios teóricos, estrategias y métodos surgidos en lo que se llamó el Planeamiento Integral de la Educación; en los años setenta.

Con el Planeamiento Integral de la Educación, siendo un proceso sistemático y progresivo que debía establecer y hacer cumplir determinados objetivos o

²⁸⁹ *Ibíd.*, p. 59

²⁹⁰ *Ibíd.*, p. 51

²⁹¹ *Ibíd.*, p. 75



propósitos sociales, proyectados en el presente para alcanzar sus beneficios a futuro, se daba inicio a la era de la racionalización en la práctica educativa y que se llevaba a cabo a través de un proceso previamente establecido en el que se distribuyen los recursos materiales, financieros, tecnológicos y humanos con el fin de lograr estos propósitos. Esta planeación educativa, al momento de diseñar su estructura, no sólo se apoya en métodos de investigación social, sino que fue ensamblando y coordinando técnicas, teorías y procedimientos surgidos desde diferentes campos como el administrativo, económico, financiero y hasta del pedagógico. Así planeación, en términos generales, se define como: *“Aplicación del método científico al tratamiento de los fenómenos naturales y sociales, siendo su finalidad aumentar el campo de la previsión humana e intervenir en el proceso de desarrollo social, acelerándolo o modificándolo.”*²⁹²

Pero aún cuando se esperaba prevenir e intervenir en ciertas metas sociales, la planeación no debía dejar de lado la capacitación individual de cada alumno, fortalecer sus habilidades, potencialidades, aptitudes para hacer de cada uno de ellos, individuos competitivos y productivos capaces de contribuir al desarrollo social, económico, político y posiblemente también cultural.²⁹³ Sus dos principales pretensiones en lo relacionado con su carácter de integral eran, en primer lugar, el desarrollo social de la población reflejado en la elevación de su calidad de vida, sus beneficios y también su participación en la toma de decisiones públicas como sujetos cultivados, para apoyar el crecimiento de la sociedad y el mantenimiento de la unidad nacional; esto significaba el perfeccionamiento tanto individual como el social. En segundo lugar, *“[...] un plan mínimo de enseñanza, que permitiría el acceso a los <beneficios de la educación> a grupos hasta entonces marginados, como las comunidades rurales, lo cual facilitaría su inclusión en las tareas del desarrollo.”*²⁹⁴

²⁹² U. Thant (1964), *Enseñanza y capacitación: la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo*, Buenos Aires: Sudamericana, v, 4, p. 32. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 83

²⁹³ G. Betancur Mejía (1959), *El planeamiento Integral de la Educación*, Bogotá: Imprenta Nacional, p. 23. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 93

²⁹⁴ Martínez. *Op. Cit.*, p. 94



Como se ha ido revelando, todo cambio en la escolarización formal proviene de decisiones políticas, económicas, sociales y hasta ocasionalmente pedagógicas, determinadas tanto por especialistas y técnicos de estas áreas, como por gobernantes y políticos nacionales. Así la planeación fue vista como “[...] *el instrumento por el cual la economía se hacía útil, ligada en forma directa con la política y con el Estado, y por supuesto con la educación.*”²⁹⁵ A partir de especificar lo que la planeación podía lograr en cuanto a la satisfacción de necesidades sociales y educativas, se creyó entonces que los cambios o el perfeccionamiento de la sociedad son maleables, provocados, controlados y sometidos a capricho de cualquier agente externo.

De tal manera, no era extraño que la cooperación tecnológica internacional, en apoyo de las naciones desarrolladas, sostuvieron la idea de transformar a los países con atraso social para intentar montarlos al vehículo de la modernidad y del progreso. Para eso la masificación escolar y la educación representaban un papel muy importante vistos como sinónimo de formadora de recursos humanos y del crecimiento económico, por lo tanto *“la planeación en estas condiciones, habría de entenderla como mecanismo de poder dirigido a que la población reconozca la necesidad de racionalizar y planificar el trabajo, la educación, el consumo y en general la vida, [...]”*²⁹⁶ Asimismo, dentro del ámbito escolar, la planeación educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la dinámica escolar, los programas y planes de estudio, el modelo curricular, los proyectos por objetivos, los libros de texto y hasta las reformas educativas, sólo por nombrar algunos, son considerados como formas de ejercicio de poder.

En cuanto a los esfuerzos realizados, por lo menos en los aspectos cuantitativos para expandir la educación pública a todos los sectores del país, consiguieron cifras muy notables. Hasta la década de los años setenta la matrícula se elevó de 30,2 a 54,2 millones de escolares, el incremento global figuró del

²⁹⁵ Moncada, Alberto. *La crisis de la planificación educativa en América Latina*. Madrid, España. Editorial Tecnos. 1982. p. 73

²⁹⁶ Martínez. *Op. Cit.*, p. 82



79.5% y una tasa acumulativa por año del 6.1%.²⁹⁷ Lo que significó que el modelo de la oferta estaba dando muy buenos resultados, visto no sólo por la creciente población que atendían, sino además por el empleo y formación que se le daba a un buen número de recursos humanos, los docentes; y también por la movilización financiera que producían.

A estos resultados de proporción tan acelerada, que la universalización escolar estaba generando, se le conoció como “*fuga hacia adelante*”²⁹⁸ y aunque parecía que esto era un buen logro sobre todo para la UNESCO,²⁹⁹ por ser el eje impulsor de fórmulas, estrategias y procedimientos expansionistas, su capacidad no alcanzaba para administrar y ordenar todo este incremento escolar. Aunque para el Estado igualmente estaba representando un verdadero problema, por el costo gradual que acarreaba la educación y una muy reducida tasa de retorno, lo que llevó a cuestionarse “*cuánto debe invertir un país en educación y si había una relación directa entre esta inversión y el nivel de ingreso.*”³⁰⁰

“*Más y mejor educación*”³⁰¹ era el discurso que giraba alrededor de la escuela pública y su finalidad partía de la idea que se tenía sobre la educación: proveedora del capital material y cultural. Se pensó que un hombre educado, perfeccionado por la cultura, por el saber, por los valores mínimos de sociabilidad, no sólo se estaría contribuyendo al desarrollo del sujeto como unidad, capaz de luchar por su propia sobrevivencia, dotado de habilidades y competencias necesarias para ingresar en el mercado laboral y disminuir sus carencias para elevar él mismo su posición social. También, más y mejor educación, estaría beneficiando al progreso económico y cultural de la sociedad en general. Esta percepción se apoyaba de la

²⁹⁷ J. Blat Gimeno (1981), *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX*, París: UNESCO, p. 23. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 124

²⁹⁸ Martínez. *Op. Cit.*, p. 126

²⁹⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Traducción al español: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

³⁰⁰ *Situación educativa de América Latina y El Caribe: políticas educativas de los países orientadas a la realización de los objetivos del Proyecto Principal*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 1985. p. 32. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 168

³⁰¹ Martínez. *Op. Cit.*, p. 148



teoría costo-beneficio, la cual justificaría la elevada inversión que el Estado realizó para la expansión escolar y para la distribución masiva del servicio educativo.

La excusa de la teoría costo-beneficio se encontraba en el cálculo de la tasa de rendimiento y consistía en: “[...] *ponderar la inversión en educación como beneficio no sólo individual sino fundamentalmente social.*”³⁰² Se decía que un hombre educado, calificado para el trabajo productivo, adquiere los beneficios económicos a nivel individual, a través de la inversión en educación que el Estado le ofrece y costea con recursos obtenidos por los impuestos públicos; pero estos beneficios deben trascender a nivel social. El bien económico a la sociedad, derivado de la inversión en la escuela, se da por medio de un flujo de mayores ganancias porque aquí se van añadiendo los impuestos que generan las personas instruidas y que han ingresado en el mercado laboral. De esta forma se defendió el costo-beneficio, por lo que, “[...] *la tasa de rendimiento social de la inversión en educación, que bien puede dar pie tanto a un gran optimismo respecto de la educación como al incremento de la inversión pública, [...]*”³⁰³

Sin embargo, las consecuencias de invertir en la masificación escolar y el enorme gasto que el Estado realizó para ampliar el servicio educativo, confirieron efectos contrarios a lo que establecía la teoría costo-beneficio, tanto la incapacidad del Estado para distribuir correctamente los insumos educativos, como la debilidad financiera para realizar un proyecto tan ambicioso dieron como resultado: *“la crisis de la deuda”*³⁰⁴ Esto porque el modelo de desarrollo social no sólo se enfocaba en la educación , así que el Estado pidió préstamos para otras necesidades, entre ellas de forma algo espectacular y majestuosa, cumplir el sueño de urbanismo con la construcción de carreteras y modernización de los medios de transporte y comunicación; de manera más mesurable, atención a la salud y a la educación. *“Como eran los tiempos de la teoría del capital humano, ni las agencias internacionales ni los grandes bancos negaron los créditos, aunque sí*

³⁰² M. Brodersohn y M.E. Sanjurjo, *Financiamiento de la educación en América Latina*, México: BID-Fondo de Cultura Económica, 1978., p. 17. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 148

³⁰³ Martínez. *Op. Cit.*, p. 148

³⁰⁴ *Ibíd.*, p. 149



*exigieron unas condiciones de amortización que serían juzgadas más tarde como onerosas.*³⁰⁵

Esta razón dio un vuelco a la estrategia educativa, si la masificación escolar había puesto énfasis en la oferta para vender la educación como una necesidad y era convertida en un objeto de consumo, bajo estas mismas premisas ahora se pondría mayor énfasis en la demanda social, es decir, ya no es el Estado el que ofrece, es la sociedad quien demanda el servicio a cualquier precio, así la población exigiría mejor educación; mientras tanto a lo lejos comienzan a escucharse voces que desprestigian la escuela pública, para poner en alto la educación privada.

