UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

NADA HUMANO ME ES AJENO

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

La formación ciudadana en la educación secundaria en México en el contexto neoliberal: ¿un proceso de des-ciudadanización?

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA

Adrian Silva Valle

Directora de la Tesis

Dra. Ma. Concepción Delgado Parra

Ciudad de México mayo de 2024

UACM
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Nada humano me es ajeno

CA Coordinación Académica

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS©

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

Dedicatorias y agradecimientos

Para Lina Mariel, pábulo del alma,
motivo y fin de mi día a día.

A mamá, papá, Mario, Samuel, por ser guía,
impulso y soporte que trasciende al tiempo.

A todos y todas aquellas que han sido compañía
y amor en este proceso, mi agradecimiento infinito.

A mi querida profesora Coni, por su acompañamiento,
paciencia, aliento, generosidad y conocimiento.

A la Secretaría de Educación Pública
y a la UACM, por los apoyos otorgados,
para dedicar tiempo y esfuerzo a esta investigación.

A quienes han luchado y defendido el derecho
a la educación pública y gratuita, es por su esfuerzo,
que este trabajo ha sido posible.

Índice

Introducción | **4**

Planteamiento del problema | **7**
Aproximación metodológica | **8**
Contenido de la tesis | **11**

Capítulo I. Reconfiguración educativa del perfil ciudadano en el contexto neoliberal | **13**

- *La Comisión Trilateral y la implementación de nuevos mecanismos de control y legitimación* | **16**

- *El consenso de Washington y las reformas a la educación en la década de 1990* | **39**

Capítulo II. La formación cívica y ética en los planes y programas de educación secundaria: ¿procesos de des-ciudadanización? | **55**

- *La concepción de libertad en los planes y programas de estudio de Formación Cívica y Ética* | **59**

- *La concepción del cuidado de sí en los planes y programas de estudio de Formación Cívica y Ética* | **76**

Capítulo III. La des-ciudadanización gestada en el marco de la educación neoliberal | **98**

- *La des-ciudadanización a la luz del ciudadano consumidor* | **99**

- *Erosión de lo social y desmantelamiento de la sociedad, consecuencias de la des-ciudadanización gestada en el ámbito educativo* | **105**

A modo de reflexión final | **111**

Bibliografía | **117**

Introducción

La ciudadanía como pedagogía implica la movilización del conocimiento y de las relaciones sociales, que sirven, ambos para organizar el cuerpo y las emociones dentro de regulaciones particulares de espacio y tiempo

Henry A. Giroux

Uno de los postulados que sirvió para impulsar y sostener a la modernidad, de acuerdo con Alain Touraine (2014), fue la idea de que la humanidad al obrar según las leyes de la razón avanzaría hacia la abundancia, la libertad y la felicidad, lo que representaría el progreso de nuestra especie. Desde esta perspectiva, la historia de la humanidad en los últimos siglos ha sido en gran medida la lucha y la búsqueda por alcanzar estas promesas e ideales.

Dentro de este ese proceso, también tuvo su desarrollo el Estado moderno bajo ideales y anhelos que servirían como base de la organización social para alcanzar las premisas de la modernidad. Dentro del nuevo andamiaje institucional, jurídico y social, se encuentra la figura del ciudadano, a quien el pensamiento político moderno otorgó un rol fundamental para el buen funcionamiento del Estado. Con el desarrollo de la democracia moderna y del pensamiento político, la noción de ciudadanía fue cobrando un papel cada vez más relevante. El siglo XX, en un contexto caracterizado por la escasa participación ciudadana en la construcción de las incipientes democracias, evidenció la exigencia de justicia de grupos sociales que habían sido excluidos del debate político durante en el siglo XIX. Problemas derivados del pluralismo cultural, de cuestiones ambientales, del crecimiento de la migración y los movimientos separatistas en distintos Estados (Aragón, 2015: 111), obtuvieron como respuesta el ensayo sobre ciudadanía, intitulado “Ciudadanía y clase social”, de Thomás H. Marshall y Tom Bottomore (1998), publicado por primera vez en 1950. En términos generales, esta nueva concepción de ciudadanía vincula dos aspectos fundamentales, pertenencia y derechos (Sermeño, 2004), con

lo que se reinaugura el debate en torno al papel que deben tener los ciudadanos en relación con el Estado dentro de las democracias modernas.

Durante la segunda mitad del siglo XX, se construye el modelo de ciudadanía, sobre el que sentarían las bases para la construcción del andamiaje institucional de la democracia de la época. Al mismo tiempo que se desarrolla esta discusión en materia económica, en el mundo occidental se despliega un nuevo pensamiento en torno a políticas económicas, sociales y culturales que influirán en la discusión sobre la democracia moderna y la propia noción de Estado. Las nuevas condiciones darán lugar a fuertes debates sobre el papel que debe jugar la ciudadanía frente a la nueva realidad política global.

Una de las discusiones que toma un lugar importante en el ámbito educativo es la formación ciudadana. La preocupación por formar un ciudadano que responda y se ajuste a las necesidades del Estado, se puede encontrar desde la antigüedad, pasando por el pensamiento de los ilustrados como Rousseau, hasta la actualidad. Con el avance de la modernidad, la formación ciudadana cobra relevancia en la medida en que se reconoce que es a través de la educación como el Estado puede transmitir sus principios y normas. Esto implica que la formación del ciudadano está relacionada con los intereses representados por el Estado, en virtud de que la escuela es la “institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu y Passeron, 2014: 18).

En el contexto neoliberal, esta discusión cambia en torno al papel que el ciudadano adquiere en la nueva configuración del Estado, disminuido para proteger los derechos sociales y fortalecido para proteger los intereses impuestos por la dinámica del mercado. En este nuevo enmarcamiento, se modifica la función de la escuela como dispositivo de reproducción de las estructuras sociales. Por ello, resulta fundamental indagar sobre el nuevo perfil del ciudadano que se ha propuesto formar la escuela en el contexto del neoliberalismo.

Si partimos de la idea de que el neoliberalismo es un conjunto de prácticas político-económicas basadas en la idea de que la mejor manera de alcanzar el bienestar consiste en ampliar la libertad de desarrollo de las capacidades y las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional que asegure

los derechos de propiedad privada de manera fuerte, el libre mercado y la libertad de comercio, donde el papel del Estado se limita a crear el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas (Harvey, 2005: 6), el Estado queda constreñido a lo que determine el mercado. Experiencia que lleva a discutir el contenido de los planes de estudio que apuntan a configurar a quienes se convertirán en ciudadanos al cumplir la mayoría de edad. En ese sentido, es necesario analizar y discutir las causas y motivaciones a las que responde la formación del ciudadano en el contexto del neoliberalismo. Así como la función que tiene la educación en la formación de ciudadanos.

En este contexto, el caso de México, desde el 1999 se institucionalizó la asignatura de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria, misma que sustituyó a las asignaturas de civismo y orientación educativa, dirigidas específicamente a la construcción de valores vinculados a la formación de los jóvenes estudiantes en proceso de devenir ciudadanos. La presente investigación surge del interés por discutir el papel de la educación en la construcción de valores que se internalizan en el educando y cuál ha sido el resultado de la formación ciudadana, derivada de la educación básica en México que, al día de hoy, se mantiene en los planes y programas de estudio.

A más de dos décadas de que la asignatura forma parte del currículo de la educación y frente a una realidad que observa niveles bajos de participación política de una ciudadanía indiferente ante los asuntos públicos, resulta de suma importancia indagar sobre el tipo de formación ciudadana instrumentada por las instituciones de educación básica, específicamente, en el nivel de secundaria en México. Los planes y programas elaborados en 1999 por la Secretaría de Educación Pública establecían como objetivo general proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollaran la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que dirigidas a mejorar su desempeño en la sociedad" (Secretaría de Educación Pública, 2000: 7). Sin embargo, al contrastar este objetivo con los resultados obtenidos, lo que podemos observar es que la generación de adolescentes que se formó a partir de los valores ciudadanos impartidos en el aula, hoy en día son adultos apáticos y desinteresados

en ejercer su ciudadanía. Las respuestas siempre serán múltiples y complejas. Sin embargo, podemos aventurar la idea de que los jóvenes están sometidos a procedimientos pedagógicos dirigidos a ignorar la potencialidad que supone la actuación política cuando se requiere incidir en la toma de decisiones. El contexto neoliberal exige la presencia de sujetos-sujetados, individuos "hiperindividualizados" incapaces de actuar en colectivo, disminuyendo con ello su capacidad para demandar al Estado y sus instituciones, y revertir los graves problemas de desigualdad e injusticia que hoy enfrentamos.

Al abordar el papel de los sistemas educativos en la configuración social y política, Bourdieu destaca la capacidad que tienen para reproducir el capital cultural y las estructuras sociales, de las que son producto. Mismas que tienden a reproducir el estilo de vida de la clase dominante a partir del trabajo pedagógico intensivo desarrollado al inicio de la vida de niños y adolescentes, dirigido a lograr la interiorización de prácticas y valores contenidos en lo que denomina *habitus*, procedimiento que contribuye a perpetuar una configuración social específica (Bourdieu y Passeron, 2014: 51; 70; 72).

Planteamiento del problema

En este marco, el presente trabajo propone discutir y analizar de qué manera los planes y programas de estudio de Formación Cívica y Ética, impartidos en la educación secundaria pública han formado un tipo de ciudadanía que limita la idea de la participación política colectiva capaz de intervenir en la toma de decisiones y en la creación de un espacio público, derivando en un proceso de des-ciudadanización, término recuperado de Néstor García Canclini (2022).

Partimos del supuesto de que los planes y programas de estudio ejercen una función que puede ser leída en clave de dispositivo en la medida que definen conexiones entre saber y poder, como lo señala Foucault, y producen modos de subjetivación del individuo a partir de distintas técnicas puestas en marcha a través de discursos, leyes o instituciones, mediante las que se establece una relación

estratégica inscrita en las relaciones de poder (Foucault, 2016; Deleuze, 2019; Agamben, 2011; Moro, 2003).

Realizar una lectura de los planes y programas de estudio de formación cívica y ética en términos de dispositivo, tiene como propósito identificar la red de elementos a través de los cuales se tejen las relaciones de poder tendientes a la formación de un tipo específico de ciudadano, que responda a los requerimientos políticos, económicos e ideológicos del neoliberalismo.

La importancia de retomar el término de des-ciudadanización propuesto por García Canclini, permitirá discutir sobre el deterioro o retroceso del ejercicio y actuación de la ciudadanía en su capacidad para incidir en la toma de decisiones en el espacio público. Un dilema ineludible se manifiesta en este contexto, qué tipo de democracia es posible construir ante el deterioro de la ciudadanía en el presente, deterioro apuntalado por las propias instituciones educativas del Estado mexicano.

Aproximación teórico-metodológica

La construcción del modelo teórico-metodológico de la investigación se trazó a partir de la elaboración de una genealogía, siguiendo la propuesta de Michel Foucault (2008a), lo que permitió tejer las categorías analíticas referidas a la división social del trabajo con el hábitus, cuyo contenido conceptual permitió identificar las formas de operación del sistema educativo para influir en la configuración de un ciudadano-des-ciudadanizado.

Para efectos del presente trabajo, la genealogía identifica momentos estratégicos que, desde nuestra perspectiva, responden a la emergencia y procedencia en el discurso de la formación ciudadana, los accidentes que dieron lugar a lo que hoy podemos observar en términos del ejercicio de una ciudadanía vaciada de sus valores políticos.

El modelo teórico-metodológico propuesto articula categorías analíticas que permiten lograr la comprensión del problema de investigación. Estudiar el fenómeno de la des-ciudadanización implicó poner en relación las nociones relativas a la división social del trabajo, el *habitus*, el cuidado de sí mismo y la libertad.

Las primeras dos categorías, permitieron identificar de qué manera se inscriben las prácticas en la dinámica del trabajo y de los espacios en el que se "aprenden" valores que justifican la reproducción social de experiencias que devienen "naturales" en la forma de conducirnos como sujetos "autónomos".

La categoría de división social del trabajo fue discutida desde el diálogo con dos perspectivas. Por un lado, la mirada de Emilie Durkheim (2016), quien describe las relaciones entre el individuo y la sociedad, y junto nociones como solidaridad orgánica y el discurso moral, explica el proceso de diferenciación social, justificando mediante el discurso social las diferencias sociales. Frente a esta postura, abordamos la explicación que Marx sobre la división social del trabajo (2010, 1980), para visibilizar aquello que va quedando oculto en ese proceso, como son las formas de explotación y de fetichización. Marx da cuenta de un proceso complejo, de un permanente fluir en el que se van mimetizando prácticas que impiden que el sujeto adquiera conciencia de las formas de explotación que le habitan (Ávalos, 2022: 61). El análisis de Marx sobre la división social del trabajo permite desarrollar una crítica a las formas de autoexplotación, la tergiversación de la que son sujeto la libertad y el cuidado de sí, el uso que adquieren dentro de los planes y programas, como dispositivos utilizados para el análisis del problema de investigación.

El *habitus*, categoría analítica recuperada de Pierre Bourdieu (2016, 2007, 1990, 2014), caracterizándola en términos de la función que realiza como mecanismo de reproducción de las estructuras sociales. Y, de manera particular, la describe como un procedimiento que es inculcado a través de la acción pedagógica de la escuela. Con ella, pretendemos dar cuenta de qué manera los enfoques, objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio de la Formación Cívica y Ética, intervienen en la formación de prácticas que reproducen, inculcan y legitiman relaciones de dominación entre grupos o clases sociales, de manera específica en torno al ejercicio de la formación ciudadana.

Con el propósito de analizar las prácticas en las que se expresaban la división social del trabajo y el habitus en los planes y programas de estudio, cuyo contenido abordamos en términos de "dispositivo" de la reproducción social enunciada, incorporamos las segundas dos categorías analíticas: la libertad y el cuidado de sí.

Se trata de dos nociones que permitieron caracterizar los “límites” de los valores considerados en los programas de estudio, tales como el logro de competencias, la originalidad del estudiante, entre otros, en los que se potencia el individualismo. Aspecto que contraviene el principio de la participación colectiva que requiere toda ciudadanía para potenciar su capacidad para incidir en la toma de decisiones.

La libertad recupera las aportaciones de Hannah Arendt (2009, 1998, 1996, 1995). En lo que se refiere al principio de acción política colectiva Zygmund Bauman (2010, 2000, 2019, 2017a, 2017b), permite visibilizar la tergiversación que nace de la relación entre la libertad y la sociedad de consumo, puesta en marcha por el mercado. Por su parte, la noción de la sociedad del cansancio de Byung-Chul Han (2012, 2021a, 2021b, 2020, 2017, 2014ª, 2014b, 2012) describe un contexto en el que la libertad en la sociedad deviene sociedad del cansancio manifiesta en una sociedad cada vez digitalizada. Y, por último, el cuidado de sí es abordado a partir de la propuesta de Michel Foucault (2016a, 2016b, 2012, 2008a, 2008b), particularmente la interpretación que hace en su libro *La hermenéutica del sujeto* (2022), la cual implica la construcción de una subjetividad que entretejemos al trabajo de Elena Bravo, *El cuidado de sí como genealogía del psicoanálisis. Antigüedad, Nietzsche y el psicoanálisis* (2021), quien realiza una genealogía de esta noción desde una perspectiva psicoanalítica. Ambas nociones son caracterizadas de manera articulada con las descripciones de prácticas que son identificadas en la actualidad para realizar un ejercicio de interpretación de los planes y programas de estudios.

La elaboración del modelo teórico-metodológico enunciado constituye la base de la argumentación para explicar y comprender el paso de la ciudadanía a la des-ciudadanización. Este término tiene su origen en las aportaciones de Néstor García Canclini, quien apunta que en la actualidad nos encontramos en un nuevo paisaje sociocomunicativo, el cual, entre otras cosas, exige repensar lo escrito sobre ciudadanía por autores como Habermas, Arendt, Ulrich Beck o Richard Sennett, quienes ya han señalado el debilitamiento del Estado frente al mercado (García Canclini, 2022: 190).

Contenido de la tesis

La estructura del trabajo de investigación presentado está organizada en tres capítulos. El primer capítulo, “Reconfiguración educativa del perfil ciudadano en el contexto neoliberal”, aborda la emergencia y procedencia del discurso de la formación ciudadana, cuyo desarrollo permite plantear el problema a investigar e identificar las categorías que configuran el modelo teórico de explicación y comprensión. Con este propósito se describen dos coyunturas estratégicas, la Comisión trilateral y el Consenso de Washington, dispositivos que delinearon las pautas para instrumentar planes y programas educativos en México dirigidas a influir en la formación de jóvenes marcados por la hiperindividualidad devenidos en una ciudadanía orientada al consumo, que nutrió la estructura de una división social del trabajo dirigida a responder a las necesidades del mercado, antes que fortalecer los valores ciudadanos y la creación de una cultura política y de participación ciudadana.

El segundo capítulo denominado “La formación cívica y ética en los planes y programas de educación secundaria: ¿procesos de des-ciudadanización?”, presenta y discute el contenido de los planes y programas de estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética, desde el primer plan que tuvo vigencia en 1999, pasando por las reformas de los años 2006, 2011 y 2017. Los planes y programas son discutidos en términos de dispositivos que intervienen en la formación de individuos que devienen sujetos-sujetados, articulados a través de una compleja red de elementos discursivos y no discursivos, con distinto origen de localización diseminada, mediante los que se “sujetan” las formas de actuación, produciendo un tipo de mentalidad congruente con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales existentes (Foucault, 2016: 160; Moro, 2003: 41; Deleuze, 2019; Agamben, 2011; Aquino, 2013: 261). El capítulo contiene la descripción de indicios que permiten identificar cómo se instrumenta la fragmentación de lo colectivo. Se identifican los valores y las prácticas que dan cuenta de la traslación de los valores que el mercado impone, tales como la competitividad, autenticidad, felicidad, entre otros, que conforman la base para la

generación de formas de vida hiperindividualizadas y de consumo, elementos que derivan en la fragmentación de lo colectivo, imponiendo una forma de des-ciudadanización alejada de la acción política colectiva, principio del ejercicio de la ciudadanía.

El tercer capítulo, “La des-ciudadanización gestada en el marco de la educación neoliberal”, describe lo que denominamos el *proceso de des-ciudadanización,* sus prácticas y síntomas en el presente. A la luz de los planteamientos de Zygmunt Bauman y Wendy Brown, analizamos los efectos que la des-ciudadanización tienen sobre las democracias contemporáneas

Aunque el ejercicio desarrollado en este trabajo de investigación sólo perfila el problema de la des-ciudadanización en el presente y sus consecuencias, propone volver al debate sobre la importancia de las instituciones de educación básica en la configuración de ciudadanías críticas participativas para elevar el nivel de las democracias actuales.

Capítulo I

Reconfiguración educativa del perfil ciudadano en el contexto neoliberal

En los albores el siglo XXI, la sociedad ha experimentado los efectos del neoliberalismo en el marco de las democracias liberales; en todos los ámbitos y espacios sociales se pueden palpar los resultados de las políticas implementadas bajo los principios de los valores del mercado. Las premisas que pregona desde el ámbito económico, han trasminado a las instituciones estatales, lo que ha ocasionado, entre otras cosas, la modificación de prácticas y estilos de vida de los sujetos. En este proceso, mientras que la globalización ha puesto en duda el principio de soberanía estatal y la institución de la ciudadanía ha sido desagregada en diversos elementos (Delgado, 2012: 137), el Estado dejó de ser la encarnación de la soberanía del pueblo para convertirse en un sistema de negocios, como apunta Wendy Brown, la racionalidad neoliberal concibe a cada ser humano, cada institución, cada segmento de la sociedad, con base en un modelo empresarial (Brown, 2010: 56).

En este sentido, la educación como *campo*, o arena donde agentes e institución se disputan la distribución del capital simbólico (Wacquant, en Jiménez, 2005), y de manera más particular los sistemas escolares, también han experimentado los efectos del pensamiento neoliberal. Si bien, dentro del Estado moderno capitalista habían tenido un papel importante como instrumento de legitimación y reproducción de las estructuras y jerarquías sociales (Bourdieu, 2014), en la etapa neoliberal continúan manteniendo una influencia importante en la legitimación de la relación entre dominantes y dominados, pero a través de dispositivos más sofisticados y rizomáticos que permiten a los sistemas escolares acentuar su actuación y conducirse con aparente neutralidad y objetividad, en relación y trato con las clases sociales. Sin embargo, como apunta Bourdieu (2014), esto no resulta del todo cierto, ya que mediante el reconocimiento del valor intrínseco de cada individuo pretenden atribuir las desigualdades sociales a las desigualdades naturales. En este sentido, los sistemas escolares responden a los intereses de grupos o clases sociales del que son producto, es por ello que tienden

a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre grupos o clases, lo que contribuye a la reproducción de la estructura social dominante. Bajo esta lógica, disimulan la acción de la reproducción social mediante un poder simbólico que éstos mismos crean para efecto de producir dominantes y dominados de manera legítima.

Una de las tareas encomendadas a la educación pública elemental desde el origen de la democracia moderna fue la responsabilidad de preparar desde las aulas a las niñas y niños para el ejercicio de la ciudadanía, esto es, la trasmisión de conocimientos, principios y valores necesarios para su desempeño en la sociedad democrática. Con ello, se estableció un vínculo estrecho entre educación y ciudadanía. Guillermo O'Donnell, considera que el tipo de relación entre educación y ciudadanía constituye un vínculo intrínseco dentro del Estado moderno, debido al papel que este último asumió en cuanto a la administración y organización de las relaciones de producción. En este proceso, el Estado devino en garante de las relaciones establecidas por la clase dominante y para lograrlo creó las condiciones institucionales en el terreno educativo para formar un tipo particular de ciudadano (O´Donnell, 1996: 15).

La formación ciudadana, entendida en términos de un proceso a través del cual se educa a los estudiantes para el futuro ejercicio de la ciudadanía y su incorporación a la sociedad, mediante la transmisión de principios, valores, creencias y enseñanza de las relaciones que establecen el vínculo entre el individuo y el Estado (derechos y obligaciones), modela individuos preparados para incorporarse a formas requeridas por la división social del trabajo (Durkheim, 2016; Marx, 2010). Cuando el Estado crea políticas públicas y programas para educar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes lo hace respondiendo a las necesidades impuestas por la estructura económica dominante, incidiendo de manera directa en la prefiguración de un tipo de ciudadano particular. Con este propósito, estimula el crecimiento de ciudadanos en potencia a través de la educación y la escuela (Marshall, 1949). Si bien, históricamente estas prácticas pueden observarse en otras épocas, en la etapa neoliberal este ejercicio tiene un papel determinante ya que termina por desvincular al ciudadano de sus derechos políticos y sociales, para

colocar su interés y felicidad en torno al consumo, asumido como estilo de vida y fin último de todas las cosas.

Para abordar lo anterior, proponemos elaborar un trabajo genealógico que identifique el "papel que juega" la formación ciudadana en la educación secundaria en México, en la construcción de procesos dirigidos a la configuración de ciudadanos que se adapten y flexibilicen a las necesidades de la estructura económica dominante. El desarrollo de la genealogía pretende visibilizar el proceso y los cambios que estos mecanismos han tenido como una construcción social, que en su devenir histórico, a simple vista parecieran inmóviles en el transcurso del tiempo. En este sentido, siguiendo el planteamiento de Michel Foucault, proponemos identificar la procedencia (*herkunfut),* entendida como el lugar en el que un acontecimiento tuvo lugar, el cual dejó una marca, una huella que permite rastrear los accidentes, errores o malos cálculos que le dieron nacimiento a lo que existe y que es válido hoy en día para nosotros. Por otra parte, ensayaremos identificar la emergencia (*entstehung)*, como el espacio en el que tiene lugar la confrontación de fuerzas, la lucha entre sujetos y discursos que intentan imponerse sobre el otro (Foucault, 2008a: 27).

Con este objetivo, analizaremos dos coyunturas en las que se manifiesta la procedencia y la emergencia acerca del papel que ha jugado la formación ciudadana en la instrumentación de mecanismos dirigidos a la creación y adaptación de un tipo particular de ciudadano, que apunta a la satisfacción de la estructura económica dominante. La primera coyuntura hace referencia a la creación de la Comisión Trilateral en la década de 1970, y la manera en que sus principios y objetivos incidieron en la formulación de políticas públicas en materia de educación en México, que derivaron en la instrumentación de la formación ciudadana en la educación secundaria en México, cuya experiencia perfiló imaginarios, hábitos y costumbres encarnados en formas específicas de ejercer la ciudadanía. La segunda coyuntura abordará el Consenso de Washington y su relación con la estrategia de modernización del Estado. Este trabajo se discutirá a la luz de dos categorías analíticas: el habitus y la división social del trabajo. La primera será argumentada desde la perspectiva de Pierre Bourdieu y la segunda recuperará tanto elementos

teóricos de Durkheim para discutir la cuestión de la solidaridad social en torno a la producción, como de Marx para desanudar la lógica que entraña una racionalidad social sostenida sobre la base de la mercancía y el consumo, cuya experiencia expresa la anulación del individuo como ser social. El modelo teórico-metodológico señalado estará atravesado por la reflexión en torno a los dispositivos de control formulados en la obra de Michel Foucault.

La Comisión Trilateral y la implementación de nuevos mecanismos de control y legitimación

El siglo XX inició, se desarrolló y terminó en medio de la catástrofe. La humanidad logró sobrevivir "pero el gran edificio de la civilización decimonónica se derrumbó entre las llamas de la guerra al hundirse los pilares que la sustentaban" (Hobsbawn, 1999: 30). Los cambios en el orden mundial provocaron que el progreso se revelara como algo ilusorio y Europa dejó de ser el centro del mundo (Traverso, 2012: 42). Las grandes guerras, entre otras cosas, provocaron un reacomodo político y económico del mundo, dejándolo en medio de la polaridad entre capitalismo y comunismo, situación que resultaba preocupante para los defensores del liberalismo, pues veían una inminente amenaza hacia uno de sus principios más importantes: *laissez-faire, laissez passer*. Las consecuencias de la crisis económica de 1929 habían sido devastadoras para Europa, y para la idea del mercado libre (Escalante, 2018: 17).

Estas preocupaciones provocaron un fuerte debate en torno al rumbo que debía tomar la doctrina del liberalismo económico, la manera en que éste podría mantener su vigencia y los cambios que requería la doctrina clásica en medio de las nuevas características del orden mundial, y sobre todo, frente al ascenso del fascismo, del nacionalismo, una mayor presencia de la Unión Soviética y del comunismo, lo que significaba mayor intervención del Estado, politización de los mercados y planificación económica (Escalante, 2018: 17).

Convocados por estas preocupaciones, en 1938 economistas como Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises, Michel Polanyi, entre otros, representantes de países

como Francia, España, Reino Unido y Estados Unidos, todos defensores del liberalismo, se reunieron en torno al denominado Coloquio de Lippmann. Su pretensión no sería volver al liberalismo clásico, buscaban “la defensa del mercado, del mecanismo de precios como única forma eficiente de organización de la economía, y la única compatible con la libertad individual, pero también con la misma energía se trataba de la defensa del Estado de derecho” (Escalante, 2018: 28). El resultado sería la creación del programa político y económico denominado neoliberal, el cual no contenía únicamente ideas y proyectos dentro del ámbito económico, sino que representaba una “visión completa del mundo, una idea de la naturaleza humana, del orden social, una idea de la justicia” (Escalante, 2018: 55). Esto significaba la planeación social, política y económica para el mundo Occidental, entre otras cosas, proyectó el nuevo papel que debía asumir el Estado frente a un nuevo modelo económico.

Entre sus preocupaciones respecto del papel que debía tener el Estado se encontraba el tipo de democracia que debía promoverse a su interior, para ellos en la palabra democracia había un “equivoco terrible”, ya que hacían una distinción entre la democracia liberal y la democracia socializante, la primera tiene su origen en “los teóricos del *ius gentium*, los publicistas protestantes, las declaraciones americana y francesa, y afirma el principio de soberanía del individuo. La segunda proviene de Rousseau y afirma el principio de soberanía de la masa. La segunda es la negación de la primera. Inevitable y fatalmente desemboca en demagogia” según los liberales convocados en torno al Coloquio de Lippmman (Escalante, 2018: 159). La democracia de masas representaba un problema, ya que en la medida que las masas comprendieron (entre otras cosas gracias a la educación obligatoria) que por medio del voto podían hacerse del poder del Estado, debido a que eran un mayor número de votantes, lograron imponer “la exigencia de una inmediata redistribución de la riqueza entre las clases menos favorecidas, en lugar de ocuparse del problema de producirla” (Escalante, 2018: 159). Debido a esto, el nuevo programa político y económico se preocuparía por educar a las masas, pues para ellos resultaba peligroso la falta de conocimiento que mostraban, sin embargo, se preguntaban cómo hacerlo. Como una posible salida a este problema pensaron

en promover una educación científica y elevar la moral de las minorías (Escalante, 2018), y aunque no sabían aún cómo lograrlo, esta idea sería una parte importante del programa neoliberal que impulsarían en las décadas siguientes.

En el fondo de la discusión del coloquio de Lippmann se encontraba la preocupación de los liberales por encontrar la forma para seguir garantizando la dominación y el orden del sistema capitalista, su interés estaba en seguir legitimando la acumulación de la riqueza y señalaban como un problema, que las masas intentaran distribuirla en lugar de generarla, es decir, buscaban a la vez ocultar que el trabajo es la esencia única de la riqueza, pues el capital es trabajo acumulado, ya que ahí se concentra el arrebato hecho al obrero de una cantidad creciente de su producto (Marx, 1980: 54, 137). Además, con la finalidad de ofrecer la "máxima satisfacción de los deseos de los hombres tal como ellos mismos los experimentan" ofrecieron organizar el funcionamiento de los Estados bajo el mecanismo de los precios y el libre mercado (Escalante, 2018: 166), lo cual permitiría una organización de la producción capaz de hacer un mejor uso de los medios de producción. Sin embargo, lo que olvidaban señalar es que en este sistema económico, aquellos que están desprovistos de capital o de rentas de la tierra, sólo pueden vivir de su trabajo, un "trabajo unilateral y abstracto", trabajo que sumado a la acumulación de capitales aumenta la división del trabajo y el número de obreros, y en este proceso el obrero termina haciéndose más dependiente exclusivamente del trabajo, un trabajo determinado, unilateral y maquinal. En este proceso el obrero es más pobre en la medida que produce mayor riqueza (Marx, 1980: 54, 59).

Contrario a esto, la división social del trabajo para el recién delineado programa neoliberal, más bien parecía tener un papel encaminado a generar una especie de solidaridad entre las personas, que desde nuestro punto de vista tiene las características de una solidaridad orgánica, en la que la interdependencia se apoya en la complejidad, la diferenciación que resulta de la división del trabajo, es decir, una integración a través de la cooperación, por lo tanto, los individuos se agrupan no por las relaciones de descendencia, los lazos afectivos o consanguíneos, sino por la naturaleza de la actividad social a que se dedican, en

este sentido, su medio natural es el profesional y el lugar de cada uno lo asigna la función que desempeña en la división social del trabajo. En efecto, los individuos se cohesionan en torno a las necesidades de la producción, y debido a que la solidaridad orgánica tiene la virtud de conjugar la máxima autonomía individual con el mayor grado de integración moral social, adquiere el carácter de un ideal moral al cual se le atribuyen todos los valores (discurso moral), donde la moral es el producto del medio social cuya función es la de sustraer la conducta al arbitrio individual, y los valores son entendidos como las manifestaciones de la conciencia colectiva en los individuos. En este sentido, la solidaridad orgánica como elemento de unificación, deviene en un instrumento de legitimación de la integración social en torno a la producción.[1] (Durkheim, 2016: 134; 196; 243; 291; de Lucas, 2008: 17, 42-43-44, 49).

Desde esta perspectiva, consideramos que la expresión de esta solidaridad orgánica en el nuevo programa neoliberal, se daba en la medida que construían la idea de que para lograr el éxito del liberalismo debían formar una conciencia económica entre los individuos, se debía enseñar a la gente a "abrir los ojos para que vea la gran cooperación que representa la vida del mercado en que participan sin ninguna conciencia –sin ninguna conciencia moral- del papel que desempeñan" (Escalante, 2018: 148). Para lograrlo consideraban que la educación constituía la vía a través de la cual se transmitirían estas ideas. Mediante ésta sería posible "producir un poder popular que permita hacerse cargo de los males que tienen remedio y que permita a la gente entender que es imposible remediar fácilmente todas las fricciones e injusticias económicas" (Escalante, 2018: 148).

[1] De acuerdo con Javier de Lucas (2008), la "solidaridad de los modernos" en contraste con la "solidaridad de los antiguos", desde su origen nace como elemento de legitimidad en torno a la producción, como principio jurídico-político, que inicia con la tradición igualitaria desde Rousseau, y de una cierta proximidad de la noción de simpatía anticipada por Spinoza en su tesis de la imitación de los efectos, la cual fue desarrollada por la Escuela inglesa de la "ética de la simpatía", y de la benevolencia, de innegables raíces kantianas (esto en contraposición con el individualismo posesivo de MacPherson) se alza como el nuevo paradigma metodológico, como postulado indiscutible en las ciencias sociales, pero que sin duda se trata sobre todo de una construcción hecha a la medida de un modelo histórico determinado: el primer urbanismo y el nacimiento del capitalismo en Inglaterra. En ese conflicto, la solidaridad, sería el principio que actuaría como contrapeso del instinto egoísta (De Lucas, 2008: 24).

Lo anterior significaba que cada sujeto aceptara el lugar que ocupa dentro de la economía. Para ello, era necesario crear un mecanismo que promoviera la idea para convencer a cada individuo de que no era responsabilidad del mercado problemas tales como la pobreza o la desigualdad, sino que se trataba de la responsabilidad de cada persona y, por lo tanto, esto le permitiera asumir la responsabilidad de su condición económica. Por esta razón interponían un mínimo de moralidad, la cual podía alcanzarse mediante la educación pública y sentenciaban que las masas debían ser moralizadas para que el liberalismo fuera capaz de funcionar (Escalante, 2018: 163).

Desde nuestra perspectiva, la pretensión de estos economistas liberales, era la creación de un discurso moral sostenido sobre la división social del trabajo y de solidaridad orgánica que ésta produce, que justificara el nuevo régimen económico y permitiera a cada sujeto mantenerse dentro del proceso de producción, aceptando que las condiciones económicas en las que se encontraba eran un resultado individual. Ello en virtud de que, en la solidaridad orgánica el ideal moral, discurso moral, es el fundamento de la división social del trabajo, pues permite la vinculación de la conciencia colectiva (aspecto estructural) con la conciencia individual, mediante un proceso de interiorización que está en función del papel que desempeña cada individuo en su grupo. En este sentido, a través de la especialización que genera la división social del trabajo, cada individuo resume los rasgos típicos de la colectividad, a través de la función social concreta (Durkheim, 2013: 72; de Lucas, 2008: 71; 72; 74).[2]

[2] En el contexto en el cual se debatía la renovación del liberalismo económico, el discurso moral que promovían los economistas liberales, mantenía rasgos y valores del discurso que nació con la "solidaridad de los modernos" (construcción hecha a la medida del nacimiento del capitalismo en Inglaterra), es decir, los valores retomados de la Ilustración, la economía clásica, el liberalismo y el positivismo. Por un lado, el valor de la razón postulado por Kant para quien "el uso público de la razón debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres" (Kant, 2019: 250); el valor del esfuerzo, nacido de las ideas de Smith, para quien "la diferencia de talentos naturales entre las personas es en realidad mucho menor de lo que creemos; y las muy diversas habilidades que distinguen a los hombres de diferentes profesiones, una vez que alcanzan la madurez, con mucha frecuencia no son la causa sino el efecto de la división del trabajo. La diferencia entre dos personas, totalmente distintas, como por ejemplo un filósofo y un vulgar mozo de cuerda, parece surgir no tanto de la naturaleza como del hábito, la costumbre y la educación" (Smith, 1996:47); el valor de la propiedad, defendido por Locke en términos de que "Aunque la tierra y todas las criaturas inferiores pertenecen en común a todos los hombres, cada hombre tiene, sin embargo, una propiedad que pertenece a su propia persona;

Es por ello que el papel de la educación pública resultaba central, ya que a través de esta era factible transmitir tal discurso moral. Sin embargo, desde esta perspectiva, se ocultaba que, en el modo capitalista de producción, la división social del trabajo en realidad hace al obrero cada vez más unilateral, dependiente e individualista, pues "acarrea consigo la competencia no sólo de los hombres, sino también de las máquinas. Como el obrero ha sido degradado a la condición de máquina, la máquina puede oponérsele como competidor" (Marx, 1980: 55), de ahí que para los economistas del nuevo liberalismo resultaba imprescindible responsabilizar a los sujetos de su situación económica, pues el obrero a pesar de generar riqueza, termina empobrecido, y reducido a condición de máquina, cosificado.

En este contexto, la educación cobraría un papel estratégico, ya que tendrá gran relevancia en la construcción del discurso moral dirigido a legitimar la estructura económica y a lograr la aceptación del lugar que ocupan los individuos dentro de esa estructura, responsabilizándolo de la condición socioeconómica en la que éste tenga que vivir, lo que permitía desvincular aspectos individuales con los estructurales de la sociedad. En efecto, la función de la escuela no se constriñe solamente a transmitir los conocimientos elementales de la ciencia, la historia, la lengua o las matemáticas, también cumple con funciones quizá aún más importantes: permiten la reproducción social de las estructuras económicas y contribuyen a la formación de habitus, lo que asegura la presencia activa de experiencias pasadas, para perpetuarse en el porvenir (Bourdieu, Pierre y Passeron, 2014; Bourdieu, 2013).

En este sentido, en las décadas que siguieron, la escolarización elemental experimentó su masificación con un propósito bien definido y prioritario: brindar una educación mínima a toda la población y formar al ciudadano en un marco definido

y a esa propiedad nadie tiene derecho, excepto él mismo. El trabajo de su cuerpo y la labor producida por sus manos, podemos decir que son suyos. Cualquier cosa que él saca del estado en que la naturaleza la produjo y la dejó, y la modifica con su labor y añade a ella algo que es de sí mismo, es, por consiguiente, propiedad suya. Pues al sacarla del estado común en el que la naturaleza la había puesto, agrega a ella algo con su trabajo, y ello hace que no tengan ya derecho a ella los demás hombres" (Locke, 2019: 10); así como de los valores de la competencia y la dignidad (Farcug, 2017: 21).

por los parámetros de la democracia liberal (Tedesco, en Nassif *et al.*, 1984: 16); la importancia de impartir una educación inicial y básica en los primeros años de vida, es que ésta contribuye a la reproducción de estructuras estructuradas, predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes en las que el habitus se crea y re-crea en el sujeto, pues como afirma Bourdieu,

> Los acondicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes […] principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007: 86).

En este sentido, el habitus genera la producción de prácticas no conscientes y su proceso de "inculcación", equivale a la socialización tanto primaria (la familia), como secundaria (*V. gr*. instituciones educativas); inscritas en un "sistema de disposiciones duraderas y transferibles". Por lo tanto, el habitus no debe entenderse de forma aislada sino en su conjunto, toda vez que las disposiciones duraderas forman un sistema en el sentido estructuralista del término; es el conjunto de principios de formas de pensar, obrar y sentir propios de una determinada posición en la estructura social; es duradero, porque las condiciones sociales en el que fue inculcado pueden modificarse, pero tales condicionamientos "inculcados" también pueden seguir operando. Mientras que como "estructura estructurada predispuesta para funcionar como estructuras estructurantes", el habitus es una estructura, que está estructurada por las condiciones sociales, originado por ellas, y es estructurante, porque produce un conjunto de prácticas que guardan entre sí una

relación que también es estructural. De este modo, el habitus constituye el conjunto de disposiciones a través de las cuales los individuos producen y reproducen la estructura social (Martínez, 2017: 2, 4, 6).

La formación del habitus no depende del individuo, no es una decisión consciente, y tampoco es una construcción que provenga exclusivamente del entorno en el cual se desenvuelve. Lo que determina al habitus, es la interacción de la subjetividad del individuo con las estructuras y las instituciones de la sociedad que lo rodean, por ejemplo, la escuela. Desde esta perspectiva, la lectura que se puede hacer al proceso de masificación de la educación resulta paradigmática. Por un lado, la ampliación de la cobertura implica la posibilidad de brindar conocimientos básicos como la lectura, la escritura, la enseñanza de las matemáticas, la historia, etcétera, y por el otro, representa la inculcación de un conjunto de principios y esquemas de formas de pensar y sentir propios de una posición de la estructura social, así como la transmisión de un discurso moral, dirigido a estructurar los modos de articulación entre los sujetos, cuya forma legítima jerarquías en torno a las que se configura la vida colectiva, la economía, la política y la cultura, sobre las que se sustenta la cohesión y la integración social, que en el contexto de la democracia liberal, está vinculado a la producción y al ajuste de los sujetos a los principios y valores liberales como el individualismo, el esfuerzo personal, el egoísmo, entre otros, y no en el desarrollo o con base en las necesidades del sujeto. En los años de la masificación de la educación elemental, la escuela se centró en la reproducción del conocimiento y,

> la didáctica se basaba en la copia, la repetición y la observación; el maestro aparecía como la figura central del proceso de aprendizaje, por resumir tanto los conocimientos como la autoridad que los legitima, y la distribución se institucionalizaba en la escuela para garantizar el carácter homogéneo (Tedesco, en Nassif *et al*., 1984: 16).

Estas características de la acción pedagógica de la escuela, representaron una forma de inculcación de las disposiciones duraderas. En este contexto, la educación

elemental se convirtió en una prioridad para los gobiernos; la idea de una educación mínima pública, gratuita y obligatoria para todas las personas como un derecho individual cobró gran fuerza; la escuela tomó un papel muy relevante en los discursos políticos y en las luchas sociales, y mediante los organismos internacionales se comprometía a los Estados a destinar porciones importantes de sus presupuestos para incrementar la estructura de la educación pública.

El proyecto sería promover una educación planificada en relación con el desarrollo económico y social bajo los principios y valores del liberalismo económico; adecuado para la población en edad escolar que los integrara culturalmente a través de la imposición que realiza la escuela; que promoviera el desarrollo personal a través de la incorporación laboral y la responsabilidad individual (fomento del individualismo), la proyección de los derechos individuales por encima de los derechos sociales, así como un cambio de la relación entre el Estado y la ciudadanía. Estas características, serían la base para el desarrollo de las políticas educativas a desarrollar en el mundo Occidental de la segunda mitad del siglo XX.

Para el caso de América Latina este tipo de propuestas también se reflejarían en los sistemas educativos (ya no como un proyecto político-económico) a partir de la primera Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en 1956, organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en torno a la necesidad de ampliar la educación elemental en la región, la cual se encontraba dentro del programa de acción universal destinado a impulsar el desarrollo de la educación primaria, así como a promover la idea de planificación educativa en relación con el desarrollo económico y social (Blat, 1981: 23), una de las principales características de los nuevos sistemas educativos.

Para ello, la Conferencia recomendó a los Estados miembros proporcionar enseñanza gratuita y obligatoria durante un mínimo de seis años a todos los niños, tanto en zonas urbanas como rurales, así como el desarrollo de planes y programas para la educación primaria adoptando técnicas modernas de planeación y, que estos planes se coordinaran con los programas de mejoramiento económico y

social. Así, los contenidos de la enseñanza primaria tradicional, justificaban además de esta vinculación al ámbito económico, su función de homogeneización cultural, y brindaban instrumentos culturales básicos como "lecto-escritura, cálculo, conocimientos mínimos de historia y geografía nacional y los valores centrales sobre los cuales se debía asentar la integración nacional" (Tedesco, en Nassif *et al*., 1984: 26).

Asimismo, la Conferencia aprobó la creación de un proyecto principal cuyas finalidades se sintetizaron entre otras cosas en fomentar la extensión de los servicios de educación primaria mediante grandes y continuados esfuerzos durante los años siguientes, de tal manera que para finales de la década de 1960 se lograra alcanzar el objetivo de una atención adecuada educativa para la población en edad escolar en toda la región, para incorporarla a la cultura mediante la acción pedagógica de la escuela (Blat, 1981: 25; Unesco 1956: 12; Tedesco, en Nassif, *et al.,* 1984: 16).

En el caso de México la situación sería similar a la de toda la región. Además de ser resultado de sus movimientos sociales de inicios del siglo XX, también experimentaría la masificación de la educación primaria como consecuencia de las recomendaciones de los organismos internacionales. Si bien para la década de 1950 ya existían proyectos importantes de educación para toda la población sobre todo en el nivel primaria,[3] estos no estaban dirigidos a legitimar el pensamiento del liberalismo económico, y en cambio, tenían como objetivo la alfabetización elemental, situación que cambiaría con la masificación de la educación básica dirigida por las recomendaciones internacionales.

Por ejemplo, para la década de 1950 la educación elemental aún daba prioridad al ideal de formar hombres moralmente buenos por encima de la idea de

[3] Desde el porfiriato se había dado un desarrollo de la educación primaria, pero básicamente para sectores urbanos de clase media y alta. Posterior a la Revolución Mexicana algunos historiadores de la educación como Pablo Latapí y Carlos Ornelas han señalado como una etapa importante en el desarrollo de la educación el periodo comprendido de 1921 a 1940 (como resultado del gran impulso generado por el movimiento revolucionario de 1910-1917, el cual se concretó en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos) denominado por algunos como populista, donde se dio un gran impulso a la educación rural y que abarca distintos momentos: la escuela rural, las misiones culturales, los centros culturales, las casas del pueblo y la educación socialista (Espinosa, 2019).

formarlos para la búsqueda de su bienestar económico y social (Lazarín, 1996: 5), situación que cambiaría en las décadas siguientes. Por un lado, se daría un fuerte impulso a la cobertura de la educación primaria mediante el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como el plan de once años, esfuerzo que se vería reflejado en la matrícula de este segmento escolar. Para el año de 1964 más de 6,600,000 niños asistían a la escuela primaria, lo que significaba dos millones y medio más que en 1958, mientras que la inscripción en el nivel secundaria había aumentado en esos mismos años 140% (Blat, 1981).