Por eso el nuevo discurso se enfocaba en las debilidades educativas: altos índices de deserción y reprobación escolar, persistencia del analfabetismo, incompatibilidad entre la enseñanza y las exigencias de las industrias laborales, diferencias cualitativas entre la educación rural y urbana, disparidad entre la inversión educativa y la financiación que otorgaba el Estado, y para colmo “[...] durante los años ochenta la pobreza aumentó de un 35 al 43 por ciento de la población, [...]”³⁰⁶ lo que significó la reducida influencia de la educación formal en el desarrollo económico y social. Demandar educación era concebir a la escuela como un servicio dispuesto a responder a las exigencias de los clientes, por lo que nos encontramos, “ante una indefinición del sentido y finalidad de la educación misma en la sociedad”³⁰⁷

Ahora bien, como la meta del progreso económico y social, a través del modelo desarrollista de la modernidad, no se había cumplido, la educación como necesidad y factor para la movilidad social quedó únicamente en el ideario de las personas, o como lo llamará Martínez Boom, pasó a ser una simple pulsión natural. Entonces la escuela “[...] perdiendo su carácter de acontecimiento cultural en el que intervienen el pensamiento, el lenguaje, la inteligencia y los saberes.

³⁰⁵ *Ibidem.*

³⁰⁶ UNESCO-OREALC (1995), *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín n° 36, p. 2. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 174

³⁰⁷ Martínez. *Op. Cit.*, p. 198



Deja así la educación de ser un asunto de la cultura para pasar a ser un servicio [...]”³⁰⁸

Y como servicio también se aleja de su función socializadora, porque en la actualidad ya no existe una comunidad o nación que anhele perpetuarse en sus nuevos ciudadanos, porque tampoco hay una sociedad institucionalizada que transfiera sus valores, tradiciones, códigos de comunicación y su conocimiento a una juventud que ha sido lanzada de todo espacio de acogida. Entonces la escuela queda reducida a sólo impulsar el crecimiento individual, hablando en términos de productividad y competitividad. Su objetivo ya no es enseñar, sino favorecer la adquisición de competencias de aprendizaje. La educación se reduce a la búsqueda del desarrollo humano como unidad, ya no en lo social; así este mismo autor se pregunta y nos hace cuestionarnos a nosotros mismos “*¿qué función cumple la enseñanza más allá del aprendizaje?, o mejor, ¿qué pasa cuando ocurre un desplazamiento de la enseñanza de manera tan drástica? ¿Qué ocurre con el maestro?*”³⁰⁹

Todos aquellos que nos desenvolvemos en el saber educativo, incluidos los maestros, podríamos afirmar sin ningún equivoco, que para muchos jóvenes, la escuela representa el primero, y en muchos casos, el último espacio de acogida social, en el que aprenderán formas de relación diferentes de las que traen de su familia o toman de la ciudad. Este hecho, aparentemente natural, puede significar para un número considerable de jóvenes la posibilidad de contar con un conjunto de interlocutores que le propicien una lectura al mundo desde otro ángulo y, por ello, de tomar decisiones sobre su vida de diferente manera. Ya que la escuela a pesar de ser un espacio con una rigurosa disciplina y un conocimiento inflexible con tendencia codificadora: “[...] *coloca al interlocutor –el alumno- en un terreno discursivo que por lo menos revela que lo real puede ser nombrado de otro modo.*”³¹⁰

³⁰⁸ *Ibíd.*, p. 228

³⁰⁹ *Ibíd.*, p. 229

³¹⁰ Duschatzky. *Op. Cit.*, p. 128



Este aspecto es de fundamental importancia cuando el estudiante tiene que decidir entre abandonar o no la escuela, y si la abandona, pensar sobre el significado de las relaciones que estableció mientras estuvo en ella. Porque la escuela continúa siendo, sin duda, el lugar que debe recibir a todos los niños y jóvenes de cualquier condición social o género, y al recibirlos ha de brindarles protección, darles alojamiento, ofrecerles seguridad del entorno precario y violento en que viven; además debe darles una percepción del futuro en la que puedan engancharse.

En esta metáfora del enganche de la que habla Inés Dussel, relaciona el futuro con aquellos que suelen colgarse de forma ilegal de las redes eléctricas. Así imagina a los jóvenes, colgados ilegalmente de un futuro que el mundo adulto hoy niega, y a pesar de ello, existe quien los reconoce, valora y les grita: *“Cuélguese, parecen decir algunos, que es mejor que terminar en la cárcel, o muerto.”*³¹¹ Colgarse del futuro y para efectos prácticos puede significar, al menos en nuestro país, la diferencia entre re-hacerse social o sumarse a las filas de la delincuencia, o incluso, perder la vida asesinado, torturado, abusado o explotado.

Sin embargo, no podemos dejar de lado que las consecuencias y efectos de la modernidad que anhelábamos están presentes y nadie sale intacto; como en toda lucha existe un saldo de víctimas y las escuelas son, por excelencia, la antesala de ese escenario de violencia y de violación a los derechos humanos de una gran cantidad de jóvenes que abandonan las escuelas diariamente; y mucho más fructífero sería esclarecer los escenarios por los que se transita y las posiciones que genera en docentes y autoridades la revelación cruda y siniestra de que los alumnos están en una emigración de la escuela hacia otros no-lugares, lo que en última instancia nos obliga a poner sobre la mesa los aspectos que señalan la crisis de la escuela. De este modo pasamos a hacer un breve análisis a lo que se dio a conocer como *“la crisis educativa”*³¹²

³¹¹ Dussel Inés y Finocchio Silvia (coomps.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica. 2005. p. 21

³¹² Martínez. *Op. Cit.*, p. 153



Recordemos que el trabajo delimita la clase de edad cuando la industria fabril exige que la juventud acredite un determinado nivel de escolaridad para tener acceso a un empleo; ser estudiante se convierte en la nueva visión social de la juventud. Para justificar la masificación educativa se difunde la teoría de movilidad social. Como artículo de consumo se incorporan categorías, principios y teorías económicas al campo educativo para formar al recurso humano y aumentar la riqueza económica y cultural. Pero en la actualidad la pobreza ha ido en aumento junto con la deserción escolar, cuestión que nos lleva a analizar qué factores han provocado que la escuela se aparte de su sentido como bien público y qué nueva función irá adoptando para un mundo incierto, globalizado, en el que el conocimiento se convierte en un valor económico para el desarrollo humano.

La escuela produce capital cultural y social para elevar la condición de vida de las personas, por eso incorporan al campo educativo, teorías, categorías y enfoques provenientes del ámbito económico y administrativo. La más influyente, la Teoría del Capital Humano, hace de la educación la promotora del crecimiento económico. La escuela va perdiendo su sentido social y su finalidad formativa en la sociedad, al reclamarle por los altos índices de analfabetismo y deserción escolar, discrepancia de lo que se aprende en la escuela con las exigencias de la industria laboral. A la enseñanza se le pide atender sólo las necesidades o exigencias que emanen del ámbito empresarial; la pedagogía parece inutilizada en el recinto educativo. Esto nos lleva a analizar por qué el conocimiento es ahora un bien económico útil para competir con éxito y por qué la finalidad es formar mano de obra competitiva y adaptable a un mundo globalizado.

4.3 El Desarrollo Humano y el valor económico del conocimiento

La pedagogía, nos dice Roberto A. Follari, como el saber emplazado sobre todo aquello relacionado con lo educativo, sería entonces un dispositivo conectado íntimamente con la escuela. *“Lo pedagógico es intrínseco a lo escolar y guarda incluso evidente continuidad con las tareas de tutela propias de la enseñanza*



personal [...]»³¹³. Evocando a Rousseau, este autor afirma que, lo pedagógico está vinculado al cómo dar forma al ser humano, cómo eliminar las inclinaciones irracionales por medio de la disciplina y voluntad; para implantar las normas de la cultura. Ésta era la esencia de la pedagogía hegemónica o dominante en los tiempos de la modernidad sólida, rígida, cuando todos estábamos atados a algo para sentirnos seguros y porque juntos creíamos podíamos eliminar la desigualdad, la pobreza, la infelicidad y la estratificación social. Pero hoy, “*cuando el mundo tira para abajo, es mejor no estar atado a nada*”³¹⁴, como alguna vez cantara Charly García.

La esencia de la pedagogía hegemónica está cayendo junto con las estructuras simbólicas que mantenían el vínculo entre sujetos. Los principios legales, las normas que regulaban la convivencia ciudadana y los ideales que conservaban la unidad nacional, son algunos aspectos considerados en crisis. La escuela, entonces, se encuentra en deterioro y también se aprecia a la educación en estado de crisis. “*La institución escolar se ha visto inmersa en un proceso que implicó la pérdida de horizontes en su tarea formativa, el desgaste de su eficacia simbólica, la salida del sistema estatal de las élites y los sectores medios, [...]»³¹⁵* sin olvidar, la evaporación pausada, lenta de su sentido como bien público y sobre todo su disociación con la cultura; son factores que la tienen en este estado.

Es por lo anterior que la crisis educativa se vinculó con la enorme brecha entre lo que se interiorizó como necesidades sociales y los resultados que en la realidad presentaba la educación, es decir, la distancia que se fue produciendo entre el atraso social, la pobreza y el desempleo con lo que supuestamente ofrecía la escuela, movilidad social y oportunidades laborales. Por lo tanto, en la actualidad, la escuela pública se ha ido distinguiendo en el escenario social como la generadora de conocimientos inútiles, saberes innecesarios para un mundo en constante cambio en lo tecnológico y en la inmensurable propagación de información, y hasta fue acusada de imponer una rígida disciplina arbitraria que no

³¹³ Follari. *Op. Cit.*, p. 24

³¹⁴ Dussel y Finocchio. *Op. Cit.*, p. 29

³¹⁵ *Ibid.*, p. 82



daba pie al despliegue de la creatividad, de la formación de una personalidad singular, reprimía la libertad individual.