Por otro lado, la reforma educativa impulsada por Jaime Torres Bodet a finales de la década de 1950 también traería como consecuencia cambios en las concepciones de los propósitos de la educación en la formación de los estudiantes, la cual también incorporaba las características del nuevo proyecto educativo, que además de planificarse en relación con el desarrollo económico y social, así como integrar a la población en edad escolar a la cultura a través de la acción pedagógica de la escuela, promovía que los educadores entre otras metas debían procurar que el niño conociera el medio físico, económico y social en el que iba a vivir, y debían procurar que éste sobrara mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo y adquiriera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la actuación común (Caballero, en Solana, 2018: 378, 402).

Es decir, desde mediados del siglo XX se comenzó a transitar hacia una vinculación entre los propósitos de la educación y la incorporación laboral de los estudiantes, la formación elemental comenzó a tener un propósito vinculado directamente a la producción, así como la inculcación de la responsabilidad individual, a superar por fin aquel obstáculo donde “el individuo mismo no se [sentía] útil para otros seres humanos visibles y concreto” (Escalante, 2018: 147). Es decir, el fomento del individualismo comenzó a reforzarse a través de la escuela, el cual representaba uno de los valores promovidos desde el coloquio de Lippman como parte de la renovación de los valores liberales.

En otros términos, esto representa una modificación de la estructura social, porque significa cambios en el habitus “inculcado” por la escuela, pues éste, como

estructura estructurada por las condiciones sociales, es el resultado de la misma estructura social que lo genera. Bajo este nuevo panorama, con la modificación de los principios, objetivos y valores promovidos por la educación, se fomenta la formación de un sujeto con características que se ajustan en mayor medida a las necesidades del liberalismo económico.

La educación jugará un papel fundamental en la incorporación de un discurso moral que legitima la existencia de estructuras jerárquicas que organizan la vida colectiva, económica y política en torno a la producción, pero bajo los nuevos valores neoliberales. Es decir, la ampliación de la cobertura de la educación elemental y sus nuevos propósitos, se puede entender como la expresión de una mayor especialización de la división social del trabajo que permite a cada individuo incorporar "los rasgos típicos de la colectividad" (de Lucas, 2008: 74). Toda nueva especialización tiene como propósito el aumento y mejora de la producción.

Este nuevo discurso moral que relaciona la conciencia individual con la conciencia colectiva promovido desde la escuela, constituye un proceso de construcción de subjetividades, el cual funciona como dispositivo de control, pues define una serie de conexiones entre saber y poder, y describe la producción de modos de subjetivación del individuo a partir de determinadas técnicas, dirigido a moldear los cuerpos y hacerlos dóciles, a fin de que asuman su identidad y su libertad de sujetos en el proceso mismo de su sometimiento (Deleuze, 2019; Agamben, 2011; Moro, 2003). En este proceso el discurso moral crea la red entre un conjunto heterogéneo de elementos que incluyen discursos, medidas administrativas, instituciones, leyes, reglamentos y programas de estudio, para determinar la vida de las personas, de los estudiantes en función del contexto que los requiere.

Influencia del pensamiento Trilateralista en la formación ciudadana en la educación básica en México. La década de 1960 representaría una época de resistencias, luchas y la emergencia de múltiples movimientos sociales y movimientos revolucionarios a nivel global. Para los defensores del nuevo liberalismo significaría, por un lado, una afrenta por parte de las masas en contra del sistema político y

económico imperante y, por otro lado, les llevaría a replantear los mecanismos utilizados hasta entonces para el control de esas masas.

En el inicio de esa década, el mundo se encontraba en medio de la Guerra fría y seguía dividido en dos polos: capitalistas y comunistas. En América Latina el movimiento revolucionario encabezado entre otros por Fidel Castro, había provocado la caída del dictador Fulgencio Batista y a la par se articulaban otros movimientos guerrilleros en países de la región; el movimiento obrero viviría el apogeo de su existencia histórica y también su decadencia (Wieviorka, 2011: 24, 30); mientras que en los países europeos, Estados Unidos y algunos latinoamericanos serían testigos de los movimientos estudiantiles y feministas a lo largo de esa década.

En el caso de México, se experimentarán grandes movimientos sociales que ponían en cuestión de forma contundente el funcionamiento del sistema político y económico imperante. Algunos ejemplos de ello son el movimiento de los médicos de 1964; el Movimiento de Liberación Nacional (1961-1967); la guerrilla rural (1962-1974); el movimiento médico (1966); las protestas estudiantiles de Puebla (1964), Michoacán (1965- 1966), Coahuila (1966), Sinaloa (1966); la Marcha por la Libertad, de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), en febrero de 1968; hasta llegar al movimiento estudiantil-popular de 1968 y la masacre de Tlatelolco. Todos ellos dan cuenta apenas de los diversos conflictos que enfrentaba el régimen político y económico mexicano de la post-revolución, y evidenciaban las carencias sociales que habían generado el modelo de desarrollo adoptado décadas atrás; de manera más radical el movimiento estudiantil del 68 sería considerado como una síntesis de las contradicciones del modelo de desarrollo vigente en ese momento, y representaba un riesgo importante para la seguridad interior y una oportunidad para realizar cambios de fondo en materia política y económica (Villareal 2018; Lazarín 1996).

El conjunto de estos movimientos a nivel global representaron un reto y una provocación para el sistema económico y político de Occidente, las masas organizadas y exigiendo a los Estados condiciones para el ejercicio de los derechos políticos, civiles y sociales, al tiempo que reclamaban un mejor funcionamiento de

los aparatos gubernamentales, no serían bien vistos por quienes ostentaban el poder económico y político de las potencias globales (prácticamente los mismos que buscaron la renovación del liberalismo en el Coloquio de Lippmann), mismos que preconizaban la democracia liberal, fundada en el derecho, un derecho que escapa a la soberanía de la masa, lo que en términos prácticos significa poner límites a lo que la mayoría pueda decidir con respecto a la organización económica (Escalante, 2018: 29).

Lo común de la oleada democrática de los años sesenta fue un desafío general al sistema existente de autoridad (Camou, 2010: 9). En respuesta a estos movimientos sociales y a la desestabilización democrática, líderes políticos y económicos bajo la inspiración del magnate David Rockefeller, buscaron dar una respuesta a este desafío con la formación de la Comisión Trilateral a mediados de la década de los años 70 (Camou, 2010: 5). Quienes impulsaban esta idea serían personajes afines a la doctrina resultante de la renovación del liberalismo de 1930 en el Coloquio de Lippmann, por lo tanto, dicha Comisión, surgió bajo los ideales y principios del neoliberalismo, como un grupo privado formado por representantes del ámbito de negocios, académicos y líderes políticos con sede en New York,

> […] cuyo objetivo era encontrar maneras de evitar que auténticas muchedumbres siguieran participando, de forma democrática, en el cuestionamiento de la conducta inmoral de los gobiernos occidentales […] en paralelo a este objetivo la Comisión Trilateral, que buscaba mecanismos para mantener la hegemonía cultural del capitalismo, emergió una plétora de "comisarios" culturales […] su misión era contener lo que se entendía como "exceso de democracia" y acusar a "los que quisieran democratizar las instituciones y sustituir las relaciones de poder actuales" por la "catástrofe social" de los sesenta (Macedo, 2014: 7-8).

Frente a este escenario la Comisión Trilateral elaboró el diagnóstico, *The crisis of Democracy. Report on the Governability of democracies to the Trilateral Commission* (Crozier, Hutington, Watanuki, 1975), en el que buscó

> […] identificar y analizar los desafíos a los que se enfrenta el gobierno democrático en el mundo actual, para determinar las bases para el optimismo o el pesimismo sobre el futuro de la democracia, y sugerir cualesquiera que sean las innovaciones apropiadas para que la democracia sea más viable en el futuro (Crozier *et al*., 1975: 313).

Los trilateralistas también se interesaron en encontrar mecanismos que garantizaran la permanencia del sistema económico y político que prevalecía en Occidente, de manera particular se preocupaban por lograr proteger ese sistema ya no mediante la renovación de la doctrina económica, como ocurrió con los economistas liberales en 1930, sino a través de la democracia como una vía para legitimar la estructura y el orden económico, pues les inquietaba que las exigencias hacia los gobiernos democráticos crecían, mientras que la capacidad de estos se estancaba, veían en la organización de las masas y las demandas sociales formas de expresión que cuestionaban el orden político occidental, la gobernabilidad democrática, lo que ponía en duda las promesas del liberalismo, la legitimidad de la democracia, la viabilidad del sistema capitalista, pero sobre todo cuestionaría el proceso de gobernar en sus características decisionales, organizativas y operativas, es decir el gobierno se convertía en parte esencial del problema. (Crozier *et al*., 1975: 317). Más que el interés por comprender las demandas de las “masas y las muchedumbres” se interesarían por generar nuevos mecanismos de control que permitieran el manejo de las multitudes.

El informe de la Comisión se convertiría en un referente para el desarrollo de políticas públicas tanto para los gobiernos que integraban la Trilateral (Estados Unidos, Francia y Japón) como para el resto de Occidente. A raíz de esto, se puso en el centro de la discusión la idea gobernabilidad/ingobernabilidad, la primera de esta pensada en términos de la capacidad de los gobiernos para gobernar, mientras que:

> […] la cuestión de la (in)gobernabilidad no revisa ni cuestiona su premisa gubernamental(ista). El gobierno sigue siendo considerado el actor central y suficiente para la conducción social. La crisis económica y política ha sido un desafortunado episodio imputable a las deficiencias de gobernantes empíricos o de un sistema político empírico y el desafío de la complejidad de las condiciones de la sociedad contemporánea es valorado como algo manejable mediante los recursos del gobierno. Por consiguiente, tanto teórica como prácticamente, la cuestión consiste en cómo crear y consolidar la capacidad de gobernar del gobierno o, por lo menos, en cómo evitar que pierda significativamente capacidad en dimensiones cruciales de la vida asociada […] La tarea consiste entonces en modificar no sólo la práctica gubernativa (revisando, por ejemplo, la política económica y social) y sus facultades legales de sostén, sino en modificar el principio mismo de organización del Estado social del siglo XX. Hay que reordenar la relación entre Estado y mercado en un formato de menor intervencionismo estatal y de mayor liberación de los intercambios, así como reordenar la relación entre el Estado y sus ciudadanos en un modo que los responsabilice de sus vidas y los despierte de su cómodo letargo estatista (Aguilar, 2015: 55).

Diferentes procesos de interiorización acerca de la función que desempeña cada individuo en su grupo, el papel del Estado y su relación con el mercado, y del Estado con los ciudadanos, comienzan a configurarse en un discurso oficial dirigido a responsabilidad que tienen los sujetos de las condiciones económicas en que viven. La Comisión Trilateral tenía como propósito encontrar los mecanismos para lograr el control de la masa que amenazaba la estabilidad del sistema económico y político. En este proceso, re-elaboraba directrices cargadas de valores como el esfuerzo individual, la razón, la propiedad, la competencia, sintetizados en la emergencia de un individualismo, supuestamente autónomo (Kant, 2019; Smith, 1996; Locke, 2019; Farcug, 2017). A la par, se justificaba la “retirada” del Estado con respecto a su responsabilidad como garante de los derechos sociales de los ciudadanos (Carracedo, 2007: 65-66).

Mediante estos mecanismos se invisibilizaba que la división del trabajo en el mundo capitalista es la expresión económica del carácter social del trabajo, donde el producto del trabajo no pertenece al trabajador, pues cuanto más se entrega al trabajo, más pobre se vuelve. De este modo, todas las relaciones humanas quedan invertidas con la alienación, una actividad transformadora que tendría que autonomizar y transformar al hombre deviene en anulación del sujeto, toda vez que el hombre hace de su actividad real un medio para su existencia. En este proceso, el hombre asume que depende de su trabajo para lograr su existencia, su reproducción social, situando a la necesidad por encima de cualquier principio de autonomía (Marx, 1980: 107, 159).

Si la crisis de gobernabilidad provocaba una insatisfacción y falta de confianza en el funcionamiento de los gobiernos democráticos generalizada (Crozier *et al.*, 1975: 319) y si en este contexto la democracia cuando era participativa se convertía en algo indecente, la Comisión Trilateral, entre otras cosas, proponía como respuesta para enfrentar este problema, una estrategia muy concreta: la creación de mecanismos (dispositivos de control) encaminados a lograr una menor participación popular en la política; promover la primacía de lo individual sobre los colectivo; y establecer la preponderancia de lo técnico sobre lo político (Monedero, 2012), lo que se puede traducir en la instrumentación de dispositivos de control y, medios que garantizaran la reproducción de las relaciones de dominación (y del capital económico o cultural), la formación de *habitus,* es decir de prácticas individuales y colectivas que aseguren de manera permanente la primacía de lo individual sobre lo colectivo, el desinterés por la participación popular en asuntos políticos y el valor superior de los técnico sobre lo político. La formación de *habitus*, permite que la estructura de la que es producto, gobierne la práctica a través de las coerciones y los límites originalmente asignados a sus invenciones, es el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social y, es a su vez, producto de la incorporación de la división de clases sociales (Bourdieu, 2016; 2013: 90). En este sentido, las preocupaciones de los trilateralistas estaban encaminadas a la formación de estas prácticas, y una vez más verían en la educación la vía predilecta para esta tarea, ya que la educación, y de manera

particular la escuela contribuye a que los individuos interioricen su destino, su posición y sus oportunidades sociales (Fernández, 1990: 215).

Como respuesta del Informe de la Comisión Trilateral, al debate sobre la gobernanza y los objetivos que se habían planteado, se propusieron una serie de reformas administrativas a los Estados, dentro de las cuales se encontraban recomendaciones en el ámbito educativo, como una vía para solucionar los crecientes problemas en la operación de los gobiernos, al déficit fiscal creciente, calidad incierta de servicios públicos, efectos de políticas económicas erróneas, y a la consecuente desconfianza de los ciudadanos en capacidad y seriedad directiva de los gobiernos. Las características que debía tener los nuevos gobiernos dio pie a la creación de un modelo gerencial en la educación,[4] y se sostuvo entonces "que era necesaria una reconfiguración de los modelos de pensamiento, de política, de autoridad, de cultura y de relaciones sociales, transformación que sería dolorosa de modo innegable" (Murillo, 2008: 86), el gobierno de las poblaciones, según el criterio de algunos trilateralistas, se vería facilitado a partir de la construcción de un "consenso por apatía", estaban convencido de que la existencia de poblaciones marginales podría disminuir las resistencias (Murillo, 2008). Es decir, desde nuestra perspectiva se apostaba por fortalecer la democracia liberal, con una forma de participación ciudadana pasiva, en donde los individuos se desinteresarán de los asuntos públicos y políticos, con una visión

> […]instrumental de los derechos políticos y hasta favorecer el abstencionismo y la pasividad ciudadanas, con excepción del voto clientelar al partido que mejor pueda representar sus intereses particulares […] el ciudadano de las prósperas democracias liberales permanece un tanto anestesiado en su papel de ciudadano-cliente y

[4] De acuerdo con el Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD) "tiene su inspiración en las transformaciones organizacionales ocurridas en el sector privado, las cuales modificaron la forma burocrático-piramidal de administración, flexibilizando la gestión, disminuyendo los niveles jerárquicos y, por consiguiente, aumentando la autonomía de decisión de los gerentes de ahí el nombre de gerencial" (Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 1998: 10). El CLAD es un organismo público internacional, de carácter intergubernamental, constituido en 1972 bajo la iniciativa de los gobiernos de México, Perú y Venezuela.

> de ciudadano-consumidor bajo el paraguas dudoso de la teoría económica de la democracia: el ciudadano participa políticamente sólo cuando su participación le es rentable (Carracedo, 2007: 74).

Lo anterior, tiene pertinencia a la luz de la preocupación de los trilateralistas por las masas organizadas y rebeldes, de ahí el interés por establecer diversos dispositivos de control que aseguraran esta pasividad del ciudadano, y que permitieran su participación de manera clientelar, es decir, sólo en aquellos casos en donde él tuviera algún interés pero, ¿cómo podría surgir en los sujetos algún interés por asuntos comunes en medio de una sociedad tan paradójica organizada por un lado, en una división social del trabajo en torno a la producción y por otro lado, donde las personas han sido cosificadas y reducidas a su mínima expresión como objetos de su propio trabajo?

La instrumentación de los dispositivos de control, tienen una función estratégica y concreta que se inscriben en una relación de saber-poder e implican procesos de subjetivación (Agamben, 2015: 11, 21), producto de las ideas que impulsaban los trilateralistas mismas que, se dieron a través de grandes reformas de los Estados impulsadas desde organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Toda reforma al sistema legal es un ensamblaje de instituciones, discursos, prácticas, organismos, procedimientos, mecanismos, definiciones de objetivos, establecimiento de prioridades, distribución de responsabilidades y establecimiento de jerarquizaciones (Villareal, 2018: 99). Para efectos de esta investigación nos interesa centrarnos en los efectos de tuvo en el ámbito educativo las propuestas derivadas de la Comisión Trilateral.

En el caso de México, posterior al inicio de la masificación de la educación primaria de los años 60, en el sexenio del presidente Luis Echeverría continuó con la expansión de la cobertura de la educación primaria y secundaria, y la ampliación de la oferta del nivel medio y superior, pero pueden identificarse los cambios y matices en torno al papel que se asignaba a la escuela. Esto se puede observar en la reforma educativa que se llevó a cabo durante su sexenio, donde se notó el

énfasis en torno a las cualidades que el sistema educativo buscaba fomentar en los estudiantes como la flexibilidad, vista como una forma para continuar los estudios en el ámbito superior o bien para integrarse al ámbito laboral, y se continuó con la propuesta de aprender haciendo y enseñar produciendo que vinculaban gradualmente desde la primaria hasta la enseñanza superior (Villareal, 2018; Lazarín,1996).

En estos años puede observarse el modo en que el discurso político había naturalizado el discurso moral heredado del pensamiento y los valores del liberalismo económico renovado y de la inspiración de la Comisión Trilateral, justificando la dependencia de los sujetos a partir de la cooperación mutua dirigida a organizar la sociedad a partir del esfuerzo individual para vincularse al sistema de producción. Sin embargo, en nuestra opinión, la formación de esta nueva subjetividad lo que estaba formando era un ser sin sentidos y sin necesidades más allá del trabajo, sujetos enajenados por la mercancía (Marx, 1980: 159; 2010). Esta idea que destacaba como un objetivo de la educación en México, pretendía que mediante la preparación de los estudiantes éstos podrían incorporarse a la productividad del Estado y con ello su integración en la sociedad, además se reforzaba la responsabilidad de los sujetos sobre su condición económica a través del reconocimiento al mérito y el desarrollo personal en los distintos niveles educativos, y se reafirmaba el propósito de que la vida girara en torno a la producción. En el caso del discurso y las políticas públicas que promovía el gobierno de Echeverría, esto se reflejaba en su primer informe de gobierno, donde señalaba que de forma deliberada,

> […] estamos preparando nuestros recursos humanos y condicionando la estructura productiva del país, para responder a las necesidades sociales del desarrollo compartido y equilibrado […] Entre nosotros, la educación es un hecho profundamente revolucionario. Nada propicia más la igualdad de oportunidades que la ampliación del sistema educativo. Ningún fundamento mejor para la democracia que la ilustración de los ciudadanos y ningún camino más efectivo para la justicia social que la elevación de la capacidad

> productiva de cada trabajador y el ejercicio consciente de sus derechos […] Estamos decididos a atender en su totalidad la creciente demanda educativa, a modificar el sistema para integrarlo a las necesidades de la vida económica y a fortalecer en cada ciclo el aprendizaje de los conocimientos básicos y el desarrollo de las actividades formativas (Echeverría, 2019: 17-18).

El papel de la educación durante el sexenio de Echeverría tenía como propósito incidir en la creación de sujetos capaces de asumir nuevas prácticas que permitieran tanto su inserción en la estructura económica como social que el nuevo contexto demandaba. Socialmente comenzó a formarse un perfil particular de ciudadano, no en un sentido para el ejercicio político, que le permitiera incorporarse al proceso de producción en alguna de las ramas de la industria o la prestación de servicios. En este periodo, la política educativa estaba dirigida a vincular más estrechamente a la realidad social a los centros de trabajos (Echeverría, 2019) y, de este modo, facilitar su ingreso al mercado laboral.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid el papel asignado a la escuela no será diferente, el ciclo reformador no escapa a los cambios de sus antecesores, se pueden observar la implementación de distintos cambios en el orden legal en el ámbito educativo,[5] donde el papel de la educación sigue transformándose y se continúa con la transmisión de nociones enfocadas a la formación de sujetos ideales, es decir, aquel que tuviera una menor participación en la política, que diera

[5] Es importante señalar que además del ámbito educativo, el giro que dio el Estado mexicano hacia el programa neoliberal en este periodo también se expresó en otros ámbitos como el político, económico y social del país, por ejemplo al iniciar su sexenio Miguel de la Madrid "hizo público el PIRE (Programa Inmediato de Reorganización Económica) con el que se iniciaba el viraje hacia el modelo neoliberal aplicando las estrategias elaboradas por el FMI para nuestro país, que habían sido concertadas poco tiempo antes (noviembre de 1982) en una carta de intención. Los acuerdos con el FMI se han proseguido desde entonces. En términos generales, incluyen políticas de ajuste macroecómico y reformas de tipo estructural: entre las primeras se contemplan la apertura comercial, la austeridad en el gasto público, una prudente gestión monetaria y, como objetivos prioritarios, la estabilidad financiera, el control de la inflación y el pago de la deuda; las segundas se articulan alrededor de tres ejes: el sistema fiscal para incrementar ingresos, la desreglamentación interna (que prevé la eliminación del control de precios, de las subvenciones y de cierta rigidez en el mercado del trabajo) y externa (apertura hacia el exterior mediante la reducción de derechos aduanales y el abandono del régimen de licencias de exportación así como el libre arribo de inversiones extranjeras), y las privatizaciones (que contribuirían a reequilibrar temporalmente las finanzas públicas)" (Revueltas, 1993: 222).

un valor superior a lo individual sobre lo colectivo y preponderara lo técnico sobre lo político; que se adapte fácilmente a las necesidades y características del mercado. En la implementación del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, en donde entre otras cosas señalaba que,

> […] a toda revolución social sucede su propia revolución educativa. El objetivo de esta última es formar al hombre nuevo, modelar las generaciones venideras, en concordancia con el tipo de sociedad que se propone construir […] no debemos olvidar que en la educación reside la formación de los futuros ciudadanos y por consiguiente, que en la educación se decide el destino de México" (Diario Oficial de la Federación, 1984: 40-41).

Dicho programa tenía como objetivos entre otras cosas elevar la calidad de la educación, entendida la excelencia en términos de la producción de bienes de consumo; desde los modelos gerencialistas fordistas y posfordistas, en los que los estándares marcan los resultados del trabajo a realizar (Torres, 2007: 61), hasta la racionalización del uso de los recursos disponibles, lo que implicó la descentralización de la educación básica y normal, aspectos que serían características de la educación de la época neoliberal.

Para cumplir con sus propósitos el Programa planteó la necesidad de modificar los contenidos en la educación básica, los cuales:

> […] debían responder satisfactoriamente a las necesidades del niño y del adolescente, así como a los requerimientos de la sociedad […] la enseñanza terminal preparará al educando para la incorporación inmediata al trabajo productivo; ésta será una educación dedicada a formar técnicos y operarios calificados, […] de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, el sistema educativo ha de contribuir de manera significativa al establecimiento de tres de las seis orientaciones que constituyen la estrategia del cambio estructural: dar prioridad a los aspectos sociales y redistributivos del crecimiento; descentralizar las actividades productivas, los intercambios y el bienestar

> social; y preservar, movilizar y proyectar el potencial del desarrollo nacional (Diario Oficial de la Federación, 1984: 49).

En estas orientaciones que se desprenden el Plan Nacional de Desarrollo de aquel sexenio, se puede observar la aparición de nuevos valores, por ejemplo la necesidad de que los individuos se incorporen de manera inmediata al trabajo productivo una vez terminada la educación básica y responsabilizarlos en parte del desarrollo nacional, esto que será promovido por la escuela a través de la acción pedagógica, constituyen lo que Bourdieu denomina condiciones objetivas de la inculcación de disposiciones duraderas (habitus), que tienden a engendrar,

> […] prácticas objetivamente compatibles con esas condiciones y expectativas adaptadas de antemano a sus exigencias objetivas. Por consiguiente esas disposiciones tienden a asegurar, por fuera de todo cálculo racional y de toda estimación consciente de las posibilidades de éxito, la correspondencia inmediata entre la probabilidad a *priori o ex ante* que se acuerda a un acontecimiento (con el acompañamiento de experiencias subjetivas tales como esperanzas, expectativas, temores, etc. o sin él) y la probabilidad a *posteriori o ex post* que puede establecerse a partir de la experiencia pasada (Bourdieu, 2013: 102).

En este sentido el papel asignado a la educación en torno a la formación ciudadana o de ciudadanos, vinculado a la organización de las actividades económicas, aseguran las posibilidades de éxito de esa subjetividad, es decir, se puede observar cómo a través de estos mecanismos, la escuela cumplía entre otras cosas, con la reproducción de las estructuras sociales y de dominación, así como a la formación de prácticas encaminadas a la formación del sujeto que se ajustara a la construcción de “consensos por apatía”, como lo proponían los trilateralistas, es decir, la formación ciudadanos pasivos, desinteresados de los asuntos públicos y políticos. La acción pedagógica de la escuela permitiría la construcción de nuevas prácticas que, por medio de las acciones de inculcación e imposición de valores que ejerce,

“contribuye también a la constitución de la disposición general y trasladable con respecto a la cultura legítima que, adquirida conjuntamente con los conocimientos y las prácticas escolarmente reconocidas, tiende a aplicarse más allá de los límites de lo escolar” (Bourdieu, 2016: 38-39). Estos elementos constituyen atisbos de la expresión de los dispositivos de control, expresados en la división social del trabajo y en el discurso moral sobre la que se sustenta, como proceso de subjetivación, el cual es el resultado de mecanismos de normalización y la manera en que se articulan entre sí los dispositivos, a través de los cuales el individuo deviene en sujeto-sujetado; constituyen la red entre los elementos discursivos y no discursivos, de origen distinto, de localización diseminada, que se repiten e imitan y distinguen su dominio de su aplicación, mediante los que se “sujetan” las formas de actuación, y producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales existentes (Foucault, 2016: 160; Moro, 2003: 41; Deleuze, 2019; Agamben, 2011; Aquino, 2013: 261), que contribuyen a perfilar un ejercicio específico de la ciudadanía en el contexto del auge del neoliberalismo en las décadas siguientes.

El consenso de Washington y las reformas a la educación en la década de 1990

La década de 1980 inició con serios problemas económicos-financieros para América Latina. Las economías de la región entraron en recesión, principalmente a causa de la deuda externa latinoamericana; fue una etapa que se caracterizó por el estancamiento a causa de los altos precios del petróleo y el aumento de los costos de la deuda externa. Contrario a los pronósticos y al crecimiento que tuvo la región en la década anterior, los años ochenta lejos de mantener y consolidar los logros alcanzados, se revirtieron y dio lugar a una crisis económica sin precedentes. La región pasó de un crecimiento promedio de 5.6 por ciento del Producto Interno Bruto y 3 por ciento per cápita de los años setenta, al 1.4 por ciento y el 1.1 por ciento, respectivamente, en la década siguiente; la inflación alcanzó cifras sin precedentes, sólo comparadas con economías devastadas por la guerra, pasando de un 41 por

ciento en los setenta a un crecimiento anual de 217 por ciento, en la década de los años ochenta (Estay, 1991: 13). Estos problemas económicos y financieros, derivaron en la instrumentación de una serie de reformas en todos los ámbitos de los Estados, desde aspectos políticos, económicos, hasta educativos, impulsados una vez por las recomendaciones de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas, entre otros.

En México la situación sería similar, desde la década de 1970 se habían implementado reformas al Estado que respondían a las recomendaciones de los organismos internacionales. Sin embargo, para la siguiente década, el ciclo reformador se vería acelerado en todos los ámbitos, y al igual que para otros países, con la intención de responder a la crisis económica y bajo el discurso de buscar el crecimiento y mejorar las condiciones de vida de la población, el Estado mexicano aceptaría las recomendaciones y comenzaría hacer los ajustes necesarios para el establecimiento de una nueva política económica.

En este sentido, un momento determinante fue el año 1982, cuando el Estado se quedó sin reservas y sin posibilidad de solicitar nuevos empréstitos al extranjero (Martínez y Soto, 2012: 42). Esta crisis económica representaba un signo del fracaso del modelo de desarrollo predominante hasta ese momento y a la vez, anunciaba la llegada del nuevo modelo económico, la instauración del Estado neoliberal en toda la región. A finales de la década de 1980,

> El escenario era caótico y su relación con la deficiente gestión de los Estados saltaba a los ojos: altos déficits públicos, mercados financieros deprimidos, mercados cambiarios artificialmente controlados, mercados de bienes cerrados a la competencia mundial, restricciones a la inversión extranjera, empresas estatales ineficientes, rígidas relaciones laborales y derechos de propiedad mal definidos (Martínez y Soto, 2012: 42-43).

El nuevo gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari electo en 1988, impulsaría una serie de acuerdos que en apariencia respondían al escenario

económico catártico. El ascenso del salinismo al poder en medio de una crisis de legitimidad, después de unos resultados electorales muy discutidos y controversiales en la historia contemporánea de México serían algunos de los elementos que caracterizarían a una nueva etapa de cambios radicales. Los primeros años de esa administración (1988-1991) se caracterizaron, por el ritmo acelerado de su programa reformista dirigido fundamentalmente al fortalecimiento del Estado (Ortiz-Cirilo, 2015: 85).

En este sentido, un modelo económico abierto, estable y liberalizado "se cristalizó con la formulación del Consenso de Washington (CW) en 1989, cuyas reformas de política económica estaban basadas en una lógica de mercado caracterizada por la apertura y disciplina macroeconómica" (Martínez y Soto, 2012: 43). Estos sucesos pueden ser interpretados como el logro consolidado en la práctica y en los hechos, de los principios y el proyecto debatido por los economistas liberales en el Coloquio de Lippmann, que anunciaba entre otras cosas la renovación del liberalismo (Escalante, 2018).

Mediante el Consenso de Washington, se integraron un conjunto de políticas económicas. Sin embargo, aunque el conjunto de políticas tuvo mayor énfasis en el ámbito económico, "es posible defender la tesis de que existe también un Consenso de Washington en el campo de las políticas educativas" (Gentili, 1998: 103). En el caso del sexenio de Salinas, aunque su énfasis estuvo en mayor medida en la transformación económica del país, reconocía que "la educación era parte del cambio inevitable exigido por las transformaciones mundiales para que la nación en vías de desarrollo pudiera competir y avanzar en sus intereses, anticipando las nuevas realidades" (Vázquez, 1997: 931). Es importante recordar que desde la década de los setenta la educación había sido del interés de los trilateralistas, interés que lejos diluirse en el debate de los años ochenta, cobró vigencia la idea de la educación entendida como "lugar de reformulación de la interpelación ideológica y resignificación de la historia, procesos necesarios para modular a los sujetos en la mutación que estaba ocurriendo" (Murillo, 2008: 83).

El cúmulo de reformas en el ámbito educativo impulsadas por el Consenso de Washington se formuló con base en los mismos principios de la economía y el

libre mercado, los cambios en la educación estarían influenciados por el pensamiento neoliberal. Esto sería expresado en el Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994, el cual se proponía como reto lograr que la modernización de la educación y que esta estuviera en congruencia con el desarrollo nacional, y por lo tanto se proponía, “elevar la calidad de los conocimientos que transmite y los métodos que utiliza; vincular sus partes entre sí y con el aparato productivo” (Diario Oficial de la Federación, 1989: 21). En este sentido, la modernización de la educación fijó como objetivos mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo (Vázquez, 1997: 931).

Con la modernización del sistema educativo, que impulsaba la noción de calidad de la educación, había una intención explícita de vincular la formación educativa con el sistema productivo, ya que la noción de calidad, es equivalente a buscar la excelencia, sin embargo, cuando desde el ámbito de las administraciones públicas se habla de excelencia de la educación, ésta no tiene como objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes o mejorar la enseñanza de los profesores, sino que remite su significado a las esferas de la producción de bienes de consumo, sin tomar en cuenta las capacidades de los estudiantes, ni las condiciones materiales y culturales del origen del que provienen sus familias. Lo que importa es “sólo establecer unas definiciones mensurables de lo que se debe producir, y a partir de ahí, la excelencia traduce el grado en que el producto final se asemeja a lo que establecían los estándares […] se trata de concebir la vida como unos juegos olímpicos en los que el éxito de cada atleta equivale al fracaso de aquellos con los que compite. El otro es convertido siempre en rival a abatir y no un ser humano con el que colabora” (Torres, 2007: 61). Es decir, en el nuevo contexto del neoliberalismo, el discurso moral transmitido por la escuela adquiere matices y características distintas, de tal forma que permita la legitimación de la dominación y de las estructuras sociales dentro de una organización política y económica diferente, por un lado revitaliza los valores del esfuerzo personal, la competencia y el individualismo y, por otro, exaspera las responsabilidades del Estado frente a los ciudadanos y responde en mayor medida a los intereses del mercado.

Desde esta perspectiva, en este nuevo contexto se promueve legitimar la búsqueda de la excelencia y la competencia, como mecanismo de cohesión social. Las personas ahora no se agrupan solamente para la distribución de los diferentes trabajos o en torno a la cooperación, sino para competir con los demás, para "ser mejores", se trata de ser el mejor, y tener más que los otros. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, este discurso moral lo que invisibiliza es que la escuela está formando sujetos que se esfuerzan cada día más, pero al final solamente tienen lo mínimo para subsistir. El trabajo, deviene en una forma de alienación (Marx, 1980: 160).

En este sentido, las reformas educativas esbozadas en el Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994 bajo las directrices planteadas por el Consenso de Washington y la nueva dinámica mundial fomentarían las transformaciones de todo el aparato estatal. La sociedad mexicana y del mundo contemporáneo, la interacción de los mercados y dinamismo del conocimiento, exigían en un marco de empleo selectivo de los recursos, la reordenación del trabajo y la racionalización de los costos. De esta manera, en el Plan Nacional de Desarrollo se anticipaban grandes cambios en todos los ámbitos y anunciaba la modernización del Estado mexicano, esto bajo la perspectiva de que:

> El cambio de nuestra vida política, económica y social es indispensable. Es la demanda urgente de todos los grupos y sectores, en todas las regiones del país, hay un ánimo nuevo y genuino, de ampliar los límites que estrechan nuestra libertad individual y colectiva […] el cambio es, también, inevitable. México y las demás naciones están interrelacionadas: los cambios en una parte del mundo o en un área de la vida internacional tienen efectos directos en la vida interna de todos los demás […] modernizar a México es hacer frente a las nuevas realidades económicas y sociales […] El Estado renueva sus instituciones políticas y su quehacer económico no para dictarle a nadie cual es el mejor plan de vida, sino para abrir mayores oportunidades para las decisiones libres de los ciudadanos y de los grupos (Diario Oficial de la Federación, 1989: 15).

En este sentido, y como ha sido mencionado, la modernización del Estado mexicano bajo la misma ideología, también atravesaría el ámbito educativo, esto permite corroborar la importancia que tiene la educación en los procesos de transformación social. La educación entendida como el proceso a través del cual se realiza en el tiempo la "reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción de habitus, que produce prácticas conformes a la misma arbitrariedad cultural que la impone, permite la reproducción y legitimación social de las estructuras de dominación "(Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude 2014: 73), nuevamente cobra notoriedad en los discursos políticos y en las políticas públicas.

En este sentido, en la transición hacia un nuevo modelo económico y de un Estado con características diferentes, se propuso la modernización de la educación a través del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994, el cual se proponía lograr una total cobertura nacional a la educación primaria, dando prioridad a zonas marginadas mediante el uso de medios electrónicos de comunicación y se encaminaba a "hacer más eficiente y de mejor calidad la enseñanza, integrar el proceso educativo al desarrollo económico, emplear modalidades no escolarizadas para ampliar la educación" (Vázquez, 1997: 935).

Bajo la nueva noción que se daba a la educación, se proponía que la escuela coadyuvara en la transformación de la vida económica del país, a fin de responder a los nuevos principios en la transición al neoliberalismo, dando a la educación el papel de palanca de transformación tanto social como económico. En este sentido, el Plan de Modernización Educativa señalaba que había emprendido el camino hacia la modernización y la educación era,

> la palanca de la transformación si los mexicanos encuentran en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades: lo capacidad de generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; la capacidad de fortalecer la solidaridad social e identidad nacional y la cultura científica y tecnológica; la capacidad de los trabajadores para adquirir y humanizar nuevas técnicas de producción; la capacidad de

> ampliar las vías de participación democrática y plural; la capacidad para perfeccionar los servicios a fin de que repercutan eficientemente en el bienestar de la población (Diario Oficial de la Federación, 1990: 12)

En el proceso de modernización de la educación se pueden observar rasgos que transforman el discurso moral de la educación y el tipo de sujeto que desean formar. Por ejemplo, por un lado se impulsan modalidades educativas no escolarizadas, con lo cual se fomenta tanto la desvinculación con la escuela en tanto espacio físico y la flexibilidad escolar; se promueve la idea de una escuela donde los estudiantes ya no tengan que asistir diario, y se dota a los sujetos de nuevas capacidades y valores, como la facilidad de adaptación, la flexibilidad para el trabajo y la moral del esfuerzo, que remite al hecho de que es la capacidad del esfuerzo personal la que determinan el éxito o el fracaso, y no las diferencias o condiciones naturales y sociales de los sujetos (Torres, 2017: 83).

El Plan de Modernización Educativa se proponía establecer una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil, con esto pretendía hacer una revalorización de la acción del individuo en tanto propietario que elige, opta, compite; el sujeto del modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor (Gentili, 1998: 108). Estos cambios implican que, la estructura estructurada por las condiciones sociales también se modifica, por lo que produce la estructuración de nuevas prácticas, lo que requiere de la producción de un habitus distinto, acorde a la nueva realidad social, pues como producto de la estructura social produce prácticas sociales estructuradas (Bourdieu: 2013; Martínez, 2017).

Como parte del programa de modernización, se modificaron los contenidos de los programas de estudio de la educación básica, media superior y normal. Todo sugería un nuevo pragmatismo: una educación al servicio de la transformación económica, que subrayaba la racionalización del empleo de recursos en todos los ámbitos (Vázquez, 1997: 935).

Derivado de los objetivos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Nacional de Modernización Educativa, en mayo de 1992 se firmaría el

Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación, documento avalado por el Gobierno Federal, los Gobiernos de las 32 entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El acuerdo reafirmaría lo propuesto como objetivo el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de modernización de la educación, al igual que estos señalaba que la estrategia de modernización demandaba el establecimiento de una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí. De igual manera establecía que el Acuerdo se dirigía al ámbito solamente al ámbito de la educación básica porque ésta,

> impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social […] con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto" (Diario Oficial de la Federación, 1992: 4).

El Acuerdo abriría la puerta a una serie de cambios en los programas de estudio, así como en la organización del sistema escolar, porque desde su óptica era indispensable no solamente destinar mayores recursos al ámbito educativo, también era necesario "la aplicación de estrategias que tengan efectos favorables en otros puntos neurálgicos del sistema educativo" (Diario Oficial de la Federación, 1992: 6), como lo eran los contenidos y los materiales educativos.

Al respecto el diagnóstico y la justificación que presentan, era que los planes y programas tenían hasta ese momento casi veinte años de haber entrado en vigor y solamente habían sido sometidos a "reformas esporádicas y fragmentarias",

incluso señalaba que la tarea de modificar los planes y programas de “la formación de mejores ciudadanos” (Diario Oficial de la Federación, 1992: 4).

Frente a los cambios hacia la política económica neoliberal, el interés por la formación de otro tipo de ciudadano tomaba relevancia, la división social del trabajo promovería un cambio del discurso moral en torno al cual se debía desarrollar la cohesión social. Además de los elementos que hemos descrito como la competencia, el individualismo y la búsqueda de la excelencia, los nuevos valores integraban la necesidad del consumo como un mecanismo que permitía la articulación de los miembros de la sociedad. Esto llevaba a que el perfil de ciudadano, formado bajo estos principios, ahora asumía como responsabilidad suya el éxito o el fracaso de su desarrollo personal; el nuevo discurso de la escuela contribuiría a naturalizar la idea de que el fracaso escolar se debe al origen social, económico, étnico o incluso el lugar de nacimiento como explicaciones que justifican el éxito o el fracaso en la escuela, y más tarde en su ámbito de desarrollo profesional (Torres, 2017: 12), borrando el papel que juegan en ese proceso la estructura económica y social en el éxito o fracaso de los sujetos. En este sentido, la división social del trabajo además de promover el discurso moral descrito, también legitima a través de la escuela la reproducción de las estructuras sociales, pues éstas tienen por principio,

> no una intención consciente y racional, sino disposiciones del habitus que espontáneamente tiende a reproducir las condiciones de su propia producción. Ya que dependen de las condiciones sociales cuyo habitus […] tienden a perpetuar su identidad, que es diferencia, manteniendo brechas, distancias, relaciones de orden; así contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social (Bourdieu, 2013: 37).

Desde esta perspectiva, la modernización del Estado mexicano, y lo expresado en el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación, en el contexto de la implementación de las recomendaciones surgidas del Consenso de Washington, en

su conjunto representan una estrategia por transitar hacia un nuevo modelo económico sin promover un cambio en las estructuras sociales, en la relación de dominantes y dominados. En realidad, lo que se modificaba era la elaboración de un discurso tamizado por valores que justificaban de manera más compleja y sofisticada las jerarquías sociales en sus múltiples formas de subordinación. Los cambios impulsados serían en gran medida, el reflejo de los intereses de los miembros de la Comisión Trilateral en los años setenta, quienes como fue descrito, se preocupaban por encontrar la forma de que auténticas muchedumbres siguieran participando de forma democrática y que no cuestionaran la inmoralidad de los gobiernos de manera que fuera posible establecer mecanismos que permitieran perpetuar la hegemonía cultural del capitalismo.

De esta manera en 1993 se publicó el acuerdo 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria, los cuales señalan entre otras cosas como propósito fortalecer los contenidos aprendidos en la educación primaria, los cuales integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje tanto al interior como fuera de la escuela, y señala que estos contenidos “facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva de las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (Diario Oficial de la Federación, 1993).

Estos nuevos programas, como puede observarse, comienzan a delinear el contenido que definirá a la ciudadanía y su ejercicio. A partir de ese momento incorporará elementos dirigidos más a la acción y participación individual en la vida social y política del país. Se promoverá que el vínculo entre Estado y ciudadano se establecerá a partir de las asociaciones civiles y los partidos políticos. Esto implica que en un proceso político como este, los órganos del Estado comienzan a interactuar con los miembros de la sociedad civil a título individual (Chatterjee, 2011: 216). Es decir, comienza a volverse borroso el carácter colectivo, fomentando el ejercicio de los derechos individuales, separado de la lucha colectiva, lo que aleja y desvincula cada vez más al individuo de su posibilidad de acceder a los derechos

sociales, que implican entre otras cosas un sentido de comunidad. En este sentido, la vinculación entre la conciencia colectiva y la conciencia individual, van generando una responsabilidad distinta por parte del Estado, en la que se aleja de su papel de garante de la educación, el trabajo, la vivienda, la salud. La escuela tendrá un papel protagónico en este sentido, toda vez que constituye un espacio de justificación para legitimar la idea de que el individuo es el responsable de su éxito y su fracaso, así como de la posibilidad de acceder a los bienes que le permitirían gozar de una vida digna.

Entre otros aspectos, estos cambios se verán reflejados en la nueva asignatura de civismo que pasa a formar parte del currículo de la educación secundaria y, que surge como resultado de la modernización de la educación, en sustitución del estudio del bloque de ciencias sociales.[6] La asignatura de civismo, estableció como propósito, "ofrecer a los alumnos de secundaria las bases de información y orientación sobre sus derechos y sus responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura actuación ciudadana" (Diario Oficial de la Federación, 1993: 146).

Los programas pondrán énfasis en que el estudiante asimile la relación dual derecho-deber "como la base de las relaciones sociales y la permanencia de la sociedad", con contenidos referentes a las normas que regulan la vida social, los derechos y las obligaciones de los mexicanos; asimismo hace una promoción de los valores derivados de la condición humana y de la vida en sociedad "aquellos que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, apego a la verdad"; también proponía que el estudiante tenga conocimiento de las instituciones y los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación:

> se busca que el alumno se introduzca en el conocimiento de los rasgos más importantes de la organización política del país: el federalismo, la división de poderes, la organización municipal, la elección de gobernantes. Asimismo,

[6] Del bloque de ciencias sociales también se desprendieron las asignaturas de geografía e historia.

> se estudiarán los tipos de organizaciones más importantes en que participan los mexicanos: sindicatos, organizaciones campesinas, cooperativas, organizaciones vecinales, partidos políticos (Diario Oficial de la Federación, 1993: 146).

El programa de la asignatura de civismo, hacía énfasis en el conocimiento de las instituciones, las leyes y las normas que rigen la convivencia como una vía para la formación de buenos ciudadanos, quienes debían ser informados sobre su relación como individuos frente al Estado (Cantón, 1999), al mismo tiempo que busca el fomento de la identidad nacional con la finalidad de que el estudiante se reconozca como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamientos, la diversidad regional, cultural y social, que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes. Todo un conjunto de ideales abstractos que no se corresponden con su realidad concreta.