La educación del siglo XX se caracterizó por ser: *“la inadaptación del producto, que declara como obsoleto lo enseñado hasta el momento al compararlo con las necesidades cambiantes del desarrollo, además de reconocer que los llamados <individuos producto> o <educados sin empleo>, no pueden ser absorbidos por los sistemas económicos.”*³¹⁶ A la escolarización masiva también se le hizo responsable por las teorías reproductivistas, de que las reformas educativas, el modelo curricular, el proceso enseñanza-aprendizaje, los planes y programas de estudio y hasta los libros de texto gratuitos “[...] estaban contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales y la dominación política de unos grupos por otros, [...]”³¹⁷

De esta forma, la crisis educativa puede pensarse como uno de los efectos o el producto del desgaste y consecuencias del desarrollo como modelo económico dentro del sistema social y político demarcado por la modernidad. Y el modelo de desarrollo será, entonces, considerado el causante de la crisis de la deuda, “[...] entre otras cosas porque la gran desigualdad en la distribución del ingreso [...] no permitió la creación de mercados internos que generaran suficiente demanda, que era a su vez, uno de los requisitos de la propia estrategia de desarrollo.”³¹⁸ Ya que la crisis de la deuda desató varios remiendos llamados programas de ajuste, para intentar reducir sus secuelas y procurar cierta estabilidad económica. Estos *“programas drásticos de austeridad”*³¹⁹ iban dirigidos a la atención exclusiva de sectores de la población que se pensó más lo necesitaban, así la primera medida

³¹⁶ *Ibidem.*

³¹⁷ C. Braslavsky y D. Filmus (compiladores) (1988), *Respuestas a la crisis educativa*, Buenos Aires: Flacso-Clacso, p. 8. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 168

³¹⁸ Noriega Chávez, Margarita. *Las reformas educativas y financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México: Plaza y Valdés- Universidad Pedagógica Nacional de México, 2000. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 176

³¹⁹ Arnove, Roberto F. et al., <<La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: El Estado condicionado, neoliberalismo y política educativa>>, *Revista de Educación* (Madrid: INCE), n° 316 (1998). p. 94. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 176



de ajuste fue reducir el gasto público y hasta la inversión privada dirigida a la educación y a la salud.

Y la escuela pública fue calificada de ineficaz e ineficiente, y con este bajo rendimiento se consideró que estaba resultando muy costosa, el Estado disminuyó los recursos que otorgaba a la educación, lo que significó mayor participación del sector privado en lo financiero, pero también en la dirección de las escuelas. Pero reducir el gasto público en algunos sectores de la sociedad no fue la medida que más impactó en el ámbito político y social, en realidad, lo que más efecto tuvo sobre las reformas y programas económicos, y además, en los sociales y educativos, fue la entrada de las políticas neoliberales con su tendencia a la privatización de empresas nacionales y lo que se conoció como la apertura del mercado con su fundamento en el crecimiento económico sostenible. Porque la nueva lógica, era hacer del mercado bancario una empresa competitiva, libre y funcional a nivel mundial, lo que llevó, a que disminuyeran las decisiones del Estado sobre algunos asuntos de carácter público, entre ellos, la educación.

La gobernabilidad del Estado se desequilibró porque las políticas neoliberales, apoyadas en la defensa de intereses de los países industrializados y la inversión de su gran capital en este mercado, eran las que establecían hacia dónde se iba este capital y qué se abandonaba, en dónde era inútil o perjudicial invertir y qué producía buenos rendimientos. Esto, “[...] *convirtió en un atractivo negocio para el sector privado la financiación y la dirección de la educación, y significó al mismo tiempo, para las administraciones locales, una mayor carga financiera al tener que responsabilizarse de las condiciones de la escuela y del pago de los maestros.*”³²⁰

Los programas de ajuste y la política neoliberal que se implementaron en la década de los años ochenta, legitimaron sus discursos bajo los principios de la libertad y la democracia, tejieron sus políticas que, en su esencia, se basaron en el respeto a la iniciativa, posibilidad y desarrollo de los individuos como unidad,

³²⁰ Martínez. *Op. Cit.*, p. 178



donde: *“Bajo el término <neoliberal> se cobijan hoy todo tipo de acciones, tanto para justificar los recortes a la inversión social como para explicar la necesaria racionalización de las tareas administrativas del Estado; [...]”*³²¹

En cuanto a las políticas educativas bajo este nuevo rubro mercantil, además de encauzar su atención hacia la reducción del gasto público, a la distribución de recursos, a financiar programas de ajuste y proyectos educativos, influyeron también en el contenido y en los propósitos pedagógicos, así como en la función de la escuela dentro de la sociedad como institución, *“las instituciones públicas, tales como las escuelas, son <agujeros negros> en los que se invierte el dinero y aparentemente desaparece pero sin que nadie tenga resultados adecuados.”*³²²

Con esta visión la escuela pública ve amenazada su posición social ganada en el siglo XX, porque ahora con mayor evidencia se enlista en las filas del orden del mercado mundial, en el que la política neoliberal, al autorizar inversión pública y privada en el sistema educativo, estipula que lo prioritario es atender las necesidades o requerimientos que nazcan desde el ámbito empresarial. Así: *“[...] los principios éticos y políticos son reemplazados por categorías económicas como eficiencia, competencia, libertad de consumo y contrato; el alumno es visto como un consumidor al que la educación sólo le sirve para competir.”*³²³ Porque, *“se perfilan la posesión de la información, el conocimiento y el desarrollo de la innovación como factores determinantes para desarrollarse con éxito.”*³²⁴ Entonces, el conocimiento como posesión es visto cada vez más como un valor económico y cada vez menos como un valor cultural.

Ahora se trata de una coexistencia de actividades económicas y culturales que se correlacionan de forma homogénea y espontánea en un proceso

³²¹ *Ibid.*, p. 182

³²² M. Apple (1997), <<Políticas educativas y programa conservador en Estados Unidos>>, Revista de Educación, n°313, Madrid: MEC, p. 180. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 186

³²³ Martínez. *Op. Cit.*, p. 188

³²⁴ E. Ottome (1998), <<El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad>>, en D. Filmus (compilador), Las transformaciones educativas en Iberoamérica, tres desafíos: democracia, desarrollo e integración, Buenos Aires: OEI-Troquel, 1998, p. 125. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 190



acelerado, en donde la competitividad entre individuos es uno de los principales factores de este proceso y del éxito que cada uno pueda alcanzar. En pocas palabras, la economía, la política, la cultura y la educación se vuelven una sola maquinaria para el crecimiento de los individuos, siendo éstos los productores y consumidores en este gran mercado global, el motor es la competitividad y los engranajes que dinamizan el proceso globalizador son la información, el conocimiento y el desarrollo de las innovaciones.

El proceso acelerado de globalización esparce en su camino una ideología unívoca con predisposiciones hegemónicas, *“hoy el mundo se teoriza en términos de sistemas globales”*³²⁵, en el que todas las ciencias se interrelacionan hacia un mismo fin: la competitividad individualista y la desintegración social. Y esto porque en la actualidad existe una nueva técnica del poder aunque cambiante, fluida, sin compromiso, ejerce un verdadero arte de la huida, cuyo poder se mantiene y se fortalece cuando el mundo social se deshace de sus ataduras, de sus límites geográficos, políticos y culturales, de su disciplina de control y libera a los hombres de sus vínculos sociales, los desamarras de las redes que los tenía unidos por el bien común, *“los poderes globales están abocados al desmantelamiento de esas redes, en nombre de una mayor y constante fluidez, que es la fuente principal de su fuerza y la garantía de su invencibilidad.”*³²⁶

Y la categoría denominada competitividad surge desde un mundo globalizado, con poderes globales y empresas globales que han determinado que el desarrollo se logrará formando, instruyendo y “educando” personas competentes. Esto significa que un individuo instalado e interactuando en cualquier rincón del planeta puede competir con éxito, siempre y cuando aprenda a manejar los códigos culturales de la modernidad, entendiendo éstos como la acumulación de *“conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna.”*³²⁷ Entonces,

³²⁵ Martínez. *Op. Cit.*, p. 191

³²⁶ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 20

³²⁷ CEPAL-Unesco, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO, 1992. p. 157. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 141



para una nueva educación se requiere ya no la capacitación para el trabajo, sino adquirir las competencias que exige la innovación tecnológica, saber manejar e interpretar los códigos mediáticos, así como aprender a descifrar la creciente producción y amplia propagación de la más novedosa información y además saber crearla, aunque también todavía se requiere hacer hábiles, eficientes y flexibles a los cambios, pero sobre todo adaptables a diversos escenarios y situaciones que plantea el siglo XXI.

Por estos motivos la escuela adquiere un nuevo reto, enfocarse en los dos campos que la globalización resalta: *“el surgimiento y la expansión de la economía de símbolos y la instalación de la sociedad mediática.”*³²⁸ El primero, la expansión de la economía de símbolos hace referencia al descenso de la producción manufacturera y al trabajo productivo, es decir, la caída de las grandes industrias junto a la ahora inútil necesidad de obreros, sustituidas por la ampliación o prioridad hacia los flujos de capital y todos los resultados que giran alrededor de este flujo, esto es, las ganancias logradas en determinada inversión. El otro se relaciona con la influencia que los medios de comunicación han tenido dentro del escenario social y en el que se valora el valor mercantil como algo fundamental.

Esta nueva categoría de la competitividad que recae sobre la escuela la ha llevado a innumerables críticas, por ejemplo, si en la actualidad a la escuela ya no se le exige que capacite para el trabajo, por causa del derrumbe de la imponente maquinaria industrial, entonces la mano de obra ya no es necesaria. Por lo tanto, ¿qué finalidad tendría la escuela en la actualidad? cuando siendo ésta hija de la modernidad, hoy tiene una madre en crisis y a punto de expirar. Esto nos lleva a señalar que la escuela posee una estructura, una dinámica y una organización del siglo XXI.³²⁹

³²⁸ F. J. Piñón (1998), <<Integración del cono sur: también una experiencia educativa>>, en Filmus, Daniel (comp.), Las transformaciones educativas en Iberoamérica, tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración, Buenos Aires: OEI-Troquel, 1998. p. 283. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 195

³²⁹ Ottome, E., El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad, en D. Filmus (comp.), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica, tres desafíos: Democracia,*



Sin embargo, la escuela que reclama el siglo XXI debe diseñarse bajo una nueva imagen en un mundo que no es, porque hoy es una cosa, mañana es otra, fluye, se compone y descompone sin un sentido determinado, sin estructuras, sin límites, sin conocimiento, sin verdades absolutas, sin lenguaje, sólo información, sólo renovación tecnológica, sólo adaptación a los cambios, sólo sobrevivir sin vivir. Donde la educación se dice debe formar sujetos *“eficaces en un mundo incierto, en el cual el <capital principal> será la capacidad para desarrollar la lectura de los nuevos códigos en condiciones de aprendizaje, para enfrentar cambios laborales permanentes.”*³³⁰

Pero aunque la escuela se incline a descifrar esta imagen, se encuentra acorralada, sus muros que encerraban el conocimiento, el saber, la cultura como una valiosa posesión, se están desmoronando y parece que ya no es necesario ni obligatorio quedarse adentro o ni siquiera ya es importante entrar por esas posesiones. Hoy el servicio escolar es un simple prisionero más de los nuevos centros de poder, los medios de comunicación y el mercado económico.