Estos cambios en su conjunto representan una modificación en la concepción del papel de la formación ciudadana en la educación básica. Recupera los principios del nuevo consenso del proyecto educativo, delineado décadas atrás, en donde el acento se pone en la responsabilidad individual, donde la escuela tiene que formar a individuos para satisfacer las demandas del mercado (Escalante, 2018b: 226) dentro de los valores que promueve se encuentran aquellos relacionados con la cultura del esfuerzo individual, es decir, una moral de la culpa que “conlleva la asunción de la responsabilidad individual de todos los riesgos, peligros y de las consecuencias de los actos realizados y de los desatendidos. Esta praxis da lugar a una personalidad que se autoculpabiliza constantemente […] por no ser suficientemente capaz y productiva” (Torres, 2017: 86). Lo que significa que la escuela, en este caso mediante la asignatura de civismo, inculcará otro tipo de principios y formas de pensar y sentir, de disposiciones a través de las cuales los individuos produzcan y reproduzcan la estructura social de la que son resultado, la inculcación de habitus (Martínez, 2017) mediante la construcción de un tipo ideal de ciudadanía.

En este sentido, el discurso moral legitima la promoción de un modelo de ciudadanía apegado a la propuesta del liberalismo conservador, el cual:

> […] mantiene una visión instrumental de los derechos políticos y hasta favorece el abstencionismo y la pasividad ciudadanas, con excepción del voto clientelar al partido que mejor puede representar sus intereses particulares. Se trata de una opción estratégica para propiciar un elitismo político o, más exactamente, para llevar a la esfera pública las desigualdades sociales. Esta opción ha propiciado la existencia de una ciudadanía tan ignorante como apática que apuesta ciegamente por un modelo político representacional (Carracedo, 2007: 74).

La construcción de este nuevo perfil de ciudadanía inscrito en los planes y programas de civismo, y el papel que se le asigna a la división social del trabajo y su discurso moral, nuevamente serán la expresión del dispositivo de control, pues estos como técnicas minuciosas y esenciales que de una u otra manera se han generalizados y obedecen a inconfesables economías (Foucault, 2016: 161) constituyen un proceso de subjetivación, que busca formar un sujeto que asuma el ejercicio de la ciudadanía desde su individualidad, modificando la forma en que se relaciona con el Estado. Mediante los contenidos, valores, y la acción pedagógica que la escuela representa en su conjunto, inscriben en los cuerpos de los sujetos formas de ser, logra que adquieran prácticas y saberes cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar sentido (García, 2011), encaminado a garantizar el orden social que una clase ha determinado.

El tránsito analítico entre las coyunturas de la Comisión Trilateral al Consenso de Washington expresa, por un lado, los valores y las prácticas que buscaban inculcar a través de la acción pedagógica de la escuela los cuales pasaron de fomentar el esfuerzo individual, la incorporación casi inmediata al sistema de producción y la cohesión social en torno a la producción, a la revitalización de los valores del esfuerzo personal a través de la competencia, la hiperindividualización, el fomento de la flexibilidad y la adaptabilidad, la exasperación de las

responsabilidades del Estado frente a los ciudadanos y mayor responsabilidad con el mercado, y la inculcación de la cohesión social en torno al consumo. De esta manera, el papel de la división social del trabajo como medida de integración a través de la cooperación, por la naturaleza de la actividad social a la que se dedican en torno a la producción y que deviene en la formación de un sujeto que depende exclusivamente de su trabajo para lograr su existencia, transita hacia la integración vinculada al consumo, en donde ya no basta con formar parte del sistema de producción, sino contribuir a mantenerlo a través de la adquisición permanente de bienes y servicios. Es decir, ahora la división social del trabajo no sólo asigna una función en el sistema de producción, sino también un lugar en el sistema de consumo, lo que deviene en sujetos enajenados por la mercancía, y cuya existencia se reduce a conseguir "bienes". En este sentido, se puede ser solamente en la medida en que se puede acceder al consumo. Estos aspectos tendrán su expresión en el ámbito de la formación ciudadana, ya que la escuela contribuirá en la formación de este tipo de ciudadano, que legitime y se adapte a las nuevas necesidades del mercado.

El habitus, como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes; estructura estructurada por las condiciones sociales, resultado de la misma estructura social que lo genera, constituye el conjunto de disposiciones a través de las cuales los individuos producen y reproducen la estructura social; es un conjunto de principios de percepción, valoración y de actuar inculcados en las trayectorias sociales de los sujetos, siendo la escuela uno de los medios sociales predilectos, que produce las condiciones necesarias para su inculcación, a través no sólo de las acción pedagógica, sino de toda su estructura y las prácticas que utiliza para su funcionamiento. En este sentido, en términos de la formación ciudadana, la escuela contribuye a la formación de un habitus que entre otras cosas, legitima las relaciones de dominación y las estructuras sociales mediante la formación de un tipo ideal de ciudadano, que acepta y se adapta a las características y necesidades de la estructura económica, estableciendo un tipo de relación entre el Estado y el ciudadano (derechos y obligaciones, formas de

participación democrática, entre otros), de tal manera que forme en el sujeto una subjetividad que lo lleva a pensar, obrar y sentir en función de un tipo de "participación" dirigida a reproducir ciertos patrones de comportamiento político que justifiquen la existencia de dominados y dominadores. Sin embargo, el mismo habitus está atravesado por una doble adscripción, si bien influye de manera determinante en la inculcación de los rasgos que hemos descrito, no es una acción totalizadora, pues deja espacio para la formación de resistencias en los sujetos.

En el contexto de la Comisión Trilateral, la inculcación del habitus estaba dirigido a controlar la participación democrática de las masas, ya que éstas habían representado una amenaza para el sistema político y económico imperante, cuestionando las relaciones de dominación. Por este motivo, entre otras cosas, se implementaron mecanismos que, en lugar de formar disposiciones duraderas encaminadas a la formación de un pensamiento crítico y político, se abocó a inculcar principios que naturalizaran la incorporación al proceso de producción en alguna de las ramas de la industria o la prestación de servicios al término de los estudios de educación básica. Mientras que, en el contexto del Consenso de Washington, se abocaba además de lo anterior, a la inculcación de prácticas que permitieran a los sujetos facilidad de adaptación y flexibilidad de acuerdo a las condiciones del mercado.

Todo esto en su conjunto puede ser leído en término de dispositivo de control, en la medida que integran un conjunto de elementos heterogéneos que incluyen discursos (división social del trabajo y el discurso moral), instituciones (la escuela), leyes y reglamentos, esquemas de representación, imaginarios, entre otros (habitus), que forman una subjetividad determinada. En la transición del contexto de la Comisión Trilateral al Consenso de Washington, los dispositivos de control han funcionado como elementos invisibles que permiten la construcción de un tipo ideal de ciudadano, dirigido a replicar aquello que los valores del mercado determinan.

Desde esta perspectiva, el arribo del siglo XXI será utilizado para que las políticas y el pensamiento neoliberal en México logren su mayor ascenso, lo que significa una radicalización de las políticas públicas cuyo contenido son los principios y valores neoliberales. En la educación estos cambios sin duda también

se verán expresados, lo que repercutirá en la concepción y tipo de formación ciudadana que se inculcará a través de la acción pedagógica. En este sentido, en el umbral del siglo XXI la asignatura de civismo se transformará en Formación Cívica y Ética, la cual, a pesar de las distintas reformas hecha en las primeras dos décadas de este siglo, sigue estando presente en los planes y programas de la educación secundaria en México. Esta nueva asignatura expresa una nueva concepción del tipo ideal de ciudadano que la educación debe formar frente a las características y necesidades del mercado. Precisamente esta nueva formación ciudadana será materia de análisis del siguiente capítulo, desde nuestra perspectiva, ésta se caracteriza por ser un proceso de des-ciudadanización de los sujetos, es decir, contribuye a la formación de una subjetividad que legitima los procesos de exclusión hacia una gran parte de la población (precariedad y flexibilidad laboral, irrealización de derechos sociales, deterioro de la calidad de vida) que se sustenta en el sujeto del rendimiento (Han, 2014), el cual se pretende libre pero en realidad es esclavo y asume la participación ciudadana como un acto de pasividad y despolitización, alejándolo de la posibilidad de construir una ciudadanía democrática.

Capítulo II

La formación cívica y ética en los planes y programas de educación secundaria: ¿procesos de des-ciudadanización?

El siglo XX finalizó con un gran desorden global, pero sobre todo, sin claridad en los mecanismos que permitieran poner fin a este caótico colofón del milenio; con el derrumbamiento de la Unión Soviética, se enaltecía su utopía antagónica: la fe teológica en una economía que asignaba totalmente los recursos a través del mercado que a pesar de estar en quiebra, lograba sobrevivir y posicionarse como antesala para inaugurar el siglo XXI; los movimientos político-religiosos del tercer mundo y el ansia por una identidad segura y de un orden social en un mundo en desintegración, proporcionaron tierra fértil a nuevas fuerzas políticas que podían derrocar viejos regímenes y establecer nuevos; el crecimiento demográfico llevaba a pensar a los gobiernos occidentales que el costo de la seguridad social y de las políticas de bienestar pública eran demasiado elevadas y debían reducirse, mientras que era notoria la disminución del empleo en el sector terciario que hasta entonces se había mantenido estable, y debido a que estos síntomas no representaban un problema para la economía global; las naciones económicamente fuertes de occidente se desinteresaban de los países pobres, económicamente poco interesantes, así como de personas muy pobres que vivían en cualquier país, siempre que el número de consumidores potencialmente interesantes fuera suficientemente elevado (Hobsbawm, 1999: 555-556, 559, 565).

Bajo este contexto, el proceso de formación, construcción e implementación del programa político-económico neoliberal sería desarrollado en países como México, si bien desde finales del siglo XX, con mayor esplendor con la llegada del nuevo milenio, a través de una transformación gradual. En el caso de México, la implementación de las políticas neoliberales al igual que el resto del mundo occidental, tuvo su desarrollo a lo largo del siglo XX, con miras a limitar la participación estatal en la economía y acabar con el proteccionismo, promoviendo el librecambio y la inversión extranjera (Romero, 2016). Sin embargo, en las dos últimas décadas del siglo pasado, este proceso tuvo un mayor asentamiento en las

políticas económicas y sociales implementadas, dando como resultado una transformación del Estado. En ese proceso, la educación ha jugado un papel estratégico, ya que como lo señala Bourdieu (2014), los sistemas tienden a responder a los intereses de grupos o clases sociales del que son producto, por esta razón, reproducen la estructura de la distribución del capital cultural entre grupos o clases, lo que contribuye a la reproducción de la estructura social dominante.

El papel estratégico que hemos asignado al campo educativo dentro del contexto del neoliberalismo, es en virtud de que la educación puede ser analizada como un campo, en términos de lo descrito por Bourdieu, ya que en las sociedades modernas "la vida social se reproduce en campos (económico, político, científico, artístico), que funcionan con una fuerte independencia" (Bourdieu, 1990: 13). Desde la lectura que hacemos de la formación ciudadana, lo anterior resulta relevante ya que en este campo se lucha por dar legitimidad a las nuevas formas de dominación y explotación, a través de la formación de un tipo ideal de ciudadanía, lo que constituye el dispositivo donde se expresa el capital al interior del campo. En este sentido, la lucha por el control del contenido de los planes y programas en el ámbito de la formación ciudadana, es la expresión de una estrategia de conservación de las relaciones de dominación y de ortodoxia en la medida en que se pretende construir una *Verdad* respecto del sentido que tiene el ejercicio de la ciudadanía en la época actual.

En la víspera del siglo XXI la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promovía con mayor énfasis[7] entre los Estados miembros de las Naciones Unidas, los resultados del informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XX, elaborado por Jacques Delors (1996), donde entre otras cosas se comenzó a considerar a las políticas educativas como "un proceso permanente de

[7] Desde 1973 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO, había presentado un informe titulado "Aprender a Ser. La educación del futuro", el cual se propuso entre otros postulados que la educación, para formar un hombre completo, "cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir aisladamente, conocimientos definitivos, sino prepararse para elaborar, a lo largo de toda la vida, un saber en constante evolución y de <<aprender a ser>> (Faure *et al.*, 1973: 16).

enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones" (Delors, 1996: 8), con esto se actualizaba el concepto de educación para toda la vida, y postulaba que la educación debía tener por misión permitir a "todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal" (Delors, 1996: 12). Al mismo tiempo que consideraba que la imposición de la educación para toda la vida otorgaba la ventaja de ser flexible, diversa y accesible en el tiempo y espacio. Es la idea de la educación permanente (Delors, 1996: 15).

Esta educación permanente, se planteaba no solamente con el objetivo de desarrollar habilidades y capacidades para que los sujetos adquirieran conocimientos en periodos posteriores a su formación escolar, y a diferencia de lo que sucedía en décadas anteriores, cuando su propósito se limitaba a formar un sujeto con una instrucción mínima y terminal, que le diera la opción de continuar sus estudios o incorporarse al ámbito laboral, la educación era concebida como una etapa que tenía un principio y un fin. La propuesta de la educación permanente, se diferenciaba porque que proponía la promoción de una educación para la vida, la cual se presentaba como la llave que inauguraría el siglo XXI, la educación ya no sería una etapa con principio y fin, ahora era un proceso que duraría a lo largo de la vida, la velocidad de cambio de la sociedad y el mundo ya no daban lugar para que la escuela fuera sólo una etapa de la vida, se requería una formación permanente que continuara más allá de la educación elemental, y la "única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender" (Delors, 1996: 16).

Pensar la escuela y el aprendizaje como una etapa de la vida que el sujeto culminaba, era característico de una sociedad disciplinaria, porque entre otras cosas, su función consistía en la inculcación de dispositivos, prácticas y técnicas de control, transmisión y formación de habitus, lo que en términos de Bourdieu significan "esquemas generadores susceptibles de ser aplicados, por simple transferencia, a los dominios más diferentes de la práctica, las prácticas que engendran los distintos habitus" (Bourdieu, 2016: 170), y en donde la disciplina a

través de los dispositivos entre otras cosas permitía que se fabricara una individualidad (Foucault, 2016: 195).

La crisis generalizada a finales del silgo XX al interior de los lugares de encierro como la escuela, prisiones, hospitales, fábricas y la familia, propició nuevas formas de control, por ello fue necesario reformar cada uno de estos espacios y transitar hacia nuevos modelos y dispositivos de control de los sujetos, “se trataba de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control que están reemplazando a las sociedades disciplinarias” (Deleuze, 1991: 1). La transformación de los propósitos de la escuela hacia la educación permanente, una educación para la vida, aprender a aprender, se dan en el momento en que el capitalismo ya no se basa en la producción, se pasó de una sociedad de productores a una de consumidores (Bauman, 2000: 45), un capitalismo de la superproducción, el mercado ya ha sido conquistado por la especialización (Deleuze, 1991: 3), lo que significa que la división social del trabajo asigna un nuevo lugar a los sujetos, el empresario ya no es el dueño de la fábrica, de los medios de producción, sino un administrador de la empresa, y el trabajador ya no es el proletario “desprovisto de capital y de rentas de la tierra, [que] vive sólo de su trabajo, de un trabajo unilateral y abstracto” (Marx, 1980: 59), ahora es el emprendedor, un sujeto de rendimiento (Han, 2012), el cual ya no necesita que su fuerza de trabajo sea explotada, ahora él mismo se propone metas y objetivos que lo llevan a autoexplotarse. Es por esto que la educación permanente cumplirá un papel fundamental, no hay principio ni fin, todo es un proceso permanente en la vida de las personas.

En este sentido, el nuevo planteamiento pedagógico de aprendizaje permanente, propone la formación de un nuevo sujeto, que frente a las nuevas necesidades económicas, políticas y sociales asuma nuevas responsabilidades.

Esta nueva concepción de la educación para el caso de México, los resultados estarán reflejados, entre otros, en las reformas al currículo en la educación secundaria, el cual quedará impregnado de estas nuevas ideas, y se propondrán nuevos planteamientos pedagógicos y de contenidos que serán implementados a finales de la década de 1990. De esta manera en 1998 en el

ámbito de la formación ciudadana en la educación secundaria, en sustitución de la asignatura de civismo, se establece la materia de Formación Cívica y Ética.

Teniendo como marco analítico este contexto, el presente capítulo abordará el proceso de evolución del contenido de los programas de asignatura de Formación Cívica y Ética impartidos por las instituciones públicas de educación secundaria hasta el día de hoy (1999, 2006, 2011 y 2017). El énfasis del estudio está en aquellos indicios que apuntan hacia el perfil de un tipo ideal de ciudadano, que desplaza la lucha por sus derechos a cambio de la inclusión en un mercado dominado por los valores de la flexibilidad, competencia y consumo, y que se articulan a partir del discurso moral la división social del trabajo que somete al sujeto a la precariedad, la desigualdad y la injusticia. Para abordar el análisis del dispositivo de los planes y programas de estudio, discutiremos las consecuencias que ha tenido la fragmentación entre lo individual y lo colectivo, dentro del proceso del desarrollo del pensamiento neoliberal a lo largo del siglo XX, el cual, entre otras cosas, promueve la exaltación del individualismo, el fomento de la responsabilidad del individual, la promoción de valores relacionados con la cultura del esfuerzo de la persona y el discurso de una moral sustentada en la culpa.

Con el objetivo de mostrar los límites del individualismo puesto en marcha por las políticas neoliberales e inserto en planes y programas de estudio, proponemos el análisis de los programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética a partir de dos nociones analíticas: la libertad como acción política colectiva y el cuidado de sí. Mediante estas dos elaboraciones teóricas, mostraremos la contraparte crítica de las prácticas educativas instrumentadas que confinan al sujeto a crear una figura del ciudadano encerrado en sí mismo, egoísta, competitivo y alejado de formas colaborativas y solidarias, para dilucidar si esto constituye o no, lo que hemos denominado un proceso de des-ciudadanización.

La concepción de libertad en los planes y programas de estudio de Formación Cívica y Ética

La consolidación de la ciudadanía y la democracia liberal, alcanzada en el siglo XIX en el mundo occidental, entre otras cosas, sentó las bases para el despliegue de

una sociedad centrada “en las capacidades y la libertad del individuo. El paradigma liberal forjó su ideología en torno al individualismo, teniendo la mira en el principio de la libertad basada en los valores del mercado: libertad para trabajar, intercambiar, acumular, adquirir propiedades elegir (Álvarez, 2019: 48). Este antecedente resultaría importante en el desarrollo de la relación entre el capitalismo y ciudadanía durante el siglo XX, lo cual permitiría que esta hegemonía de la ciudadanía liberal permeara el mundo occidental y acentuara una idea de ciudadanía

> […] referida a la libertad centrada preponderadamente en la libertad económica, esto es, ligada al intercambio comercial, la inversión, la propiedad privada, la acumulación, etc., y sólo en un segundo plano refiere a la libertad en sentido cívico o político: de expresión, asociación, reunión, participación, de conciencia, etc. la libertad así entendida avala la preeminencia del mercado sobre el Estado, y con ello, deja la “regulación” de la sociedad al libre arbitrio de las fuerzas mercantiles (Álvarez, 2019: 66).

Uno de los efectos más importantes de esta noción de libertad que se consolidó durante el siglo XX, fue que puso por delante el interés individual, por encima del interés general o el bien común, lo que significó la preeminencia del individuo sobre la sociedad, desplazando el sentido de comunidad “que en teoría es un referente sustantivo del Estado democrático, como comunidad política y como nación” (Álvarez, 2019: 66). Desde esta perspectiva, y siguiendo la línea de estudio que establecimos en el primer capítulo, para efectos del propósito de nuestra investigación, resulta necesario preguntarse ¿cuál es ha sido el abordaje de la libertad que han hecho los programas de Formación Cívica y Ética? ¿de qué manera y en qué medida estas transformaciones en la noción de la libertad influenciaron los planes y programas de estudio?

Los planes y programas de estudio son el dispositivo a través de los cuales se lleva a cabo tanto la reproducción social como la formación del habitus desde el salón de clases, y en ese sentido, aquellos que están enfocados a la formación ciudadana, tienen un objetivo muy particular, referido a la reproducción de las

estructuras de participación ciudadana y de relaciones entre ciudadanía y Estado que predominan en una sociedad, y con ello, la formación de prácticas como principios generadores, que garanticen el funcionamiento de dichas estructuras. Desde esta perspectiva, es que habremos de realizar el análisis de los planes y programas de Formación Cívica y Ética que tienen vigencia en la educación secundaria.

En el siguiente cuadro se han concentrado las características relacionadas con el indicio identificado con la fragmentación del vínculo entre lo individual y lo colectivo, cuya narrativa apunta a una libertad referida a los valores del mercado, con lo que se desdibuja la libertad entendida como acción política colectiva y el cuidado de sí. Perspectiva que se radicaliza en la medida en que se avanza en las modificaciones realizadas en la evolución del contenido de los planes y programas de estudio.

Cuadro 1

Programas de Formación Cívica y Ética

1999, 2006, 2011, 2017

Comparativo

Indicio: Fragmentación del vínculo entre lo individual y lo colectivo
Interpretación analítica: Libertad asumida a partir de los valores del mercado *vs* Libertad entendida como acción política colectiva

Plan y programas de estudio 1999	Plan y programas de estudio 2006	Plan y programas de estudio 2011	Plan y programas de estudio 2017
- Capacidad de decidir para sí mismo - Convertir en formas de ser los conocimientos, principios y valores aprendidos en la asignatura - Construcción de un proyecto de vida como condición para el desarrollo individual - Aprender a conciliar lo que se quiere con lo que la sociedad ofrece y demanda - Adquisición de conocimientos, desarrollo de actitudes y habilidades para desarrollarse en libertad - Consolidación de una escala persona de valores - Vinculación de aspectos de la vida ciudadana con las características y proyectos personales, al tiempo que se tienden puentes para impulsar el desarrollo individual de los estudiantes	- Conformar una perspectiva personal de sí mismo - La capacidad de elegir y actuar libremente, que incluye la responsabilidad frente a sí mismo y frente a los demás - Autorregulación de la conducta por convicción personal y apropiación de valores individuales - Responsabilidad individual frente al conflicto como elemento inherente a la convivencia - Capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones personales respecto de los demás - Construcción de la autonomía moral y la ética individual - Disposición para la toma de acuerdos y consensos con los demás - Como un valor que da sustento a la vida democrática	- La libertad como capacidad de elegir y tomar decisiones en el ámbito de lo privado para el disfrute, cuidado de su persona y construcción de proyecto de vida - Formación de valores personales, una ética y una moral como elementos para la autorregulación de la conducta - La personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad - Desarrollo y expansión de las capacidades para enfrentar los retos de la vida cotidiana y la formación de un proyecto de vida - Conocimiento y valoración de sí mismo para tomar conciencia de sus intereses y sentimientos - Autonomía ética como la capacidad para elegir libremente entre diversas opciones de valor	- Orientada al respeto a los derechos que se ponen en práctica en la convivencia diaria y a los compromisos que favorecen el desarrollo personal y social - El ejercicio de la libertad en asuntos personales y colectivos es garantizado por el Estado con base en principios como la igualdad y la justicia - Toma de decisiones asertivas para elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos y una vía para la construcción de la autonomía - Un derecho fundamental para la vida humana, como la capacidad de pensar, creer, expresarse y hacer elecciones con base en la propia conciencia, necesidades y preferencias. - Valor que favorece el desarrollo personal - La responsabilidad personal en acciones para la defensa de la libertad en su contexto

Elaboración propia con información de los planes y programas (1999, 2006, 2011, 2017) de la asignatura Formación Cívica y Ética de la Secretaría de Educación Pública.