El mercado de los productores culturales y la tecnología de la información y la comunicación subordina la educación escolar. Los medios informativos son los nuevos proveedores y quienes determinan el valor del conocimiento y la cultura. *“Las redes de información generan estructuras organizativas y centros de poder al margen de las viejas instituciones, porque le atribuyen nuevas posiciones y tareas a los actores de la organización y a ésta en su contexto social.”*³³¹ Igualmente están generando nuevas subjetividades, formas diferentes de interpretar el mundo, de conducirnos en él y de relacionarnos con los demás. Y se dice que la escuela no ha permitido que los alumnos orienten su atención a los reclamos de la sociedad globalizada, a todo aquello que, *“satura los poros de nuestra vida*

desarrollo e integración, Buenos Aires: OEI-Troquel, 1998. p. 127, Groupe de Lisbonne (1995), *Limites á la competitivité- Pour un nouveau contrat mondial*, Bruxelles: Labor, p. 60. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 195

³³⁰ UNESCO-OREAL (1997), <<*Los aprendizajes globales para el siglo XXI*>>, en Documento de la Conferencia Regional preparatoria de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Brasilia. p. 5. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 197

³³¹ M. Castells (1994), <<*Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*>>, en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós. p. 43. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 197



*cotidiana, como son las imágenes, símbolos e informaciones transmitidas electrónicamente a nivel global.*³³²

La educación pública perdió su función social y sufre hoy una mutación, una nueva renovación sin pedagogía. En esta renovación que va no sólo desde la gestión educativa, sino además se pretende cambiar los contenidos de la enseñanza (sin enseñanza) y, sobre todo, “[...] abandono de la pedagogía, por la vía de incorporar en los diseños curriculares una nueva lógica: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”³³³; el conocimiento adquiere un valor económico. Urgencia de aprender con eficiencia, efectividad y rapidez nuevas cosas, colocan al conocimiento como un simple recurso, convertido también como el nuevo factor de producción; de demanda y de consumo. Principalmente porque esta época en que las innovaciones tecnológicas son consideradas el origen del progreso, para no desaprovechar la nueva oportunidad de crecimiento social, es necesario capacitar al recurso humano en el dominio de las tecnologías y de los nuevos aprendizajes.

De este modo, la escuela adquiere la función de formar a la mano de obra calificada en el dominio de la constante evolución tecnológica que ingresarán en las filas del mercado y sabrán adaptarse a las cambiantes demandas laborales y a las nuevas exigencias de productividad; de hecho se piensa que deberán ser capaces de crear sus propios empleos, pronosticando que la educación será, “*la industria del conocimiento de mayor potencial de crecimiento*”³³⁴

El aprendizaje consigue un nuevo valor dentro de la sociedad y en este mundo globalizado, se le considera como un “*catalizador de todo el proceso de desarrollo, mientras que la falta de oportunidades de aprendizaje limita la capacidad de las personas y de las sociedades de crear desarrollo o de*

³³² San Martín, Ángel. *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Univesitat de Valencia, 1995. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 198

³³³ Martínez. *Op. Cit.*, p. 231

³³⁴ H. M. Lanza (1997), <<*La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad*>>, en Cumbre Iberoamericana: Programa Evaluación de Calidad de la Educación, Buenos Aires: OEI, v. 1, p. 11, (Documentos). Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 199



*beneficiarse de él.*³³⁵ Así que este catalizador de desarrollo se eleva sobre la enseñanza, la reduce a una simple e imprecisa acción de apoyo. De tal modo, como se había anticipado, ¿qué pasa con la función del maestro?, ¿qué pasa con la educación sin la enseñanza?, aparentemente la educación que otorga preferencia al aprendizaje en su renovado diseño, no necesita de escuelas, ni de maestros y, por lo tanto, tampoco de programas, ni libros de texto; porque su única misión es satisfacer las necesidades de aprendizaje e impulsar el desarrollo humano. Pero ¿qué significan eso de las necesidades básicas y quién las legitimó?

Las necesidades básicas de aprendizaje, según precisaron en la *Conferencia Mundial de Jomtien*, son los conocimientos que llevan a realizar determinadas acciones, las cuales supuestamente, deben favorecer la sobrevivencia de cada individuo. Por lo tanto, estos conocimientos han de tomar en cuenta, las exigencias sociales, las formas diversas de comunicación, las creencias, los valores, las normas de conducta, entre otros aspectos que regulan la sociedad, porque sabemos, que las actividades que realizamos todos los días y nos permiten vivir y sobrevivir, están necesariamente influidas por nuestras experiencias, nuestros gustos, habilidades, actitudes, capacidades y hasta en lo que esperamos de nosotros mismos.³³⁶ A este respecto debemos recordar lo que Bourdieu decía sobre las estructuras objetivas convertidas en “*habitus*”, en el que éstos concentraban los parámetros del actuar, sentir, pensar, creer y hasta los gustos y lo que sentimos como necesario. Los “*habitus*”, entonces, dependen del contexto y la posición social que ocupamos, pero sobre todo significan la forma en cómo interiorizábamos el mundo social, cómo construíamos las estructuras subjetivas, es decir que creábamos la cultura en la que todos aparentemente debíamos ser iguales y vivíamos en comunidad.

³³⁵ WCEFA, *Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre educación para todos, Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Nueva York: WCEFA, 1990 (Documento de referencia). Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 225

³³⁶ *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Declaración mundial sobre Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York: UNESCO, 1990. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 226



Pero actualmente vivimos en la era del consumo y ya no existe la igualdad entre las personas, no existe un Estado-Nación y tal vez ni siquiera una sociedad que le provea a las actividades humanas y a los conocimientos un sentido. De tal modo, en estas necesidades básicas de aprendizaje, el conocimiento, el sentir, el hacer, el creer y el pensar ya no poseen una carga social y es posible que por ello, hoy se hable de desarrollo humano o individual, ya no de desarrollo nacional ni bienestar social. Por lo tanto, parece estar ocurriendo como aquello que dice Bauman, de que hoy todo recae sobre el individuo: *“Sólo a él le corresponde descubrir qué es capaz de hacer, ampliar esa capacidad al máximo y elegir los fines a los cuales aplicar esa capacidad –o sea, aquellos que le produzcan la mayor satisfacción-”*³³⁷

Volviendo al ámbito escolar, la educación entonces deberá enfocarse en aprendizajes básicos o como se le ha preferido llamar, competencias básicas o mínimas, y ésta sería, por ejemplo, la lecto-escritura, comprensión lectora, interpretación de signos, imágenes o códigos provenientes de diversos medios, aplicación de operaciones básicas de aritmética y la resolución lógica de problemas que estén relacionados con la vida cotidiana.³³⁸

Ahora bien, si la intención que motivó a dar prioridad al aprendizaje fue el desarrollo humano, en el que *“refiere al concepto que considera el bienestar general del ser humano como foco y objetivo para el desarrollo, entraña la aplicación del aprendizaje para mejorar la calidad de la vida,”*³³⁹ Hoy podemos advertir cómo la capacidad productiva de los Estados o grupos ya no es el factor indispensable para el desarrollo social, ni para el económico, ahora *“[...] es el ser humano en sí mismo el recurso y el objeto que hay que desarrollar”*³⁴⁰

³³⁷ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 68

³³⁸ Martínez. *Op. Cit.*, p. 226

³³⁹ WCEFA, *Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, Declaración Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York: WCEFA, 1990. p. IX. Citado en: Martínez. *Op. Cit.*, p. 218

³⁴⁰ Martínez. *Op. Cit.*, p. 219



Sin embargo, como al inicio de la modernidad fue fundamental imponerles a los individuos una visión particular del entorno, es decir, la realidad como un reto, un desafío que hay que vencer. La descripción que hoy se tiene de esta realidad se presenta a un mundo negativo, y según lo dictado en la “*Conferencia Mundial de Jomtien*”³⁴¹, realidad complicada y difícil; en la que cada individuo tiene que luchar por sobrevivir. Donde la realidad se debe interpretar agravada, llena de carencias, de obstáculos, de miseria en la que únicamente se distinguen necesidades. Pero como éstas son necesidades creadas en el exterior por los intereses de grupos dominantes, también se hace interiorizar a los individuos la incapacidad para lograr satisfacer esas necesidades, ya que “[...] *tiene además el propósito de inmovilizar a los individuos y reducirlos a un destino inexorable frente al cual no tendrán más opción que adaptarse, sin saber que es más bien un reto que los elimina.*”³⁴²

Con esta última reflexión, los seres humanos contemporáneos se encuentran inmovilizados, sumidos en un destino previamente establecido, inapelable, en el que se haga lo que se haga de todos modos la suerte ya está echada y lo único que el sistema les dice se puede hacer es conformarse, adaptarse, resignarse, cuando en realidad este mismo sistema ya los eliminó, los borró, los volvió en la “*mayoría silenciosa*”³⁴³ de las que nos habla Jean Baudrillard. Nos preguntaríamos entonces ¿qué hacen la juventud actual dentro de las escuelas si su destino ya está determinado?, ¿qué hacen encerrados dentro de las escuelas, cuando el maestro ha perdido su función de enseñante y se ha borrado el saber pedagógico?, ¿qué hacen ahí cuando la educación formal ya no es garantía para adquirir un empleo o una mejor posición social?, ¿qué hacen ahí cuando el conocimiento ha perdido relevancia como valor duradero?, ¿qué hacen encerrados en un espacio al que se le ha borrado su propósito, su función

³⁴¹ *Ibid.*, p. 214

³⁴² *Ibid.*, p. 215

³⁴³ Para Baudrillard, las masas son manipuladas por un poder, y en esta manipulación hasta la falta de interés por lo que ocurre en el mundo, la falta de emoción, la neutralidad y hasta la incapacidad de sufrir, son fomentadas por este poder, “la <mayoría silenciosa> es desposeída incluso de su indiferencia, no tiene derecho a que le sea reconocida e imputada, es necesario además que esa apatía le haya sido inspirada por el poder.” En: Baudrillard, Jean. *Cultura y simulacro*. Barcelona, España. Editorial Kairós. 1978. p. 120



socializadora?, entonces, ¿para qué tendrían que estar ahí encerrados nuestros niños y jóvenes?

Es preciso señalar que la escuela contemporánea desdibuja su función formativa, priorizando la atención a las necesidades básicas de aprendizaje. Su enseñanza se aleja de la cultura y de su eficacia simbólica, su finalidad en la sociedad parece borrarse. Considerada el motor del crecimiento económico y del desarrollo social. Nos preguntamos entonces sobre el papel que está jugando la escuela en la actualidad, cuando hablamos de violencia, desigualdad social, pobreza, analfabetismo, desempleo, deserción escolar, jóvenes en las calles que no estudian ni trabajan, delincuencia juvenil, niños en situación de calle, jóvenes que atentan contra su vida. Tal vez por eso “[...] hoy es muy común en muchos países que se signifique a la escuela a manera de reformatorio, cuyo objetivo primordial es el de controlar a los jóvenes, [...]”³⁴⁴

Aún cuando hemos visto cómo se le ha exigido, en un sentido, ajustarse a las nuevas necesidades que dicta el mercado económico, formar hombres competitivos y productivos capaces de adaptarse a las cambiantes exigencias laborales, interpretar y producir todo tipo de información. En otro sentido se la mantiene confinada a la institucionalidad con una organización, contenidos, planes, currículo, programas rígidos que la sociedad califica de innecesarios o inútiles para esta era, donde todo cambia bruscamente y todo se vuelve obsoleto rápidamente. Esto nos lleva al estudio de una escuela con una función que ha venido arrastrando desde su nacimiento en la modernidad, para atender a una juventud nacida en la posmodernidad; y por los que se dice que hoy la escuela se encuentra en un estado de crisis.

4.4 La juventud encerrada en una escuela en crisis

La juventud en la actualidad parece no tener motivo alguno para asistir a la escuela, simplemente, como ya se había mencionado, porque la enseñanza

³⁴⁴ Reguillo. *Op. Cit.*, p. 90



escolar limita la libertad de movimiento, por el hecho de tener que cargar con un sinnúmero de obligaciones y responsabilidades, cumplir con tareas y actividades repetitivas, someterse a normas rígidas y a una jornada rutinaria, cuando afuera de este ambiente represor, el mundo avanza libremente, cambia con la misma velocidad con que se reproduce la información, igual aceleración con la que transitan las imágenes en una pantalla, o la misma velocidad con que desechamos bienes materiales para adquirir otros nuevos, mientras la escuela “[...] es una institución fundada y pensada para habitar en un medio sólido, en un medio estable, en condiciones regulares, en tiempo de progreso.”³⁴⁵ Por esta razón, la escuela mantiene su misma dinámica, sus mismas normas disciplinarias, su misma forma de enseñanza tradicional, sus mismas formas de control; desde que nació siendo la hija privilegiada de la modernidad.

Dentro de este recinto institucional que parece ya no brindarles saberes útiles para desenvolverse en el mundo, con métodos pedagógicos de escaso impacto para su vida, con contenidos curriculares irrelevantes y una educación que no va asegurar su ingreso en el mercado laboral, ni buena compensación económica a futuro y mejor posición social, los jóvenes únicamente se sienten sancionados, excluidos, limitados en su libertad de expresarse, de ser diferentes, se sienten aburridos; prefieren no asistir, prefieren escaparse.

Por ejemplo, el Programa Nacional de la Juventud (PNJ) 2008-2012, haciendo referencia al rezago educativo, es decir, aquellas personas mayores de 15 años que no han cursado o no han concluido la educación básica obligatoria, revelan que esta situación afecta a casi el 30% de los jóvenes de entre los 12 y 29 años de edad en todo el país.³⁴⁶ Lo que significa que el sistema educativo no está cumpliendo con ofrecer a los jóvenes espacios de sentido ni de acogimiento, un lugar en el que los alumnos sientan deseo por apropiarse del conocimiento y satisfacción por participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. María Herlinda

³⁴⁵ Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 64

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 92



Suárez Zozaya nos presenta este cuadro que responde a la pregunta: *¿Por cuál de los siguientes motivos dejaste los estudios?*³⁴⁷

Grupos de edad	12-14	15-19	20-24	25-29	Total
Motivos					
Tenía que trabajar	3.2%	28.7%	32.6%	29.6%	29.4%
Falta de escuelas	1.8%	8.7%	7.4%	4.2%	6.1%
Acabé mis estudios	10.9%	5.5%	9.7%	21.0%	13.9%
No me gustaba estudiar	68.6%	30.3%	19.4%	16.75%	22.15%
Mis papás no quisieron	3.4%	3.7%	9.6%	9.3%	8.1%

Tabla 1. Fuente: ENJ 2005, IMJ/CIEJ. Nota: no se tabuló el rubro "otros"

En el año 2005, la juventud entre los 12 a los 29 años de edad expresaban que -la falta de satisfacción- era la causa más frecuente de abandonar el sistema educativo. Los jóvenes entre los 12 y 14 años de edad desertaban de la escuela porque decían: -no me gustaba estudiar-. Esta misma población que se autoexcluía de los beneficios de la educación, representaba el 70%, lo que por lo menos estadísticamente reflejaba la tensa relación entre la juventud y la crisis escolar. Uno de los posibles factores de esta relación inquietante alumnos/escuela puede haber surgido, porque desde hace tiempo, las políticas públicas y educativas realizan grandes esfuerzos por la cobertura educativa y por la calidad, "[...] pero deja intactos los marcos pedagógicos, ideológicos, organizativos y de irresponsabilidad pública que han sido causa de que la educación que se ofrece en el país sea considerada una de las peores del mundo, [...]"³⁴⁸ Ahora

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 93

³⁴⁸ El Instituto Nacional para la Evaluación dio a conocer los resultados de nuestro país en la evaluación realizada en 2006 por la OCDE y conocida como PISA. La posición alcanzada por México en un contexto de 57 países fue la 49. La organización considera que, en el país, 51% de los estudiantes de 15 años se



bien, ¿cuál podría considerarse la falla?, ¿a qué se le puede atribuir la crisis de la escuela?

El proyecto de modernidad le había asignado a la escuela una misión muy noble: socializar a los futuros ciudadanos para sostener el lazo que unificaba a la sociedad, preservar a la comunidad según el contrato social, difundir la cultura, transmitir los conocimientos humanos para perfeccionar a los individuos, generar grandes avances científicos y tecnológicos con los conocimientos que el individuo cultivado fuera creando y acumulando, enseñarles la historia para mantener la unidad nacional, formar hombres productivos para su beneficio y bienestar material, pero también para el enriquecimiento de la sociedad en general. Entonces, ¿En donde estuvo el error?

No se puede negar que el proyecto de modernidad poseía grandes ideales y promesas basados en la libertad, en la igualdad, en la democracia, en el progreso colectivo e individual, en la creación de una “ciudad luminosa” como nos comentará Echeverría. Así que entonces la razón, como ya lo mencionaba anteriormente Follari, es que en la modernidad se modificaron los efectos por agudizamiento de las causas, o como lo dijera Santos, fue la abundancia en el cumplimiento de algunos ideales, pero también, “[...] *el déficit en el cumplimiento de otras son responsables de la actual situación, que se presenta superficialmente como de vacío o de crisis, pero que es, a nivel más profundo, una situación de transición*”³⁴⁹

Y en esta transición el propio ser humano parece tener preferencia por los excesos, abundancia en lo que refiere al perfeccionamiento del individuo, por ejemplo, hablando en términos de salud: uso desmedido de medicamentos para evitar cualquier dolor, aniquilar cualquier síntoma de malestar corporal. Estilización del cuerpo: liposucción, cremas, pomadas, jabones para cualquier parte del cuerpo, desde las uñas de los pies hasta para la calvicie, para las arrugas,

encuentran debajo del nivel mínimo requerido para la sociedad del conocimiento (OCDE, 2006). Citado en: Reguillo. *Op. Cit.*, p. 95

³⁴⁹ Santos. *Op. Cit.*, p. 87



moldear el cuerpo con tatuajes, perforaciones, tintes, cicatrices y quemaduras en el cuerpo como recordatorio de algunas vivencias; en el extremo la bulimia y la anorexia. Respeto a los derechos humanos: un individualismo sin freno, violencia, derecho a consumir, a satisfacer de forma inmediata los deseos, a la realización personal sin trabas, sin obstáculos morales *“vivir libremente sin represiones, escoger íntegramente el modo de existencia de cada uno: he aquí el hecho social y cultural más significativo de nuestro tiempo, la aspiración y el derecho más legítimos a los ojos de nuestros contemporáneos.”*³⁵⁰

En nombre de la razón, en la búsqueda y construcción de una sociedad civilizada y uniforme, en la eliminación de la barbarie, aniquilación de la diferencia, desarraigo al vagabundo, al migrante, al desempleado, al indígena, al ignorante, al enfermo, a los pobres porque no han sabido utilizar las estrategias o los instrumentos que el sistema les ofrece para salir de su condición; instrumentos en los que se encuentra la educación. Civilización en términos modernos sería anular al que no se adapte, *“[...] implicará negar las culturas populares, cercenar la diferencia de lenguaje y de costumbres, anatemizar todo aquello que no pase por el tamiz del ordenamiento.”*³⁵¹ Aniquilación a todos los que son diferentes en nombre de la civilización, porque la modernidad cabalgaba con la bandera de la igualdad.