En el cuadro 1, describimos las acciones y prácticas relacionadas con el indicio de la fragmentación de lo individual y lo colectivo (al que volveremos en el desarrollo de este capítulo), partiendo de la idea de que la hegemonía de la democracia liberal ha acentuado el principio de una ciudadanía centrada en la libertad económica. Dicho modelo de ciudadanía, aunque se sostiene sobre el planteamiento de ciudadanía social desarrollado por T. H. Marshall que alude a la correspondencia que tienen las personas con la pertenencia a la comunidad política haciendo uso de su libertad individual y su vínculo con lo colectivo, toda vez que busca crear "una identidad común en torno a derechos y obligaciones de los cuales el Estado es garante" (González Ulloa, 2018: 77), lejos de establecer un vínculo entre lo individual y lo colectivo, termina profundizando la ruptura entre estas dos entidades al apostar por una autonomía material, antes que por una libertad e igualdad emancipatorias.

La ciudadanía moderna plantea tres derechos como parte de su modelo teórico: civiles, políticos y sociales. De los cuales, el neoliberalismo dará preponderancia a los derechos civiles referidos a los derechos necesarios para la libertad individual y de estos, particularmente, los que apuntalan el derecho del individuo a la propiedad y a cerrar contratos válidos, es decir, a la libertad económica. De acuerdo con esta propuesta, es mediante el derecho civil que supone la libertad individual, que los ciudadanos pueden alcanzar los otros dos derechos el político y el social. La importancia de este derecho es que permitió a la civilización occidental madurar de forma paralela a la integración de los derechos políticos y sociales (González Ulloa, 2018: 79). En ese sentido, la noción de libertad individual es un elemento central para el análisis de los planes y programas de estudio, ya que por un lado constituye una pieza fundamental del modelo ciudadanía moderno, y, por otro lado, porque en el desarrollo del neoliberalismo, ha tenido un papel sumamente relevante, pues la libertad ha sido construida como libertad económica, condición indispensable para la integración y la reproducción sistémica y condición continuamente recreada por el modo en que la sociedad se integra y el sistema "funciona" (Bauman, 2010: 24).

Partiendo de estas descripciones, condensamos las referencias que los planes y programas de estudio hacen en torno a la noción de libertad, es decir, tanto en sus enfoques y propósitos, como en los contenidos, las cuales fueron agrupadas de acuerdo al programa que les corresponde. Es por ello que en el cuadro 1, se pueden identificar cuatro columnas, en la primera de ellas (de izquierda a derecha) se pueden observar aspectos del plan y programa de 1999, el cual, fue el primero del nuevo currículo, y sustituyó a la asignatura de civismo, tal como hemos mencionado en el capítulo anterior. Éste es el resultado de un proceso iniciado con la modernización de la educación, y se caracteriza en términos generales por incorporar a la formación ciudadana aspectos que tienen que ver con el desarrollo personal, como la reflexión en torno al proyecto de vida. En la segunda columna, se puede encontrar la referencia al plan y programa de estudio del año 2006, el cual tiene entre sus principales características la incorporación del enfoque por competencias en la educación secundaria. En el que se proponía de manera particular el desarrollo de ocho competencias específicas para la asignatura de Formación Cívica y Ética, las cuales eran “relativas al desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes” (Secretaría de Educación Pública, 2007: 10). Aspectos que intentaban partir de cuestiones más personales y más próximos a los estudiantes para avanzar paulatinamente hacia esferas más amplias de la participación y convivencia social. En la tercera columna, se encuentran aquellas referencias acerca de la noción de libertad –en su vertiente de los valores del mercado– en el plan y programa de estudio 2011. Específicamente, este programa se caracteriza por reforzar el planteamiento por competencias, pero también, es el resultado de la articulación de la educación básica, un proceso que había iniciado algunos años atrás. Y, finalmente, en la cuarta columna, se integran los aspectos del plan y programa de estudio 2017, que entre otras cosas se caracteriza haber eliminado la organización por temas y contenidos específicos de, y ahora se estructuran a partir de aprendizajes esperados, dejando al docente y al libro de texto la responsabilidad de integrar los temas que considere necesarios para que el estudiante alcance cada uno de los aprendizajes, y manteniendo el enfoque por competencias. El propósito de la elaboración de este cuadro fue identificar las

acciones y prácticas enunciadas en el desarrollo de los planes y programas de estudio en las que fuera posible distinguir la consolidación del significado de la libertad asumida en su significado a partir de los valores del mercado, específicamente, en su valor de libertad económica.

Esta estructura, permitirá el análisis del dispositivo, representado por los planes y programas de estudio en los que se gesta la fragmentación del vínculo entre lo individual y lo colectivo, cuya expresión constituiría un reflejo de las características de la des-ciudadanización. Proceso vinculado a la edificación de una libertad transfigurada en términos de una narrativa que apunta hacia formas individualistas manifiestas en la competencia, el emprendedurismo, la ausencia de solidaridad e impulsada por el egoísmo y el desprecio por el otro.

En ese sentido, habremos de partir del significado que tuvo la libertad en el desarrollo y la transición de la sociedad de productores a la sociedad consumidores (Bauman, 2000), donde el papel de la libertad jugó un rol muy relevante. Como hemos explicado, mientras que, en la sociedad disciplinaria, se moldeaba a las personas para un comportamiento rutinario, monótono y duradero (Deleuze, 1991), a través de instituciones panópticas, que limitaban “por completo toda posibilidad de elección permanente” (Bauman, 2000: 45), para esa sociedad la libertad representaba una oposición entre libertad y falta de libertad,

> […] la acción autónoma y la regulada; que se revelaba que esa oposición no era una simple distinción lógica entre dos tipos idealizados sino una relación entre posiciones mutuamente determinantes dentro de una estructura social; y que se demostraba que ambos lados de la oposición, en su relación íntima e intricada, eran producto de una especie de dirección científica, de una intencionada *administración* de las condiciones sociales, concebida y controlada por expertos del conocimiento especializado y del poder de ponerlo en práctica (Bauman, 2010: 31-32).

Aquellas características de la sociedad disciplinaria preocupada por la producción, resultan contraproducentes para una sociedad preocupada por el consumo, y para

la formación de consumidores, ya que éste, es decir el consumidor, entre otras cosas no deberá ser un sujeto que se aferre o se comprometa a

> […] nada, jamás deberá considerar satisfecha una necesidad […] la satisfacción del consumidor debería ser instantánea en un doble sentido: los bienes consumidos deberían satisfacer en forma inmediata, sin imponer demoras, aprendizajes o prolongadas preparaciones; pero esa satisfacción debería terminar en el preciso momento en que concluyera el tiempo necesario para el consumo, tiempo que debería reducirse a su vez a su mínima expresión (Bauman, 2000: 46).

Es decir, en la transición de las sociedades disciplinarias, a la sociedad del rendimiento y de consumo, la noción de libertad dejó de ser un mecanismo de producción, y reproducción del orden, y el impulso individual a la autoafirmación fue desplazado del área de la producción material, para abrirle paso en el mundo del consumo, donde la libertad individual ofrece un espacio más grande para la libertad humana, y se le asocia a la posesión de bienes, donde los bienes se desean no por la capacidad que tienen para hacer del cuerpo algo más sano o la mente más completa, sino por el potencial mágico que tienen en términos simbólicos para darle una forma particular al cuerpo o al espíritu, creando una posibilidad enteramente nueva de autoafirmación individual y de libertad de elección, lo que permite la autoconstrucción del ser, a partir de la selección de símbolos de identidad de entre un gran lote de bienes en oferta, dando lugar a la creación de una individualidad única (Bauman, 2010: 71, 143-145, 150, 159-160). Pero además, esta forma que adquiere la libertad individual, influiría en otro aspecto del discurso moral de la división social del trabajo, entre otras cosas, abriría paso para llevar al extremo el fetichismo de la mercancía, en la medida que este constituye un proceso donde la vida social de los hombres se ha transferido a las mercancías “en lugar de controlar su producción material, los hombres son controlados por ellas” (Jappe, 2014: 69), en consecuencia esta forma que asume la libertad, facilitaría el control de las mercancías sobre los sujetos.

En ese sentido, uno de los propósitos permanentes del mercado, será aumentar la capacidad de consumo de los sujetos, haciendo que esta “compulsión” u obligación, se le presente como práctica de la libertad, es decir, “como un libre ejercicio de la voluntad” (Bauman, 2000: 47), es por ello que la noción de libertad impulsada por el pensamiento de ciudadanía y democracia liberal enfocado en la libertad individual (derechos individuales), en la sociedad de consumo, dentro de la época neoliberal, toma un rumbo que se encamina a consolidar el “imperativo neoliberal de optimización y rendimiento” (Han, 2020: 41) que no permite que nada finalice, donde todo es provisional e inacabado, haciendo que la libertad y la coacción coincidan, llevando a los sujetos a abandonarse a una libertad obligada, donde más que libre, se encadena (Han, 2012).

Sin embargo, asumir la libertad en estos términos, no sólo tiene costos en términos de una sujeción obligada al consumo, sino también de endeudamiento, ya que en la transición del capitalismo que pasó de una regulación fordista que privilegiaba lo industrial, como en las sociedades de producción, para dar paso a una “regulación financiera, que pone en primer plano el polo financiero y acreedor” (Lazzarato, 2013: 36), estableció una nueva relación entre acreedores y deudores, modificando el discurso de la división social del trabajo, en la sociedad de rendimiento y de consumo, se le asigna a los sujetos un lugar ya no dentro de la cadena de producción, sino dentro de la cadena de consumo, esto a través de un discurso moral centrado por un lado en la necesidad de autoexplotación como forma de realización, pero también a través de la idea de la deuda, que constituye una nueva “relación de poder específica que implica modalidades específicas de producción y control de la subjetividad” (Lazzarato, 2013: 36), ahora mediante la relación del crédito y la deuda, se segrega,

> […] una “moral” propia, a la vez diferente y complementaria del “trabajo”. El “esfuerzo-recompensa” de la ideología del trabajo se acompaña de la moral de la promesa [de reembolsar la deuda] y la culpa [de haberla contraído] […] se es libre en la medida en que se asume el modo de vida [consumo, empleo,

> erogaciones sociales, impuestos etcétera] compatible con el reembolso (Lazzarato, 2013: 37).

Esta nueva forma que cobra el discurso moral de la división social del trabajo en la sociedad de consumo, está íntimamente anudado la nueva expresión que cobra la libertad, pues en la medida en que el deudor es libre, puede ejercer esa libertad individual y es capaz de consumir, asumiéndolo como una elección propia, sin darse cuenta que es resultado del lugar que se le ha asignado en la cadena de consumo. Sin embargo, no logra identificar que, para mantener esa libertad, necesita mantenerse en un consumo permanente, y por lo tanto, es necesario que el objeto de deseo se mantenga como promesa para ser alcanzado. Por ello, siempre es expuesto a "nuevas tentaciones manteniéndolos en un estado de ebullición continua" (Bauman, 2000: 47) y para lograrlo, termina asumiendo que la única forma de hacerlo es a través de la deuda y del crédito, en ese sentido, la deuda constituye un dispositivo económico y una subjetivación, aquello que Nietzsche llama *trabajo sobre sí mismo* "Ese trabajo es el de la producción del sujeto individual, responsable frente a su acreedor y en deuda con él […] La deuda entraña un proceso de subjetivación que marca a la vez "el cuerpo" y la "mente" (Lazzarato, 2013: 49).

Esta nueva forma que cobra el discurso moral para posicionar a la libertad individual en relación con la deuda en la sociedad de consumo, invisibiliza aún más lo que ocurre en el proceso de fetichización de la mercancía, en el que "en su intercambio donde los productos del trabajo adquieren una objetividad de valor, socialmente uniforme, separada de su objetividad de uso, sensorialmente diversa" (Marx, 2010: 89) y que esta enajenación del trabajo convierte a la naturaleza en algo ajeno al hombre y este "lo hace ajeno de sí mismo, de su propia función activa, de su actividad vital, también hace del género algo ajeno al hombre" (Marx, 1980: 111), lo que termina generando una alienación de los sujetos, ahora en su lugar, con el crédito y la deuda, la alienación de los sujetos es total "porque lo explotado es el trabajo ético de constitución de sí mismo y de la comunidad" (Lazzarato, 2013), lo que impulsa el otorgar un lugar al discurso del emprendimiento, como forma de auto-

explotarse y hacerse cargo de sí mismo, haciendo de la libertad una mercancía, lo que la convierte como señalaba Arendt (1996) en un espejismo.

El engranaje en torno a la noción de libertad individual anudada a la construcción de la ciudadanía moderna, ha dejado de lado la posibilidad de que la libertad se convierta en el medio para que los sujetos puedan actuar en relación con los otros, pues la práctica de la libertad como la hemos descrito, invalida la posibilidad de ejercerla en la interacción con otros ciudadanos, y en cambio, se ejerce en relación con las mercancías, sin embargo, resulta imposible que desde esa perspectiva los sujetos puedan alcanzar la experiencia de su condición de entes libres, esto si tomamos en cuenta que "primero nos hacemos conscientes de la libertad o de su opuesto en nuestra relación con los otros, no en relación con nosotros mismos" (Arendt, 1996: 160), el borramiento de los otros en la concepción moderna de la libertad, imposibilita ejercer la ciudadanía de manera conjunta en favor de la comunidad, pues incluso, la misma idea de comunidad queda desvanecida frente a un individualismo como el que observamos en la actualidad, y que la desvincula del ejercicio político, llevándola al terreno del consumo,

> El nacimiento de las ciencias políticas y sociales en los siglos XIX y XX amplió incluso la brecha entre libertad y política, porque el gobierno, que desde principios de la época moderna se había identificado con el dominio total de lo político, pasó a ser considerado como el protector oficial del proceso vital –más que de la libertad– de los intereses de la sociedad y de sus individuos […] toda la época moderna establece una separación entre libertad y política. (Arendt, 1996:162).

De acuerdo con la perspectiva de Arendt, la libertad como elemento relacionado con la política debe ser concebida como un fenómeno de la voluntad, que no se limita a una decisión de elección, en donde el sujeto debe decidir entre un par de cosas dadas, y donde dicha elección está predeterminada por un motivo que sólo puede apuntar para iniciar su puesta en práctica. En ese sentido, la libertad debe dar lugar a algo que no existía antes de la acción, algo que no estaba dado, ni siquiera, dice

Arendt, como objeto de conocimiento o de imaginación, de tal manera que, en la medida en que el sujeto es libre, la acción no está bajo la guía del intelecto o el dictado de la voluntad, sino que surge desde principios que no operan desde dentro del yo como lo hacen los motivos, sino que el principio inspirador (como el honor o amor de la igualdad) se manifiesta por entero sólo en el acto mismo de la ejecución de la acción, y en ese sentido, el principio de la acción se puede repetir una y otra vez, pues resulta inagotable, y su validez es universal, del tal manera que los sujetos solo pueden ser libres mientras actúan, ni antes ni después, porque ser libre y actuar, es la misma cosa (Arendt, 1996: 163-165). Concebir la libertad desde esta perspectiva, implica reconocer a la libertad como acción política (Delgado, 2016: 21), y por lo tanto para que el ejercicio de dicha acción sea posible, es necesario establecer y conservar, de acuerdo con Arendt, un espacio en el que la libertad pueda mostrarse como virtuosismo, “es en el campo en el que la libertad es una realidad mundana, expresable en palabras que se pueden oír, en hechos que se pueden ver y en acontecimientos sobre los que se habla” (Arendt, 1996: 167).

Bajo este panorama, cabe preguntarse, ¿cuál ha sido el abordaje en torno a la libertad que han hecho los planes y programas de estudio de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria? Como hemos señalado, en el cuadro que presentamos anteriormente y lo expuesto en el capítulo anterior, la incorporación de esta asignatura responde a una serie de demandas que fueron resultado de la modernización de la educación iniciada a principios de los años noventa, y con esta nueva asignatura se sustituía al programa de civismo. De esta manera en el programa de 1999 podemos observar que la noción de libertad está asociada a la capacidad de decidir de manera individual en los sujetos. Desde su enfoque, propone que será una asignatura que no sólo transmitirá conceptos, como sucedía con el civismo, sino que está dirigida a formar estudiantes para que libremente conviertan en formas de ser los conocimientos, valores y principios. Plantea como un ideal que los alumnos aprendan “a conciliar lo que quieren con lo que la sociedad les ofrece” (Secretaría de Educación Pública, 1999: 7, 9). De esta manera, los contenidos del programa proponen adaptar a los estudiantes al mundo que el mercado les ofrece y, por lo tanto, la construcción de su individualidad debe crearse

a partir de la noción del proyecto de vida, entendido esto como un aprendizaje en el que se concilie lo que sé que quiere en lo individual con aquello que ofrece la sociedad: el consumo. De igual manera se apuntan paralelismos entre la construcción de la identidad personal y del desarrollo individual con el papel o la vida de los ciudadanos. Aspectos que están relacionados con una noción de libertad acotada a elegir la propia identidad dentro de un abanico de opciones que no son emancipatorias, sino que se trata más bien de una autonomía que oprime y una libertad de elección que termina frustrando al sujeto al ver limitada su posibilidad de alcanzar sus aspiraciones, mismas que fueron construidas mediante una estructura estructurante que lo coloca frente a la desigualdad y alejado de toda posibilidad de acceder a las oportunidades,

> […] una vez que se ha elegido, la identidad seleccionada puede hacerse real (es decir, simbólicamente real, real como imagen perceptible) realizando las compras necesarias o sometiéndose a las tareas requeridas: sea un nuevo estilo de peinado, una rutina de joggingm una dieta adelgazante o el enriquecimiento del propio discurso con un vocabulario de moda y sus símbolos de posición (Bauman, 2010: 159).

Finalmente, la idea de “elección” que ofrece la narrativa escolar constituye una falacia. En realidad, aunque la asignatura de Formación Cívica y Ética, impulse el desarrollo individual de los estudiantes en torno a la construcción y reflexión de la identidad personal, como un ejercicio y práctica de la libertad, asociado a la posibilidad de elegir, termina acotando esta práctica a las posibilidades que ofrece el mercado, en lugar de impulsar al estudiante al ejercicio de una acción política emancipatoria. En este caso, el dispositivo opera como medio de transmisión de un discurso moral que le asigna un lugar en la cadena de consumo a través del fomento de la elección libre de su identidad, vinculando las motivaciones individuales, con la idea de la integración social y la reproducción de las estructuras del sistema, función que se le asigna “en la actualidad a la iniciativa del consumidor” (Bauman, 2000: 48), dando una posición social que aparentemente es resultado del ejercicio de la

libre elección. De esta manera, la formación ciudadana establecida en el plan y programa de estudio 1999, se vincula más a un ejercicio de la libertad que convierte al estudiante en mercancía, en la medida que le transmite la idea de construirse a sí mismo, mediante mercancías que le otorguen sentido a su identidad, lo cual lo vuelve dependiente de éstas, y lo convierten en un producto más.

En el caso del plan y programa de estudios 2006, como hemos mencionado, la asignatura de Formación Cívica y Ética sufre modificaciones tanto en su enfoque, como en los contenidos, ya que el primero pasó a ser un trabajo por competencias, y los segundos, a tener aprendizajes esperados vinculados a la formación de estos comportamientos. En el cuadro 1 presentado, se puede observar que, entre los aspectos más relevantes en torno a la libertad, además de los expuestos anteriormente, se incorporaron nociones en torno a la autorregulación de la conducta por convicción personal, la apropiación de valores individuales, el establecimiento de la responsabilidad individual frente a sí mismo y frente a los demás, y la construcción de una ética y una moral individual, articulado desde una de las competencias cívicas y éticas que se propone desarrollar *autorregulación y ejercicio responsable de la libertad*, señalando que "el ejercicio responsable de la libertad se expresa en la capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones personales respecto a los demás" (Secretaría de Educación Pública, 2006: 10), lo que posibilita regular la propia conducta por convicción personal. Estos aspectos que se incorporan a este programa de estudio, desde nuestra perspectiva apuntan hacia la construcción de un sujeto que demanda la sociedad del rendimiento, en donde se sustituye el paradigma de la disciplina, por el rendimiento, como un esquema positivo de poder hacer (práctica de la libertad), pues este sujeto ya no requiere ser disciplinado,

> El poder eleva el nivel de productividad obtenida por la técnica disciplinaria, esto es, por el imperativo del deber […] el sujeto del rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. Es dueño y soberano de sí mismo. De esta manera no está sometido a nadie, mejor dicho, sólo a sí mismo (Han, 2012: 27, 31).

La presión por hacerse responsable del ejercicio de la práctica de la libertad individual, forma una subjetividad donde ya no requiere ser vigilado, sino que se impone sus propias normas para la práctica de su libertad, esta formación del autocontrol, opera como giroscopio porque “desempeña la capacidad individual de supervisar y corregir la propia conducta. Esa capacidad se denomina “autocontrol”. [esto da cuenta de] La libertad del individuo moderno” (Bauman, 2010; 104). Con la incorporación de estos nuevos aspectos a los planes y programas de estudio, el dispositivo fomenta una práctica de la libertad “súper yoica” donde es el propio sujeto quien se impone sus sanciones y límites en términos simbólicos, influenciados por este discurso moral de la auto-explotación, en función de sus deseos, necesidades y aspiraciones personales, la libertad individual se consolida como libertad de elección como un vínculo importante de la reproducción de la estructura del mercado, y esto tiene como efecto que la formación ciudadana responda no a las necesidades del Estado, sino a las condiciones que establece el mercado, lo que constituye uno de los aspectos de la formación del ciudadano consumidor, y no como sujeto político.

Con los cambios a los planes y programas de estudio del año 2011, la noción de libertad continuará integrando aspectos que radicalizan su práctica con relación al consumo, solamente que ahora se amplían estas nociones a la educación primaria, ya que una de las características que tuvo dicha reforma fue la articulación de toda la educación básica. En su planteamiento curricular, este plan y programa, propone que los alumnos de la educación básica aprendan a tomar

> […] decisiones responsables y autónomas para orientar la realización de su proyecto de vida y su actuación como sujetos de derechos y deberes que participan en el mejoramiento de la sociedad; reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos (Secretaría de Educación Pública, 2011: 13).