En la actualidad, se reprime y discrimina a todo aquel que no se apropie de los valores y costumbres creadas por los medios de comunicación y por los intereses del consumo, que han sabido borrar las elecciones individuales por medio de la publicidad, determinan los gustos y las preferencias estéticas, la música, las ideologías, las necesidades, el deseo, la sexualidad, la libre expresión, la opinión sin fundamento, han favorecido que las personas se diseñen *“una cultura a la carta”*³⁵², como ya lo decía Gilles Lipovetsky. Así los intereses, gustos, ideas, necesidades que aparentemente proceden de preferencias personales,

³⁵⁰ Lipovetsky. *Op. Cit.*, p. 8

³⁵¹ Follari. *Op. Cit.*, p. 25

³⁵² Lipovetsky. *Op. Cit.*, p. 7



pero que han surgido y son implantados todos, por las grandes industrias culturales masivas y por un orden impuesto por el sistema mercantil. Aniquilación a todos los que no estén a la vanguardia y a la moda en nombre de la libertad de elección, porque el consumo cabalga con la bandera de la diferencia y de la autenticidad.

Por todo lo anterior, tal vez no podemos pensar que nos encontramos en el tiempo de las irracionalidades, considerando que a la modernidad se le han juzgado, “[...] los excesos cometidos en nombre de la razón, de la universalidad, del orden abstracto al cual debería ceñirse la subjetividad, e incluso los sueños o las ilusiones.”³⁵³ Entonces, hoy sabemos que lo que está ocurriendo es que la modernidad fue progresivamente encontrando su cauce entre sus excesos en promesas cumplidas y la deuda de aquellas que no llegaron. Por un lado se excedió en algunas promesas, por ejemplo, desamarrar al ser humano de las ataduras del exterior para otorgarle su libertad individual, lo que llevó a que cada sujeto resolviera libremente, ser y hacer cualquier cosa, según su conveniencia, y la satisfacción de deseos y anhelos personales.

Aunque a este respecto, la realidad se presentó demasiado rígida y la libertad individual fue restringida porque la ciencia y la disciplina en el conocimiento, exigían que todo se observara objetiva y racionalmente; la subjetividad fue desaprobada. Pero la libertad también fue limitándose, como ya lo señalaba Erich Fromm, al momento de que el sistema mercantil capitalista fue estableciendo el destino económico de la sociedad y, con ello, el destino de las personas de forma individual. Otro anhelo incumplido fue el futuro, lo que llevó a las personas a desear vivir el instante, disfrutar el momento, porque parecía que el porvenir de abundancia y felicidad nunca llegaba. “*El advenimiento de la instantaneidad lleva a la cultura y a la ética humanas a un territorio inexplorado, donde la mayoría de los hábitos aprendidos para enfrentar la vida han perdido toda utilidad y sentido.*”³⁵⁴

³⁵³ Follari. *Op. Cit.*, p. 34

³⁵⁴ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 137



Ahora bien, volviendo a lo que comentaba en párrafos anteriores Follari, sobre el orden abstracto al que debía ceñirse la subjetividad, ésta ha entrado en crisis junto con la escuela. Lo que significa que la comunicación inscrita dentro de la experiencia pedagógica como ese intercambio de vivencias y de saberes entre semejantes, relacionados o igualados por los mismos códigos y que, a su vez entrelazan las subjetividades institucionales, se encuentra en riesgo. *“Pero la comunicación actual no es de ningún modo una comunicación codificada, sino informacional. La comunidad actual no es comunidad de sentido, sino comunidad virtual.”*³⁵⁵ Lo que significa que la subjetividad pedagógica perdió el sentido al momento de eliminar el código como eje fundamental en el proceso comunicativo, entonces, sin subjetividad pedagógica, ¿puede haber educación?

Si la familia, la juventud, ser hijo, ser estudiante, la comunicación, la escuela ya no son lo que representaban antes, porque hoy ya no existen los códigos comunes, ya no hay productores de subjetividad que permitan que los jóvenes interactúen en los espacios que los albergaban y además egresen de estos espacios marcados, llenos de sentido, cargados con una visión propia del mundo, henchidos de la subjetividad que la escuela les proporcionaba, ¿con qué códigos, con qué enseñanzas, con qué experiencias pedagógicas la juventud actual podría construir su mundo y un mundo que además cambia rápidamente en cada segundo?

Hoy la información fluye con tanta velocidad que los códigos estorban, se volverían obsoletos de un momento a otro y entorpecerían su flujo, su rapidez, de tal modo que no dan paso a la producción de subjetividades, a la sistematización, al sentido, al conocimiento, a las verdades absolutas, a la elaboración de símbolos, a los procesos perdurables, ni permanentes; no permiten el circuito de la comunicación porque todo debe diluirse eficaz e instantáneamente. *“En la sociedad informacional –si es que acaso resulta pertinente aún hablar de sociedad-, la lógica del espacio no es una lógica de lugares sino de flujos.”*³⁵⁶ Lo

³⁵⁵ Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 41

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 43



que ha llevado a que los instituidos, como antes se dijo, familia, ser hijo, ser estudiante, el conocimiento, la escuela misma, estén cambiando su forma por efecto de la tecnología de la información y, al mismo tiempo, está transformándose la experiencia social del espacio y del tiempo. “[...] *los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar [...]*”³⁵⁷

Transformado el espacio y el tiempo, destituidos los códigos de comunicación y el sentido social que tejía la subjetividad pedagógica, la realidad avanza rápidamente y, aún así, la dinámica educativa continua estática, absolutamente cerrada, los maestros parece no han alcanzado a comprender el impacto que tiene sobre los estudiantes el cambio que existe fuera de los muros escolares. “*Los docentes dicen que los estudiantes no saben ni leer ni escribir, que son indisciplinados, que no participan en clase, que son impertinentes y mal educados, que no tienen <nivel>*.”³⁵⁸

Y con esto se acusa a los alumnos de no poseer las operaciones lógicas y subjetivas para desenvolverse en la realidad educativa. Pero si ya no existen dispositivos que armen con anterioridad las subjetividades institucionales y que marquen a los jóvenes de la misma forma en que lo hacen los instrumentos pedagógicos, si no existe ya un código compartido que favorezca la comunicación y con ello el proceso enseñanza-aprendizaje, si no existe un mismo régimen que structure, organice, ordene, normalice el conjunto de experiencias necesario para habitar el ámbito escolar y sus exigencias de aprendizaje ¿Cómo se espera que los alumnos aprehendan el conocimiento humano en un momento en que navegan entre veloces flujos de información y en donde el aprendizaje es un obstáculo?

Ahora bien, “*la escuela está muy atrasada en contenidos y formas si se le compara con la realidad a la que los estudiantes se enfrentan diariamente. Existe*

³⁵⁷ Bauman (2004). *Op. Cit.*, p. 8

³⁵⁸ Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 33



*una especie de abismo entre una cosa y la otra.*³⁵⁹ Entonces, ¿cómo se espera que los estudiantes se enfoquen en el aprendizaje con una enseñanza reducida a acción de apoyo?, ¿cómo se espera educar sin pedagogía?

Algunos autores, entre ellos Mattéi y Follari, en estos últimos tiempos se han cuestionado si es necesario dejar que la vida de los jóvenes entre a la escuela o, por el contrario, continuar manteniendo la idea de que la escuela es un santuario que debe estar protegido del exterior. Mattéi comenta: *“que la barbarie más primitiva, la predatoria, haya conseguido instalarse de manera endémica en los establecimientos escolares –los más afectados entre éstos fueron saqueados, devastados o quemados- mientras que la <escuela> simbolizaba desde siempre el más alto lugar de civilización [...]”*³⁶⁰, este autor culpa la entrada de la vida exterior a la escuela, reflejándose en la violencia, las malas palabras, el ruido, el vandalismo, actos que considera –de mala educación-. Entonces, si nos preguntamos por qué están entrando en el ámbito escolar las groserías, la droga, el alcohol, las adolescentes embarazadas, los grandes copetes, las uñas pintadas, las perforaciones, los pantalones entubados, las cejas estilizadas, los contactos obscenos, las patadas, las burlas. La posible respuesta es que: *“en la escuela, la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano.”*³⁶¹

Por otro lado, y tocando un tema muy cuestionado por los docentes, la televisión y los valores que promueve, es calificada en el ámbito educativo de ser antipedagógica porque arroja un estallido de imágenes, reproduce realidades que violentan, que impactan, que en un segundo seducen y al otro aburren, desconectan, nublan la conciencia; no educa. Es acusada también de presentar escenarios en los que se describe un universo virtual que desdibuja muchas veces la realidad, la atrapa, la distorsiona, la vuelve falsa; miente y le creemos. *“El universo de las imágenes es inmediato, discontinuo, ruidoso, y genera en el niño*

³⁵⁹ Follari. *Op. Cit.*, p. 55

³⁶⁰ Mattéi. *Op. Cit.*, p. 137

³⁶¹ Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 26



*impresiones de placer, estupor, pasividad; el mundo del libro es una lenta mediación, continua, silenciosa, que obliga al niño a una actividad cuyo interés no siempre controla.*³⁶²

De este modo, reconocemos que la televisión no exige nada al pensamiento, no exige dominar el lenguaje, no exige hacer juicios de valor, no exige comparaciones entre ideas, no reclama tranquilidad, no requiere esfuerzo. Pero a pesar de todo eso, no se puede negar que la televisión es parte de la vida de los niños y jóvenes, verla o no verla, no necesariamente dificulta su educación, mientras la escuela, los padres, los adultos en general realicemos un buen trabajo enseñando, porque de todos modos los jóvenes televidentes pueden llegar a considerar: “[...] *uno puede pensar que la televisión es un obstáculo para la pedagogía, también puede pensar que la pedagogía es un obstáculo para habitar la televisión.*”³⁶³

Mattéi afirma que la escuela debe cerrar sus puertas y continuar con su imagen de un recinto sagrado, -cerrarle la puerta a la vida-, dice, pero “[...] *tiene que abrirse al mundo; y para abrirse al mundo permanente de las obras que nos lega la historia, y al mundo común de los hombres que nos ofrece el espacio público, es necesario que la escuela permanezca como un lugar aparte.*”³⁶⁴ Follari, en cambio, expresa que aún cuando lo que hay afuera no “está bien”, haciendo referencia, por ejemplo, a la negación total de los discursos educativos sobre sexualidad, en tanto que en la pantalla televisiva se exhiben cuerpos desnudos, actos de abuso, imágenes de cuerpos usados como objetos. Mientras en la escuela se habla de paz, de democracia, de igualdad, de respeto mutuo, en la televisión la juventud observa constantemente una violencia desenfrenada, discriminación a ciertos sectores de la población, una democracia pisoteada por

³⁶² Mattéi. *Op. Cit.*, p. 136

³⁶³ Corea y Lewkowicz. *Op. Cit.*, p. 173

³⁶⁴ Mattéi. *Op. Cit.*, p. 138



los gobernantes; y frente a esto, asegura que de todos modos la escuela no puede desconocer esta situación.³⁶⁵

Por esta razón con una realidad compleja afuera y que además forma parte de la cotidianidad de los jóvenes, la escuela no puede cerrarse, sino ofrecer opciones, posibilidades que permita a los jóvenes ser críticos, reflexivos, analistas de todo aquello que los rodea. La escuela como posibilidad, es enseñar y aprender a ver el mundo y a nosotros mismos de un modo distinto al que aprendemos afuera de ella, “[...] *da cuenta en realidad de una subjetividad plural y polifónica. Su presencia en la vida de los jóvenes no supone la dilución de otros referentes sino la irrupción de una condición fronteriza en la que se mezclan distintos territorios de identificación.*”³⁶⁶ Esta escuela con el atributo de <frontera> y descrita por Silvia Duschatzky debe tener un sentido de contingencia, es decir, no puede ser parcial o neutra a los problemas que experimentan los jóvenes, sino que debe favorecer la construcción de sentido, como sujeción o como adherencia al entorno escolar, porque al fin de cuentas es aquí en donde deben aprender a analizar, a interpretar, a simbolizar, a subjetivar una forma distinta del mundo.

La otra orientación de esta escuela -como frontera- es que no es excluyente, y esto no se reduce al simple hecho de ser una escuela para todos, como se decía en los diferentes discursos sobre política educativa, sino atender la situación de los estudiantes y reinventar de forma particular el entorno educativo. Esto porque como menciona Duschatzky, el enemigo principal de la educación no es la percepción que tenemos de los jóvenes y que además es una visión que se está alejando de lo que en realidad son éstos, tampoco es que la enseñanza arroje unos resultados que por lo regular son contrarios a lo que se esperaba, no es la pésima infraestructura ni la falta de novedosas tecnologías, no es porque los maestros no están actualizados ni por los bajos niveles de aprendizaje en las pruebas estandarizadas, tampoco es el desinterés ni la falta de respeto a las autoridades o simplemente el aburrimiento de los alumnos. Ya que: *“El enemigo*

³⁶⁵ Follari. *Op. Cit.*, p. 55

³⁶⁶ Duschatzky. *Op. Cit.*, p. 78



*de la educación es la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad.*³⁶⁷, es decir, creer que todo está dicho y hecho, y no mirar más allá de la crisis que pregonan los posmodernos ha invadido nuestro lugar y tiempo, en el que los grandes metarelatos han muerto de la misma forma en que pereció Dios al inicio de la modernidad, dejando a todos bajo el desamparo y en el sálvese quien pueda y como pueda; olvidando el hecho que nos convocó a vivir en lo social, el derecho a vivir, a educar, el derecho a ser y existir.

³⁶⁷ Duschatzky y Corea. *Op. Cit.*, p. 89



Conclusiones

Los cambios que se han generado a lo largo de la historia de la humanidad, nunca han sido cambios repentinos, no sería posible despojarnos de un golpe brusco y violento, de la forma de interactuar en el mundo o de interpretar la realidad, por el contrario, las transformaciones deben ser progresivas, lentas, pausadas, casi imperceptibles, porque de otro modo, nos causarían malestar y provocarían nuestra resistencia a esos cambios. Estas transformaciones vistas como una forma de pensar el mundo, leer la realidad de manera distinta, o contraria a la que se encuentra institucionalizada en una época, primero sólo son una colección de pensamientos que va produciendo un pequeño grupo, a partir de observar las experiencias, costumbres, tradiciones, ideas que nacen desde las personas y en la comunidad. Se vuelven en pensamientos particulares de unos cuantos intelectuales y, si son de interés, si benefician a muchos o se ejerce un poder invisible sobre un determinado grupo de personas, se pueden ir generalizando, se extienden y se incorporan en la sociedad hasta convertirse en discursos incuestionables, verdades categóricas, conocimientos autorizados socialmente, para interiorizarse después como realidad objetiva y ser revertida al exterior, como subjetividades legitimadas y prácticas humanas que van definiendo un período histórico.

Por esta razón, exponer en este trabajo dos realidades diferentes, no significa que de un momento a otro pasamos, de la modernidad a la posmodernidad, de tal modo, como anteriormente lo hicimos, era necesario explicar que para algunos autores, la modernidad no ha finalizado todavía y, precisamente el hecho de que aún no ha expirado, continua dejando sus secuelas, o puede ser tal vez, que la posmodernidad está integrando ya sus discursos, y es por eso, que se están presentando contradicciones en algunos contextos sociales. A este respecto, por ejemplo y como ya se había mencionado, la escuela mantiene una organización diseñada en la modernidad, su dinámica es rígida, su jornada repetitiva, hasta los



planes y programas de estudio están sujetos al tiempo, a un orden progresivo y actividades rutinarias, a normas disciplinarias inflexibles, por eso el alumno, debe estar controlado por las ordenes del exterior. Por otro lado, la finalidad educativa se encuentra orientada por los designios de la posmodernidad y su objetivo es formar sujetos individualizados, de ahí la idea del desarrollo humano, así que al alumno se le exige estar atento en el exterior y respetar, obedecer, disciplinar su conducta al listado de normas y reglas escolares, pero frente a la educación es obligado a hundirse en su interior, desarrollar sus habilidades, sus aptitudes, sus capacidades, *<aprender a aprender>* para competir consigo mismo y con los demás, por ser el mejor en aprovechamiento académico, el que sabe consumir la mayor cantidad de conocimientos y el que sabe utilizar los beneficios de la educación.

En este sentido, cuando decimos que la realidad era estable y rígida en la modernidad, nos referimos a que los niños y jóvenes tenían un lugar fijo y determinado dentro de cualquier ámbito social, porque el rol que debían desempeñar estaba instituido por la sociedad y tenía claras especificaciones. Los adultos, no sólo los percibíamos como aquellos en que se perpetuaba nuestra comunidad, en los que se eternizaba nuestro idioma, tradiciones, creencias o conocimientos acumulados a lo largo de los años, eran nuestro futuro y por eso, estábamos obligados a protegerlos, los padres, les debimos cuidado y amor a nuestros hijos, los maestros, respeto y preocupación, para que cada estudiante, aprovechara al máximo su estadía en las aulas. ¿Qué pasa entonces con los jóvenes y su visión del mundo?, cuando en muchas familias ya no existe la figura del padre porque tuvo que migrar a otro lugar para buscar empleo, cuando la figura materna parece estar, pero no está porque ha ingresado al mundo laboral y su mayor preocupación es dar sostén a las necesidades del hogar, cuando los docentes culpan a los alumnos por su aburrimiento frente a la enseñanza y su desinterés frente al aprendizaje, cuando la autoridad que debía ampararlos, hoy les da la espalda, o peor aún, explotan sexual o laboralmente de ellos. Y, a esto nos referimos, cuando decimos que en la posmodernidad la realidad cambia constantemente.



Las transformaciones socioculturales dadas por la modernidad, como hemos visto a lo largo de este trabajo, no sólo modifican la realidad, sino también la forma como interpretamos al mundo y como nos percibimos a nosotros mismos. Lo que pensamos, lo que sentimos y la manera de conducirnos con los demás, está determinado por el contexto en que nos desenvolvemos; todo aquello que nos impone el mundo, crea nuestra identidad. Por lo tanto, si hoy nos encontramos frente a la desintegración social y al surgimiento de sujetos individualizados, entonces es que podemos entender por qué los jóvenes van formando su identidad sin la presencia del otro, al ser despojados del amparo y protección que adquiriría de las instituciones sociales establecidas por la modernidad, desde hace ya varias décadas, son obligados a buscar su propia visión dentro de otros espacios. Por eso, en la actualidad, nos encontramos con una diversidad de condiciones que los definen y que van más allá del hecho de ser estudiantes o ser hijos. Y en esta visión social que tenemos de los jóvenes, nos encontramos con que muchos atentan contra su propia seguridad, dañan su cuerpo porque descubren que es lo único que les pertenece; en un mundo ajeno creado por adultos que hoy los abandonan y un mundo que justifica su razón de ser en la carta de derechos humanos y olvida la responsabilidad para sus semejantes.

Así, empujados por estos dos factores (transformaciones socioculturales y su expulsión de las instituciones), los jóvenes prácticamente solos, construyen su realidad con un mundo exterior que los marca con códigos de la globalización, donde el consumo pone las condiciones de socialización e interacción con los objetos; pero a su vez les exige hundirse en su interior para dedicar su atención a las necesidades individuales. En otro sentido, a la juventud se le confiere su destino, el triunfo o el fracaso queda en sus manos y sólo ellos son los responsables.

Si ya no existe una familia que los albergue, si no cumplen con los méritos y las exigencias que la escuela les indica, si no encuentran trabajo, si no tienen buena salud, si están en la cárcel, si son asesinos, si atentan contra su vida; la sociedad actual señala que ellos tienen la culpa. Olvidando que todos somos



constructores del tiempo actual, y que todos hemos aportado algo para que las condiciones que expone el presente y el futuro sean como son, por lo tanto, todos somos responsables de la juventud, de sus acciones, de lo que sienten y lo que piensan.

Estamos obligados, ante las situaciones que viven nuestros jóvenes a cuestionarnos sobre aquello en lo que estamos fallando con respecto a la juventud, principalmente en aquello que nos compete, el ámbito educativo, y buscar la respuestas a: ¿por qué están abandonando la escuela?, ¿por qué se sienten aburridos dentro de ella?, ¿por qué la escuela los hace responsables de su fracaso escolar, sin antes preguntarse qué están haciendo las autoridades escolares y los maestros para retenerlos?, ¿por qué los maestros culpan a los padres del bajo aprovechamiento de sus hijos?, ¿por qué los padres y los medios de comunicación culpan a los maestros por el rendimiento escolar?