Así, en el caso de los propósitos y los contenidos para la educación secundaria, este programa contempla como noción de la libertad, gran parte de los elementos que contenía el programa 2006, por ejemplo, la libertad como la capacidad de elegir y tomar decisiones enfocadas al cuidado personal y a la construcción del proyecto de vida, la formación de una ética y valores morales individuales, y la autonomía ética. Bauman (2010: 104) afirma que la libertad como medio para la construcción del proyecto de vida, fortalece la individualidad como valor, y bajo esa lógica aumenta la preocupación por un "ser" y un "yo", así como por un "tener", que deriva en la búsqueda de un ser auténtico. Principio supremo representado por la producción neoliberal (Han, 2019: 31). En el momento en que la "elección" se hace pasar por libertad, se consolida la idea de que existe la posibilidad de ser auténtico y "libre en la medida en que se asume el modo de vida (consumo, empleo, erogaciones sociales, impuestos, etcétera) compatible con el reembolso (Lazzarato, 2013: 37). La construcción del proyecto de vida en estos términos, ocasiona una fetichización de la vida, pues si la libertad está asociada a la posibilidad de consumo, y el proyecto de vida, se imagina desde la individualidad y como resultado de una elección libre y auténtica, los sujetos terminan construyéndose alienados y enajenados de los otros, lo que imposibilita la acción en conjunto, en comunidad. Mediante este artificio se sepulta la acción política, y con ello la posibilidad de actuar colectivamente. En este sentido, la escuela no forma a los estudiantes para ejercer la libertad como acción política colectiva que busca la emancipación y la justicia, se reduce únicamente a la aspiración ejercerla para acceder al consumo.

Finalmente, el momento en que se incorpora el desarrollo de la formación ciudadana en los planes y programas de la educación secundaria, es a partir de la última reforma llevada a cabo en 2017. Como hemos descrito, en estos cambios desaparecen las competencias cívicas que los dos programas anteriores contemplaban, y no se integran contenidos definidos, sino que se establecen aprendizajes esperados, como ejes articuladores de la enseñanza. De este programa, hemos extraído como nociones vinculadas a la libertad, la relacionada con el desarrollo personal y asuntos individuales y colectivos, con la toma de decisiones asertivas y la capacidad para pensar, hacer elecciones con base en la

propia conciencia, necesidades y preferencias. De lo cual podemos señalar, que a pesar de que el programa presenta cambios importantes, continúa presente una interpretación equivalente de la libertad, vinculada a los valores del mercado, instrumentada en los dos programas anteriores. Lo que significa que la formación ciudadana continúa vinculándose a la práctica de libertad individual como práctica de la elección, de autenticidad e inmersa en los principios neoliberales que la circunscriben al terreno de la dependencia y el aislamiento como mecanismos que neutralizan la acción política de la ciudadanía.

Los planes y programas de estudio focalizan el tema de la libertad como medio para la autorrealización vinculado a un proyecto de vida individual, a la permanente exaltación del "yo", empujando la búsqueda de la autenticidad, al culto de lo auténtico que termina por desplazar "la identidad desde la sociedad hasta la persona individual" (Han, 2020: 30). En el momento en que la libertad se asocia a la autorrealización, que representa el instante más sublime de la producción neoliberal, el sujeto asume y legitima explotarse "voluntariamente creyendo que se está realizando" (Han, 2020: 31), es decir, los dispositivos que durante el siglo XX funcionaban para explotar al sujeto, resultan innecesarios en la medida que se genera un nuevo dispositivo, que apunta hacia la autoexplotación, a través del *emprendedurismo* y otros mecanismos que tienen como objetivo convencer al sujeto de exigirse a sí mismo resultados de producción. Frente a este escenario es necesario preguntarnos: ¿Es posible formar ciudadanos críticos y reflexivos para una sociedad democrática? ¿No será acaso que estamos ante un proceso de des-ciudadanización?

Con esta forma de abordar la libertad, los planes y programas invisibilizan la libertad entendida como "el comienzo de toda acción humana realizada mediante el acto de crear un espacio de aparición del hombre para actuar y hablar, condición para el desarrollo de la vida política" (Delgado, 2015: 68). Esto quizá representa uno de los retos que motivan a re-pensar la formación ciudadana en la educación secundaria para revertir la configuración de ciudadanos consumidores, lo cual lejos de ciudadanizar, de forjarlos como creadores de un espacio público donde puedan discutir las necesidades y las cosas públicas, se traduce en un proceso de des-

ciudadanización, toda vez que no está siendo educados para ejercer sus derechos políticos, sino para aceptar la posición que les ha sido asignada por una estructura estructurante.

La concepción del cuidado de sí en los planes y programas de estudio de Formación Cívica y Ética

Una de las prácticas que han estado presente a lo largo de la historia del mundo occidental, desde la antigüedad, hasta la época moderna, ha sido la búsqueda por el cuidado de sí, principio que surge con la cuestión de la *epimeleia heautou* con Sócrates en su diálogo con Alcibiades (Foucault, 2018: 46), y mantiene un largo recorrido en la historia occidental, hasta la transformación de la inquietud de sí como un signo de vanidad, orgullo o idolatría que se construyó en la modernidad (Bravo, 2021: 14). El debate sobre la cuestión ha apuntado hacia el encuentro de un saber, el cual, no ha tenido el mismo sentido en las distintas épocas y corrientes de pensamiento, y su valor como principio regulador de la conducta del sujeto tampoco. Este saber del cuidado de sí mismo (cuidado de sí, la preocupación por sí, sentirse preocupado o inquieto por sí, ocuparse de uno mismo), se inscribe dentro de las tecnologías y las técnicas que los hombres han utilizado para entenderse a sí mismos (Foucault, 2008; 2018), e implica formas de aprendizaje y modificación de los individuos, tanto en la adquisición de algunas habilidades, como en algunas actitudes. De manera particular cuando nos referirnos a las tecnologías del yo, se trata de aquellas que

> […] permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 2008: 48).

Las prácticas del cuidado de sí, como tecnologías del yo, son aquellas que permiten la producción de un sujeto, que, en teoría, logre “relativa autonomía respecto de

ciertas formas normalizantes y las relaciones de poder predominantes" (Bravo, 2021: 11), son saberes que deberán colocar al sujeto en una relación con el mundo que le rodea, como una actitud frente a sí mismo y frente a los otros. En ese sentido, el cuidado de sí mismo, cobra la dimensión de una ética "como una obra de arte que uno mismo puede crear en relación con su existencia" (Bravo, 2021: 28). Sin embargo, la pregunta recurrente de las tecnologías del yo, ha girado en torno a ¿cuál es ese sí mismo del cual hay que cuidar? ¿qué es el sí mismo?

Desde el abordaje que hemos planteado, para el análisis de los planes y programas de estudio de Formación Cívica y Ética, es posible identificar que una de las características de la sociedad del rendimiento, es la difusión del imperativo de la autenticidad, como una búsqueda impuesta a los individuos para consigo mismos, mediante la auto coerción,

> […] a cuestionarse permanentemente a sí mismo, a vigilarse a sí mismo, a estar al acecho de sí mismo, a asediarse a sí mismo. Con ello intensifica la referencia narcisista. El imperativo de autenticidad fuerza al yo a producirse a sí mismo. En el último término, la autenticidad es la forma neoliberal de producción del yo. Convierte a cada uno en productor de sí mismo. El yo como empresario de sí mismo *se produce, se representa* y se ofrece como mercancía (Han, 2017: 23).

El culto a la autenticidad que el régimen neoliberal fomenta se apropia de la persona y la transforma en un centro de producción tanto de sí mismo como de una eficiencia superior, forzándola a la introspección narcisista y a ocuparse de su propia psicología (Han, 2020), lo cual constituye otra forma que cobra el discurso moral de la división social del trabajo, en donde a la vez que mediante la noción de la libertad asigna un lugar en la cadena de consumo, bajo el concepto de la autenticidad, lo que transmite es que el sujeto se erija

> […] en algo esencial para un mercado que no sólo aboga por la personalización de sus productos, sino que asume y promueve la idea de que

> los individuos consumen en función de sus gustos y preferencias personales, entendiendo que cualquier elección que hagan en un momento determinado refleja quiénes son y qué desean realmente (Cabanas, 2019: 136).

Este uso del imperativo de la autenticidad, toma la forma de una práctica del ejercicio de las tecnologías del yo, a través de la noción del cuidado sí mismo, en la medida que la cantidad de prácticas del cuidado de sí resulta ser muy amplia, sólo que varían de acuerdo a la escuela o propuesta filosófica, pues pueden incluir

> […] escribir cartas o diarios, guardar silencio, escuchar al maestro, hablar franco, oír música, bailar, ejercitar la memoria, meditar, abstenerse de placeres, leer, cuidar la dieta, cuidar de los otros o aislarse, oler perfumes, anticiparse a los malos escenarios que podrían ocurrir, interpretar los sueños, cultivar amistades, amarse a sí mismo, realizar actividad física, hacer caminatas y dar paseos, asociar libremente y muchas más (Bravo, 2021: 11).

Este abanico de prácticas del cuidado de sí mismo, cobran características distintas según la época y la finalidad que persiguen, partiendo del sí mismo que pretenden cuidar. En ese sentido es posible preguntarnos, ¿qué es ese sí mismo para el régimen neoliberal en la sociedad del rendimiento? ¿A qué se refieren los planes y programas de Formación Cívica y Ética cunado promueven el cuidado de sí mismo entre los estudiantes de secundaria?

Para continuar con el análisis del dispositivo, hemos concentrado en el cuadro 2, aquellos elementos que, en los planes y programas de Formación Cívica y Ética, consideramos apuntan hacia la construcción del cuidado de sí mismo en los estudiantes de secundaria, cuyo sentido está dirigido a un cuidado de sí que exalta el narcisismo y se aleja del cuidado de sí entendido como un saber relacional entre el mundo que y el sujeto.

Cuadro 2

Programas de Formación Cívica y Ética

1999, 2006, 2011, 2017

Comparativo

Indicio: Fragmentación del vínculo entre lo individual y lo colectivo
Interpretación analítica: Cuidado de sí mismo como exaltación del narcisismo *vs* Cuidado de sí mismo como un saber relacional entre el mundo que nos rodea y uno mismo

Plan y programas de estudio 1999	Plan y programas de estudio 2006	Plan y programas de estudio 2011	Plan y programas de estudio 2017
- Conocimiento de sí mismo y responsabilidad del cuidado de la salud - Construcción de su identidad personal como una vía para el conocimiento de sí mismo - Trascendencia de los actos personales: trabajo, estudio y esparcimiento, sexualidad y prevención de adicciones - Decisión personal ante el uso de sustancias adictivas y farmacodependencia - Posibilidad de combinar educación y trabajo a lo largo de la vida	- Autoconocimiento, identificación de las características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible - El adolescente como sujeto de derecho y su pertenencia a una comunidad, a la nación y a la humanidad - Construcción personal de compromisos consigo mismo y con el mundo en que se vive a través del desarrollo de nociones, habilidades y actitudes para la vida - Construcción de una imagen positiva de sí mismo y la toma de decisiones responsables para fortalecer su integridad y su bienestar afectivo.	- Conocimiento y valoración de sí mismo para afrontar la vida cotidiana y optar por un sano desarrollo de su persona y tomar consciencia de sus intereses y sentimientos - Conformar una perspectiva personal sobre sí mismo y el mundo en que vive - Reconocerse, aceptarse y valorarse; intereses y necesidades individuales - Responsabilidad de autoprotección en el consumo de sustancias adictivas; desarrollo de trastornos alimenticios; infecciones de transmisión sexual, y situaciones que atenten contra su salud	- Cuidado de sí mismo ante situaciones de riesgo y la protección integral de la salud. Formación de compromisos para el cuidado de la salud - Responsabilidad del adolescente frente a las acciones y las condiciones que favorecen u obstaculizan su derecho al desarrollo integra - Responsabilidad de los adolescentes para analizar críticamente información para tomar decisiones autónomas relativas a su vida como adolescente (sexualidad, salud, adicciones, educación, participación).

Elaboración propia con información de los planes y programas (1999, 2006, 2011, 2017) de la asignatura Formación Cívica y Ética de la Secretaría de Educación Pública.

Al igual que en el cuadro 1, presentado en el apartado anterior, se describen las prácticas que desde nuestra perspectiva están asociadas al cuidado de sí, las cuales hemos organizado conforme a los planes y programas de estudios. Nuevamente partimos del indicio de la fragmentación de lo individual y lo colectivo, pero desde una interpretación analítica enfocada a describir por un lado el cuidado

de sí mismo como la búsqueda de la autenticidad, como una práctica narcisista de interiorización del yo, que está asociada al pensamiento neoliberal, y deviene en la responsabilidad del sujeto de hacerse cargo de sus emociones, su psicología, su bienestar, y que lo coloca en la imposibilidad "de cuestionar críticamente la situación social" (Han, 2021: 24), frente a la noción del cuidado de sí mismo, como un saber relacional entre el mundo que nos rodea y uno mismo, el cual parte del hecho de que en el cuidado de sí, el otro tiene un papel fundamental, "el prójimo, el otro, es indispensable en la práctica de sí, para que la forma que define esta práctica alcance y se llene efectivamente de su objeto, es decir, el yo. Para que la práctica de sí llegue a ese yo al que apunta, es indispensable el otro" (Foucault, 2012: 131). El trabajo del cuidado de sí, desde esta perspectiva, apunta hacia una noción de comunidad, donde el sujeto sólo puede cuidar de sí, cuando hay otro que contribuye a saber qué es aquello de lo cual debe cuidar,

> El cuidado de sí es el cuidado de la actividad y no del cuidado del alma como sustancia […] El alma no puede conocerse a sí misma más que contemplándose en un elemento similar, un espejo […] El esfuerzo del alma por conocerse a sí misma es el principio sobre el cual solamente puede fundarse la acción política (Foucault, 2008: 59).

El cuidado del alma como actividad, implica el fomento de prácticas que permitan al sujeto conocerse, no en un sentido narcisista *Súper Yoico*, porque la importancia del conocimiento de sí, en la construcción de la relación del sujeto consigo mismo, es que desde esta óptica se funda en la acción política, porque se establece en la relación con el otro, y esto indica que no hay otro punto, "primero y último, de resistencia al poder político que en la relación de sí consigo" (Foucault, 2012: 246), lo cual posibilita a los sujetos construir y transformar su comunidad, en participación del otro.

En ese sentido, en el cuadro 2, podemos encontrar en la primera columna, del lado izquierdo, las nociones en torno al cuidado de sí del plan y programas de estudio de Formación Cívica y Ética de 1999, en el cual podemos observar la

incorporación de nociones enfocadas hacia el autoconocimeinto y el cuidado de sí, que, a diferencia de la asignatura de civismo vigente hasta la incorporación de la nueva asignatura, no contemplaba. En la siguiente columna, se encuentran aquellas prácticas que identificamos del plan y programas del año 2006, en donde los contenidos se ampliaron hacia la idea de que el estudiante desarrollara el autoconocimiento y la construcción de una imagen positiva de sí mismo.

En la columna siguiente, se encuentran aquellos aspectos rescatados del plan y programas del año 2011, y es posible identificar que la importancia que otorga el plan de estudio hacia el conocimiento de sí mismo no sólo se mantiene, sino que se refuerza y se entrelaza con nociones como la aceptación y valoración de la persona. Finalmente, en la columna del lado derecho, se condensaron las prácticas rescatadas del plan y programa de año 2017, que tal y como se ha señalado, es el que mantiene su vigencia, y en el cual podemos identificar que, al desaparecer la organización del programa por contenidos, y solamente enunciar los aprendizajes esperados, la noción del cuidado de sí mismo aparenta una disminución en la carga curricular en dicho programa, es decir podría pensarse que esta desaparece o pierde importancia en la formación del tipo ideal de ciudadano.

Sin embargo, es importante señalar que en el momento en que se incorpora la educación socioemocional, como parte del currículo de la educación secundaria (en toda la educación básica), en realidad esto ocurre todo lo contrario, es decir, se le otorga un mayor énfasis al *sí mismo* del que hay que cuidar, en la medida que la educación socioemocional apunta hacia el cuidado de un tipo de *sí mismo* muy particular, relacionado con el cuidado y la autogestión de las emociones, lo cual se puede encontrar expresado en los planes y programas. De esta manera, en el nuevo discurso escolar, es posible identificar rastros de un *si mismo* individualizado, que fractura la posibilidad de crear relacionalidad, principio fundamental para la edificación de una cultura política dirigida a crear ciudadanía en el presente.

Desde esta perspectiva, habremos de completar nuestro análisis del dispositivo que se expresa en los planes y programas de estudio, y como hemos señalado, consideramos que en ellos se gesta la fragmentación entre lo individual y lo colectivo, un aspecto que impacta directamente en el tipo ideal de ciudadano que

pretende formarse, en la medida en que la formación ciudadana también se trata de la construcción de prácticas relacionales del individuo con el mundo que lo rodea.

Entre las diversas características que presenta la sociedad del rendimiento y de consumo, hemos tomado para el análisis del dispositivo, la obligación de la autenticidad, que algunos autores asocian al pensamiento neoliberal, en la medida que representa una vía para la producción del yo que legitima la autoexplotación del sujeto.

De esta manera, el imperativo de la autenticidad, se caracteriza paradójicamente, por empujar al individuo a la búsqueda de la diferencia, es decir, se preocupa por distinguirse del otro, hay un esfuerzo por no asemejarse más que a sí mismo, lo que ocasiona una comparación permanente con los demás,

> Hoy todo el mundo quiere ser distinto a los demás. Pero en esta voluntad de ser distinto prosigue lo igual. Aquí nos hallamos ante una conformidad potenciada. La igualdad se afirma por medio de la alteridad. La autenticidad de la alteridad impone la conformidad incluso de manera más eficiente que la homologación represiva […] El imperativo de la autenticidad engendra una coerción narcisista. No es lo mismo el narcisismo que el sano amor a sí mismo, que no tiene nada de patológico. No excluye el amor al otro. El narcisista, por el contrario, es ciego a la hora de ver al otro. El otro se lo retuerce hasta que el ego se reconoce en él. El sujeto narcisista sólo percibe el mundo en las matizaciones de sí mismo. La consecuencia fatal de ello es que el otro desaparece. La frontera entre el yo y el otro se difumina" (Han, 2017: 23-24).

Al percibir el mundo desde ese *si mismo*, la búsqueda de la autenticidad genera una fragmentación con lo colectivo, en la medida que el sujeto se vuelca hacia sí, el único interés es intentar encontrarse, responsabilizarse de sí, sin embargo, no lo hace en el sentido de volver a sí para liberarse como forma de resistencia política (Foucault, 2012: 246; Bravo, 2012: 29), por el contrario, la excesiva autoreferrencia narcisista genera una sensación de vacío, que lo lleva a perder toda relación con lo

distinto, con el otro, lo que se convierte en un efecto de la sociedad de consumo, que aspira a eliminar la alteridad, en favor de las diferencias consumibles, y esto provoca que se elimine toda posibilidad de resistencia política, y en cambio, genera un sometimiento al consumo permanente, por lo tanto lejos de liberarse, se esclaviza, es así que resulta posible la formación de un ciudadano consumidor (Han, 2017; 2012; Bauman, 2000).

Esta búsqueda de la autenticidad, constituye uno de los sentidos que cobra el cuidado de sí dentro de la sociedad del rendimiento, pues el sí mismo en términos contemporáneos hace referencia a "emociones, pensamientos, hábitos, actividades, ideas, temores, contradicciones su trabajo, sus lecturas, aprendizajes, experiencias y las impresiones que de éstas se le han quedado" (Bravo, 2012: 78), y en ese sentido, la autenticidad dentro del régimen neoliberal, aparentemente puede lograrse a través del cuidado un sí mismo, basado en la construcción del cuidado de las emociones, la búsqueda de la felicidad, la práctica de técnicas de medicación, la búsqueda de la estética en cada situación que se vive, la construcción de un proyecto de vida, el ejercicio y práctica de la libertad como libertad de elección, la construcción de la individualidad, entre otras prácticas.

El neoliberalismo, al ser algo más que una teoría política, y ser un estadio más del capitalismo, ha demandado dispositivos que faciliten la explotación y la acumulación del capital. Si bien Marx (1980) había advertido que bajo el capitalismo la existencia del obrero quedaba reducido a la condición de cualquier otra mercancía, dentro de la sociedad del consumo y del rendimiento que genera un retorno del hombre a *sí mismo*, impuso la ilusión de una supresión de la alienación, ocultando que en realidad se estaba formando una "autoalienación y una deshumanización tanto más infame y extremada cuanto que su elemento ya no es la mercancía, el metal, el papel, sino la existencia moral, la existencia social" (Lazzarato, 2013: 64). Es decir, la promoción de este *sí mismo*, representa una forma del discurso moral que la división social del trabajo, a través del cual transmite los nuevos valores que el capitalismo en esta fase necesita, para lograr una alienación total del sujeto, siendo este el que ocupa el lugar de la mercancía. Esto se traduce en un empresario de sí mismo que le permita hacerse cargo "de la

pobreza, el desempleo, la precariedad, los ingresos mínimos, los bajos salarios" (Lazzarato, 2013: 58), y descargando de esta obligación al Estado, negando así la posibilidad de exigir o reclamar el ejercicio de los derechos sociales.

Esta forma que adoptó este discurso moral, y el *sí mismo* que se trata de cuidar, ha sido posible transmitirlo a través del ethos terapéutico, que, sostenido en la práctica de la libertad, en los términos que hemos descrito,

> […] coloca la salud emocional y la necesidad de realización personal en el centro del progreso social y de las intervenciones institucionales. Más importante aún, el neoliberalismo ha de entenderse como una filosofía focalizada esencialmente en el yo […] debemos interesarnos por sus máximas éticas y morales, según las cuales todos los individuos son (deberían ser) libres, estratégicos, responsables, autónomos, capaces de gobernar sus deseos y estados psicológicos con el fin de realizar lo que se supone que es el objetivo más fundamental de la vida de toda persona: su propia felicidad." (Cabanas, 2019: 62).

Esa focalización en el yo, es la que otorga el sentido narcisista a la búsqueda de la autenticidad, pues la energía es sustraída el mundo exterior y se conduce al yo, un mecanismo que Freud denominó como narcisismo (Freud, 1992: 72). El imperativo de la autenticidad narcisista, como una práctica de retorno al yo de la cual el sujeto debe encargarse, constituye una nueva forma de dominación, alcanzada entre otras formas, mediante dispositivos como los planes y programas de formación ciudadana, que sin duda entretejen la noción de libertad que hemos descrito, y que apuntan hacia la formación del sujeto del rendimiento que demanda el mercado. De esta manera,

> La nueva fórmula de dominación es "sé feliz" […] Como capital emocional positivo, la felicidad debe proporcionar una ininterrumpida capacidad de rendimiento. La automotivación y la auto-optimización hacen que el dispositivo neoliberal de felicidad sea muy eficaz, pues el poder se las arregla

> entonces muy bien sin necesidad de hacer demasiado. El sometido ni siquiera es consciente de su sometimiento. Se figura muy libre. Sin necesidad de que lo exploten desde afuera, se explota voluntariamente a sí mismo creyendo que se está realizando". (Han, 2021: 23).