No podemos negar, que hoy la función de la escuela se encuentra desdibujada y si bien no posee una finalidad específica, si es acreedora de una multitud de diferencias y necesidades asignada. Porque tampoco podemos negar, que no es lo mismo lo que se espera de la escuela rural frente a la escuela urbana, ni de la escuela pública a la escuela privada, y no es lo mismo lo que se busca en las secundarias técnicas a las secundarias diurnas, ya que pareciera ser que no existe conexión entre los distintos niveles, ni con los aprendizajes que se ofertan con lo que el mercado laboral exige. De tal manera, ¿podemos ofrecer una educación distinta para la variedad de escuelas que en la actualidad se presentan?, cuando uno de los mayores problemas que exteriorizan las naciones, las comunidades y los individuos es la desigualdad.

Además, ¿qué función debería tener la escuela para una sociedad fragmentada?, ¿qué finalidad debería tener la educación en un tiempo en que se defiende la diversidad, el desarrollo del alumno de forma individual, el despliegue de sus habilidades, de sus aptitudes, de sus competencias? Asimismo, ¿con qué parámetros se puede evaluar qué habilidades son las correctas y cuáles no, quién o quiénes pueden afirmar qué aprendizajes son buenos y cuáles son malos?,



sobre todo en un momento en que se pone en alto la tolerancia y su multiculturalismo, el derecho a la vida y la justicia social. En un momento en que los adultos nos estamos quedando inmóviles, en que cerramos los ojos para no ver como se está atentando contra los derechos de la juventud, contra su diversidad de expresiones, contra su dignidad, contra su existencia. Así finalizamos este trabajo, reflexionando que la escuela aún posee un propósito, y éste es dar soluciones a los niños y jóvenes, es ofrecerles otra forma de ver el mundo, distinta y por qué no, mejor, de aquella interpretación que encuentran en la calle, en los medios de comunicación, en el contenido de la música que escuchan, en las relaciones de convivencia que mantienen con sus iguales, con los adultos, con las autoridades educativas, con los maestros.

El propósito de la escuela, aun cuando la educación le ofrece mayor peso al desarrollo del individuo y menos al desarrollo de seres sociales, ya que su función, en la actualidad, es formar sujetos competitivos e individualistas, en donde, poco a poco parece esfumarse su función socializadora, no puede, ni debe negar el hecho de que somos seres humanos y, que alrededor de nosotros siempre van a existir, afortunadamente, otros humanos. De tal modo, aunque la posmodernidad nos este dibujando una sociedad fragmentada, en la que cada vez más antepone nuestros derechos individuales sobre el bien común, estamos obligados a regresar a la idea de responsabilidad que tenemos sobre el otro. La escuela en este sentido, debe fomentar acciones, valores, saberes en los que se recupere y se de visibilidad a la presencia del otro, simplemente, porque en el momento en que nos encontramos frente al otro, su voz, todo aquello que me dice, escuchar su percepción del mundo, sus ideas, sus creencias, el poder sentirlo, el tocarlo, abrazarlo, reírme con él, son sucesos que en ese momento hacen que mi yo, que todo mi ser, exista, porque en el momento en que reconocemos al otro, nos encontramos y nos reconocemos a nosotros mismos.

Por otro lado, si en la posmodernidad, igualmente se desvanece el orden social que nos mantenía unidos, si la subjetividad institucional que nos permitía trasladarnos a otros lugares y podíamos habitarlos, porque en todos ellos se



manejaban los mismos códigos de comunicación, los mismos valores morales, las mismas normas de conducta y hoy, se han dispersado, por eso actualmente hablamos de una subjetividad situacional, haciendo referencia a que cada espacio que pretendemos ocupar y en el que intentamos desenvolvemos, manejan sus propias normas y códigos para habitarlos, lo que significa, que aunque ya no compartimos la misma forma de interpretar el mundo, somos seres humanos y, esto eternamente lo vamos a compartir. Por lo tanto, esto nos debe recordar siempre, que todavía somos seres sociales, seres políticos y cada espacio en el que participamos con el otro, las actividades que desempeñamos, nuestra conducta, nuestras expresiones, la manifestación del sentir y el pensar, aun cuando ya no manejemos las mismas verdades, aun así, mis actos deben ser justos, deben dignificar al otro, implicarme con el otro, porque en el momento en que intente invalidar al otro, cancelar la presencia del otro, anular la palabra del otro, al mismo tiempo, también me estoy anulando.

Entonces, ¿qué pasa cuando anulamos a la juventud?, ¿qué pasa cuando vemos cancelados sus derechos, derecho a un hogar, a la salud, a ser protegido, a la educación, a un empleo, derecho a vivir?, ¿qué pasa cuando todo lo que están experimentando los jóvenes en la actualidad, como su expulsión de las instituciones diseñadas específicamente para cuidarlos, parece no importarnos, ni afectarnos?, ¿qué pasa cuando los hacemos culpables de su condición y por eso, dejan de llamarnos, dejan de pedir nuestra ayuda, dejan de nombrarnos?, simplemente nosotros mismos nos estamos anulando, estamos dejando de existir, nuestra humanidad deja de existir.



Referencias bibliográficas

Libros

- Arredondo, Martiniano. (1990). *Planeación educativa y desarrollo: problemática de la planeación educativa en los países en vías de desarrollo*. México, Pátzcuaro, Michoacán, Biblioteca Digital CREEFAL.
- Baudrillard, Jean. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona, España. Editorial Kairós.
- Bauman, Zygmunt. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México, D. F. Editorial Grijalbo.
- Corea, Cristina y Lewkowicz Ignacio. (2004). *La pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Delval, Juan. (2004). *Los fines de la educación*. México, D.F. Siglo XXI Editores.
- De Spinoza, Baruch. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, España. Ediciones Orbis.
- Duschatzky, Silvia. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Duschatzky Silvia y Corea Cristina. (2004). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Dussel Inés y Silvia Finocchio (coomps.). (2005). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, Bolívar. (1997). *Las ilusiones de la modernidad*. Ciudad Universitaria, México D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.



- Feixa, Carles. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus; antropología de la juventud*. 2ª ed. Barcelona, España. Editorial Ariel.
- Fitoussi, Jean-Paul. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Manantial.
- Follari, Roberto A. (2007). *¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos*. Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Foucault, Michel. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.
- Freud, Sigmund. (1996). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. 8ª reim. México, D. F. Alianza Editorial Mexicana.
- Fromm, Erich. (2005). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (enero, 2008). *Perspectiva de la juventud en México*. Dirección de investigación y estudios sobre juventud. Secretaría de Educación Pública.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México). (2012). *Niños y adolescentes migrantes en México 1990-2010/Instituto Nacional de Estadística y Geografía*.- México: INEGI.
- Lenin, Vladímir Llich. (1896). Rabótnik. (rec). núm. 1 y 2. En: Obras escogidas. Moscú. Ed. Progreso.
- Lipovetsky, Gilles. (2003). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España. Editorial Anagrama.
- Martínez Boom, Alberto. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá, Colombia. Anthropos Editorial.
- Mattéi, Jean-Francois. (2005). *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina. Editorial Del Sol.
- Meirieu, Philippe. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona, España. Editorial Octaedro- Rosa Sensat.



- Moncada, Alberto. (1982). *La crisis de la planificación educativa en América Latina*. Madrid, España. Editorial Tecnos.
- Nateras Domínguez, Alfredo. (2002). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. Casa abierta al tiempo.
- Neira, Teófilo R. (2000). *La cultura contra la escuela*. Barcelona, España. Editorial Ariel.
- *Niños, Adolescentes y Jóvenes en situación de calle*. (abril 2011) Secretaría de Seguridad Pública, Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana, Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana.
- Rosanvallon, Pierre. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Manantial.
- Platón. (1967). *Diálogos*. 5ª ed., México, D. F. Editorial Porrúa.
- Reguillo, Rossana (coord.). (2010). *Los Jóvenes en México*. México, D. F. Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Reimers, Fernando. *La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1º trimestre, 2002/vol. XXXII, número 001 Centro de Estudios Educativos. México, D. F.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1999). *El contrato social o Principios de derecho político*. Editado por elaleph. com.
- Santos, Boaventura de Sousa. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, Colombia. D. C. Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes.
- Touraine, Alain. (2005). *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España. Editorial Paidós.



Páginas electrónicas

- *Asistencia y deserción. Cuéntame de México.* INEGI. Información de México para niños. Recuperado en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx> [Consulta: abril 2013]
- *Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales 2012.* Glosario. INEGI, 2011. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/glosario/default.aspx?clvglo=cngspspe2012&s=est&c=32368> [Consulta: abril 2013]
- Cruz, Marciano (2011). *El bono demográfico en México y el Censo de Población y Vivienda 2010.* Cuestión de enfoque. Recuperado en: <http://cuestiondeenfoque.wordpress.com/2011/03/10/el-bono-demografico-en-mexico-y-elcenso-de-poblacion-y-vivienda-2010/> [Consulta: abril 2013]
- *Estadística a propósito del Día Internacional de la Juventud.* INEGI. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2012/juventud12.asp?s=inegi&c=2844&ep=99> [Consulta: abril 2013]
- Gamio Gehri, Gonzalo (2009). *Johan Galtung y las formas de violencia. Apuntes sobre paz y violencia.* Política y mundo ordinario. Bosquejos postliberales (2009, junio 23) Recuperado en: <http://gonzalogamio.blogspot.mx/2009/06/johan-galtung-y-las-formas-de-violencia.html> [consulta: abril 2013]
- Pérez Correa, Catalina (2011). *De la Constitución a la prisión. Derechos fundamentales y sistema penitenciario.* Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. México. 2011. Recuperado en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3033/10.pdf> [consulta: mayo de 2013]
- Pro México. *Población y capital humano. Un país de jóvenes.* Secretaría de Economía. Recuperado en: http://mim.promexico.gob.mx/wb/mim/poblacion_y_capital_human [Consulta: abril 2013]
- Tuirán, Rodolfo (2010). *Los jóvenes y la educación. Encuesta Nacional de la Juventud 2010.* Secretaría de Educación Superior., p. 15 Recuperado en: www.sep.gob.mx/work/models/.../vf-jovenes-educacion-ninis.pdf [Consulta: abril 2013]