La imposición de la búsqueda de la felicidad, como la obligación de ser feliz, genera que los sujetos retiren la mirada del mundo exterior, para intentar encontrar en el mundo interior esa felicidad, esto lo lleva a preocuparse por cuidarse de sí y fijar su atención en los "pequeños momentos" que a diario puede obtener de felicidad. El despliegue de este discurso moral, en las primeras dos décadas de este siglo ha sido a través de distintas vías, como son los medios de comunicación. En el año 2016, la revista *Time* publicó una edición especial, "The Science of Happiness", donde dedicó sus páginas para recomendar a los lectores estrategias y técnicas para vivir el presente, formas de obtener placer y cómo aprender a disfrutar de uno mismo, pero sobre todo en concentrarse en el presente, a estar en sintonía con lo que se hace, y a reconocer que lo que hace feliz a una persona es experimentar plenamente las cosas que suceden a su alrededor. Estas ideas se sustentan en los postulados que la psicología positiva difundía a través del *mindfulness* o el *coaching*, y que se popularizaron a nivel global en los últimos años. Cuando este discurso se analiza de manera detallada, es posible identificar que en realidad promueve un vínculo entre felicidad y productividad, en la medida que parten de la idea de que concentrarse en sí mismo, en el presente o el momento que se vive, deja lugar a una mayor productividad en el campo laboral,

> Paradójicamente, reducir la velocidad y concentrarse en lo que está sucediendo frente a usted en este momento, estar presente en lugar de tener siempre la mente en lo siguiente, lo hará mucho más exitoso. Expresiones como "vivir en el momento" o "carpe diem" suenan a clichés, pero la ciencia las respalda con firmeza. Las investigaciones muestran que permanecer presente, en lugar de concentrarse constantemente en lo que tiene que hacer a continuación, lo hará más productivo y feliz […] Al estar presente, entrará

> en un estado de flujo que es altamente productivo y se volverá más carismático, haciendo que las personas que lo rodean se sientan comprendidas y apoyadas. Tendrá buenas relaciones, que son uno de los mayores predictores de éxito y felicidad (Seppala, 2017).

La propuesta del imperativo de la felicidad, radica en volver la mirada hacia el interior, a la búsqueda de la experiencia que ocasiona cada instante, generando la sensación de que toda aquella experiencia que resulta insatisfactoria o infeliz, tiene una causa en el interior del sujeto. Por esa razón, prácticas como el *mindfulness* gozan de tanto éxito en la actualidad, porque ofrece la

> promesa de aportar soluciones fáciles y eficaces a problemas sociales complejos: no es la sociedad lo que necesita cambios, sino que son las personas quienes tienen que aprender a adaptarse, sobrevivir y mejorar. Su excesivo foco en el individuo, […] no sólo puede agravar ciertos problemas de depresión y de ansiedad, sino también producir sensaciones de distanciamiento de la realidad, ambos asociados con la constante preocupación y vigilancia de los propios estados emocionales y psicológicos (Cabanas, 2019: 77).

La promesa que ha ofrecido el discurso de la psicología positiva, de que la felicidad puede alcanzarse en la medida en que la persona mire hacia dentro de sí misma, ofrece una vía de escape y empoderamiento ante la frustración y el sufrimiento, con costos severos. Por un lado, deposita toda la responsabilidad del éxito y del fracaso en la persona, pues le genera la obsesión de mejorar en aspectos personales como una obligación moral y un activo económico, lo cual se convierte en un proceso sin fin de mejora personal, en el que los individuos aspiran siempre a ser más felices de lo que son, que los lleva a pensar en la idea que siempre hay algo más de felicidad por alcanzar, algo que los mantiene en un estado de incompletud que creen podrán evitar, tras alcanzar la promesa de la felicidad. Pero, por otro lado, lo que se observa es que la felicidad se ha convertido en un producto fetiche de una industria

multimillonaria (industria de la felicidad). De esta manera la felicidad personal deviene en un comportamiento cotidiano plenamente interiorizado y automático que cosifica la interioridad, la cual puede ser sustituida y alcanzada a través de las mercancías que ofrece el mercado, haciendo de este proceso un bucle infinito en el que el individuo se vive en la permanente búsqueda de la felicidad, que a la vez se traduce en un consumo permanente (Cabanas, 2019: 74, 76, 122, 126). De esta manera, el dispositivo de la felicidad

> […] aísla a los hombres y conduce a una despolitización de la sociedad y a una pérdida de la solidaridad. Cada uno debe preocuparse por sí mismo de su propia felicidad […] Por eso, en lugar de revolución lo que hay es depresión. Mientras nos esforzamos en vano por curar la propia alma, perdemos de vista las situaciones colectivas que causan desajustes sociales. Cuando nos sentimos afligidos por la angustia y la inseguridad no responsabilizamos a la sociedad, sino a nosotros mismos (Han, 2021: 26).

En ese sentido, para el neoliberalismo el cuidado de sí deviene en un yo que cosifica la interioridad, que se ocupa del cuerpo y de las cosas para estar en la búsqueda permanente de la felicidad y hacer de ella un hábito, un comportamiento cotidiano, que mantenga el estado emocional positivo, que priorice la distinción y la autenticidad narcisista, y asuma la productividad, el rendimiento y la autoexplotación, como la vía para su realización y la producción de *sí mismo*, en la medida que tiene la posibilidad de consumir. Dentro del neoliberalismo, “todo acto de consumo tiende a expresar y a reafirmar la imagen que uno tiene de sí mismo” (Cabanas, 2019: 136). Sin embargo, lo que esta forma de cuidado de sí invisibiliza es el saber relacional, al estar enfocado hacia el interior desvinculado del otro, como aquel espejo que permite el reflejo del sí del que hay que cuidar, genera más bien su oscurecimiento, esto representa el extremo de lo que Sócrates reflexionaba en el Alcibíades, algo que la modernidad ha ido construyendo con el paso de los siglos,

> Nos inclinamos más bien a considerar el cuidarnos como una inmoralidad y una forma de escapar a toda regla posible. Hemos heredado la tradición de moralidad cristiana que convierte la renuncia de sí en principio de salvación. Conocerse a sí mismo, era paradójicamente la manera de renunciar a sí mismo […] ha habido una inversión entre la jerarquía de los dos principios de la antigüedad, "preocúpate de ti mismo" y "conócete a ti mismo". En la cultura grecorromana el conocimiento de sí se presentaba como la consecuencia por la preocupación de sí. En el mundo moderno, el conocimiento de sí, constituye el principio fundamental (Foucault, 2008: 55).

El fomento del cuidado de sí de la actualidad, centrado en la mismisidad, al no ser un saber relacional que apunte hacia lo común, invisibiliza la potencia que como comunidad de sujetos intercomunicados tenemos para resistir la arbitrariedad del poder político. En cambio, el cuidado de sí del neoliberalismo, junto con el imperativo de la búsqueda de la felicidad y el culto a la autenticidad narcisista, hacen posible la construcción del sujeto que el mercado necesita, pues,

> Mientras el mercado define la autenticidad como el acto de elegir entre muchas opciones aquella que mejor corresponde con lo que uno es, la psicología positiva y demás expertos de la felicidad la definen como un impulso natural a hacer y elegir aquello que a la persona le parece más verdadero, energizante y placentero para sí mismo […] Así, el individuo feliz se presenta como "un individuo que se hace a sí mismo" pero cuyo "sí mismo" nunca está completamente "hecho" pues se entiende que la persona siempre puede alcanzar mayores y mayores niveles de florecimiento, bienestar y felicidad […] Esto presenta una paradoja fundamental: la felicidad, cuya promesa principal es la producir (*sic*) individuos satisfechos, completos y desarrollados, produce y se nutre sin embargo de un relato donde el permanente estado de incompletud del individuo es lo que en realidad define y justifica su búsqueda (Cabanas, 2019: 136, 144).

De esta forma, el mediante este discurso moral, el sujeto termina justificando y legitimando su lugar en la cadena de consumo, bajo dos premisas, la promesa de encontrar la felicidad prometida, y la responsabilidad de hacerse cargo de la producción de sí mismo. Bajo esta lógica, el sujeto acepta la necesidad del consumo permanente, pues los individuos expresan su autenticidad sobre todo a través del consumo (Han, 2017: 24), ser feliz es su responsabilidad, y la forma de lograrlo, es siendo productivo, está convencido que autoexplotarse le permitirá acceder al consumo, mismo que se vuelve inagotable, porque en esa búsqueda siempre hay un hábito saludable qué perseguir, una dieta nueva que comenzar, un tratamiento que probar, una formación académica que terminar, una experiencia qué vivir, una necesidad qué satisfacer, una capacidad qué optimizar, una relación amorosa qué comenzar, un talento por desarrollar, una debilidad qué corregir, un algo que garantice el estado de completud, y con ello la felicidad plena (Cabanas, 2019).

Toda esta construcción del discurso de la felicidad y la autenticidad, no sólo se ha impregnado en prácticas como el *mindfulness*, la espiritualidad o el *coaching*. En la medida que la psicología positiva y las neurociencias fueron adquiriendo mayor relevancia, su discurso pasó de los medios de comunicación y el ámbito de la psicología, al área de la educación, a través de la idea de que la escuela debía preocuparse por la formación de sujetos felices y auténticos, bajo el argumento de que los factores emocionales y psicológicos resultan determinantes al establecer barreras importantes para el aprendizaje. Por esa razón, desde principios de los años noventa, es posible identificar que los currículos escolares contienen nociones en torno a la formación del cuidado de sí y de competencias emocionales, lo que coincide con la idea de que “la bondad de la educación positiva reside en que educar en felicidad no sólo ha mostrado ser una buena educación, sino más importante, una buena economía” (Cabanas, 2019: 85).

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, que en el capítulo I explicamos en qué radica su importancia, señala que dicha Comisión frente al desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano,

> …no resistió a la tentación de añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica […] Por tanto será necesario escoger, en una estrategia de reforma, pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal (Delors, 1996: 12).

Es decir, en el análisis cuidado de este documento, es posible identificar que desde los años noventa, se perfilaba la recomendación de introducir en los currículos escolares, asignaturas que promovieran el cuidado de sí y la formación de una cultura personal, mediante le cuidado de la salud física y psicológica, que representan como hemos dicho, elementos que caracterizan la noción del sí mismo neoliberal. En el caso de México, con la modificación de la asignatura de Formación Cívica y Ética, es posible observar la manera en que estos cambios son incorporados al currículo escolar.

De los elementos que presentamos en el cuadro 2, en el plan y programa de estudio de 1999, en la incorporación de la nueva asignatura, la formación ciudadana que se promueve en la educación secundaria, añade en sus contenidos la noción del cuidado de sí mismo a través de la búsqueda del conocimiento de sí mismo y la responsabilidad del cuidado de la salud, la construcción de la identidad y la reflexión en torno a los actos personales. Lo que destaca de este aspecto, es que dentro del discurso neoliberal el imperativo de la autenticidad, cobra un rasgo de la personalidad, misma que representa un elementos de la identidad del individuo, en ese sentido, al incorporar estos contenidos en los programas, se impulsa al sujeto a identificar aquellos rasgos que le caracterizan y le hacen diferente a los otros, aspectos que considere son constitutivos a su identidad, como capacidades, aptitudes, destrezas, habilidades o limitantes que le caracterizan, como una vía para alcanzar el conocimiento de sí.

Si se analiza estos propósitos que adquiere la formación ciudadana a la luz del discurso moral que el neoliberalismo ha desplegado en los términos que ha sido descrito, es posible asegurar que este se ajusta a la idea de los psicólogos positivos

acerca de que “cada persona está naturalmente equipada con un conjunto particular, único y auténtico de aptitudes, valores y creencias que son “beneficiosos” y “energetizantes” para quienes los ponen en práctica” (Cabanas, 2019: 135). En ese sentido, la búsqueda de elementos que distinguen la identidad del estudiante, constituiría la forma que adquiere el discurso moral de la división social del trabajo, dentro de la educación, con el cual se pretende forma un *habitus* que permita la generación de prácticas, donde el sujeto intente producirse a sí mismo permanentemente. Sin embargo, esta forma que cobra el cuidado de sí, invisibiliza que la búsqueda por encontrar las diferencias con el otro, genera un distanciamiento del sujeto con este, mediante esas diferencias, lo que produce una sensación de vacío en el individuo (Han, 2017: 27).

El cuidado de sí como elemento central de la formación de la ciudadanía cobraría mayor énfasis en los contenidos del plan y programa de estudio 2006, donde, como se ha explicado, se incorpora el enfoque por competencias en la educación básica, que coincide con el traspaso de la responsabilidad del sí mismo al sujeto. Como puede observarse en el cuadro 2, en este programa se incorpora el estudio del autocuidado, se profundizan los contenidos en torno al reconocimiento de los aspectos de la identidad que distinguen y hacen auténtico al estudiante como sus características físicas, emocionales o cognitivas, como elementos que lo hacen singular e irrepetible. Este aspecto se enfatiza con mayor fuerza mediante la incorporación de una de las competencias cívica y éticas que el programa establece “Conocimiento y cuidado de sí mismo”, la cual señala que el autoconocimiento

> […] se refiere a la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible. Este conocimiento de las necesidades, potencialidades y aspiraciones personales se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los otros, e implica en el individuo el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona. Además, plantea su reconocimiento como sujeto de derecho, y su pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad (Secretaría de Educación Pública, 2007: 10).

El cuidado de sí que fomenta el programa, es la búsqueda por la autenticidad del estudiante, en la medida que promueve el reconocimiento de los rasgos que lo hacen singular e irrepetible, lo que cobra forma de una “marca personal” noción que alude por excelencia a la

> […] mercantilización de la autenticidad, es decir, de automercantilización […] el concepto de marca personal combina las nociones de autopromoción y de autenticidad para presentar al individuo como una suerte de producto único con el logotipo propio. En tanto marcas, los individuos deben definir qué tienen de diferente, de auténtico, y de indispensable, qué virtudes, fortalezas les definen y hacen únicos” (Cabanas, 2019: 138).

Paradójicamente, aunque la competencia sobre el cuidado de sí mismo, aparentemente promueve el reconocimiento y valoración de los otros, en la práctica como se ha mostrado, estos en realidad funcionan como medio de comparación a la excesiva autorreferencia hacia el yo, y permiten dar cuenta de lo auténtico que es el sujeto en sus diferencias con esos otros, generando lo que la estrategia neoliberal de producción pretende, crear “diferencias comercializables. Con ello multiplica la pluralidad de las mercancías con las que se materializa la autenticidad” (Han, 2019: 24). El hecho que la escuela promueva la formación de estas prácticas, facilita la formación de esa estructura, estructurante, cuya capacidad de producir prácticas permiten la generación de estilos de vida, como resultado del *habitus* (Bourdieu, 2016), que contribuye en la construcción de estilos de vida donde el sujeto desconoce lo imprescindible que resulta el otro para el cuidado de sí, asumido como un saber relacional entre el mundo que nos rodea y uno mismo, que posibilite su propio reconocimiento como sujeto, “en cuanto instancia de gratificación que me ama, me encomia y me reconoce”. El problema instrumentado a través de la formación ciudadana en la educación secundaria, es que fomenta un tipo de práctica que imposibilita al estudiante asumir la ciudadanía como una acción en conjunto, pues el otro ha sido borrado como alguien indispensable en la construcción del *sí*

mismo, y en cambio, promueve un *habitus* para el ejercicio ciudadano desde la individualidad y el narcisismo, dejando en su lugar espacio a la des-ciudadanización.

Con la reforma a los planes y programas del año 2011, el cuidado de sí mismo se conserva, pero éste se amplia y se homologa con la educación primaria. En este programa destaca que el cuidado *de sí*, se asocia a la conformación de la dignidad, pues dentro de los propósitos de la asignatura para la educación básica, se establece que se pretende que se asuman como sujetos dignos, "capaces de desarrollarse mediante el disfrute y cuidado de su persona" (Secretaría de Educación Pública, 2011: 13) y que esto les permita orientar su proyecto de vida. Sin embargo, se trata nuevamente de una "dignidad individual", cuyo resultado es el desarrollo y disfrute de la persona. Uno de los ejes formativos, la dimensión personal, establece que la asignatura busca poner al centro del proceso educativo, al niño y al adolescente con la finalidad de facilitar su desarrollo, "la formación de todas las potencialidades que contribuyen al conocimiento y la valoración de sí mismo que le permiten enfrentar –conforme a principios éticos– los problemas de la vida cotidiana, optar por un sano desarrollo de su persona y tomar conciencia de sus intereses y sentimientos" (Secretaría de Educación Pública, 2011: 18). Aunado a esto, en los contenidos que hemos agrupado en el cuadro 2, el programa busca que el estudiante se acepte, reconozca y valore, sus intereses y necesidades individuales.

Llama la atención, que en este programa desde uno de sus ejes formativos se incorpora por primera vez que el estudiante tome conciencia no sólo de sus intereses, sino de sus sentimientos, como una vía que les permita disfrutar de las diferentes etapas de la vida. Es decir, se instituye la práctica del cuidado de sí, en relación con el cuidado y vigilancia de las emociones, es decir, ya no pretende solamente la conformación de la identidad adolescente, sino la adquisición de prácticas para establecer en la regulación de las emociones como mecanismo para la autorregulación a lo largo de la vida. Lo anterior resulta importante porque dentro de la psicología positiva, y su promoción de la felicidad, la gestión de las propias emociones se volvió un elemento fundamental para la definición del individuo feliz, pues "las personas felices se definen como aquellas que son capaces de controlar,

gestionar y administrar sus sentimientos y pensamientos de forma estratégica y eficaz a fin de motivarse a sí mismos" (Cabanas, 2019: 124).

En ese sentido, el cuidado de sí promovido por la formación ciudadana, incorpora un elemento importante que empuja al sí mismo, hacia la formación de prácticas internas para regular las emociones, enseñando al estudiante a responsabilizarse y aprender a gestionar su bienestar emocional, esto ocasiona que cualquier sufrimiento del cual la sociedad podría ser responsable "se privatice y se convierta en un asunto psicológico" (Han, 2021: 24), los males sociales se interiorizan como problemas emocionales, y con esto la felicidad se convierte en un asunto privado donde, la felicidad es una cuestión de voluntad, "es feliz quien quiere serlo", así el mejoramiento personal, se asocia a mayores niveles de autocontrol, resiliencia, emotividad positiva y salud mental, "las personas no florecen porque les vaya mejor en la vida, sino que les va mejor en la vida como resultado de florecer y crecer personalmente" (Cabanas, 2019: 143). Desde esta perspectiva, la formación ciudadana se enfoca a que el estudiante vuelque la mirada hacia la construcción del bienestar interno, desvinculado de los asuntos públicos, y otorga importancia al crecimiento personal, creando la idea de que las sociedades mejoran en la medida en que sus ciudadanos fortalecen su crecimiento personal y emocional.

Finalmente con la reforma del año 2017, que como hemos explicado, si bien desaparecen los contenidos, y ahora los aprendizajes esperados son el eje que articula la enseñanza de la asignatura y, aunque en apariencia hay una reducción sustancial de la noción del cuidado *de sí* en los mismos, en realidad se mantiene la enseñanza de *ese sí mismo* en los términos que venimos describiendo, pero no solo se mantienen sino que se profundizan, a través de la incorporación de una asignatura independiente, la educación socioemocional.

En análisis del programa de educación socioemocional es posible encontrar los indicios que permiten asegurar esta profundización del cuidado de sí, porque la autogestión de las emociones cobra un papel central, "Aun cuando los maestros han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes, tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional" (Secretaría de Educación

Pública, 2017: 517). En ese sentido, se define a la educación socioemocional como el proceso de aprendizaje a través del cual niños, niñas y adolescentes

> […] trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (Secretaría de Educación Pública, 2017: 518).

La propuesta sostiene que la educación socioemocional permite que los estudiantes alcancen sus metas, establezcan mejores relaciones con sus familias, amigos, y la comunidad. A esta incorporación de aspectos socioemocionales en la educación, se le conoce como el giro terapéutico de la educación, al que subyacen los sesgos de la educación positiva, que venden una falsa retórica de empoderamiento y que no "sólo privilegia la importancia de lo emocional sobre lo intelectual; también tiende a infantilizar en exceso a los alumnos, haciéndolos más vulnerables ante la frustración al promover expectativas y análisis poco realistas sobre ellos mismos" (Cabana, 2019: 87). Con este giro en la formación ciudadana, se fortalece el ethos terapéutico del cuidado de sí característico de la sociedad neoliberal, y con la enseñanza de estos nuevos aprendizajes esperados, se fomentan técnicas de autogestión en los estudiantes que prometen recetas fáciles para un mayor control de las emociones,

> […] pautas, consejos y técnicas basadas o directamente extraídas de la literatura científica y destinadas a racionalizar los fracasos de una forma positiva y productiva, a recobrar la confianza en uno mismo, a persistir en la orientación a metas incluso en momentos de flaqueza, o a cultivar expectativas más optimistas sobre uno mismo y su porvenir […] Todas esas técnicas de autogestión pretenden conseguir es que la autogestión emocional en aras de la felicidad personal se convierta en un hábito, es decir,

en un comportamiento cotidiano interiorizado y automático (Cabana, 2019: 125; 126).

Con la enseñanza socioemocional en la educación secundaria, se profundiza un cuidado del *sí mismo* que responde al modelo neoliberal, se radicaliza la búsqueda de la autenticidad y con ello la mirada narcisista del yo, lo que en términos generales produce al sujeto que demanda el mercado, el ciudadano consumidor que sólo es capaz de actuar de manera individual, y no en acciones colectivas, desinteresado por la comunidad y los asuntos comunes, convencido de que los problemas sociales tienen un origen en el bienestar emocional interior. Lo que ha provocado esta experiencia "ha sido el desmoronamiento general de la dimensión social en aras de la dimensión psicológica. La Política, con mayúsculas, se ve así desplazada por una política terapéutica, al tiempo que la felicidad toma el relevo de lo ideológico como forma de definir el modelo ideal de ciudadanía" (Cabanas, 2019: 63).

La consecuencia que ha tenido la formación ciudadana que los planes y programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria incorporaron al currículo escolar, apuntaría hacia la formación de un proceso de des-ciudadanización, es decir, una fragmentación entre lo individual y lo colectivo que se promueve mediante las nociones que exploradas en este trabajo, y que consideramos resultan fundamentales para comprender el impacto que estas prácticas tienen en el ejercicio de la ciudadanía.

Por un lado, en la medida que los programas cobran forma de un dispositivo, en tanto que implica un proceso de subjetivación, es decir la producción de un sujeto (Agamben, 2015), a través del discurso moral y la noción de libertad, han asignado un lugar al individuo dentro de la cadena de consumo, mediante la formación de una libertad referida a los valores del mercado, y no como acción política colectiva, como "acción humana realizada mediante el acto de crear un espacio de aparición del hombre para actuar y hablar, condición para el desarrollo de la vida política" (Delgado, 2015: 68). Por otro lado, impide la posibilidad de construir un cuidado de sí, mediado por una estética de la existencia, que parta de lo imprescindible del otro como elemento que asegura la estabilidad del yo, como una reafirmación de la

necesidad de su mirada que confirma y reconoce, y por lo tanto posibilita la resistencia al poder político, mediante el ejercicio de una ciudadanía como acción política en conjunto con los otros. Finalmente, los dispositivos escolares instrumentados a través de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, contribuyen al proceso de des-ciudadanización fortaleciendo la formación de un sujeto despolitizado, inmerso en un habitus que reproduce la interpretación de una libertad enmarcada en la elección de consumo, y la búsqueda de la autenticidad en narcisismo e individualismo radicalizados. Procedimientos que terminan por imponer un rechazo por lo social, lo público y lo común, haciendo de la ciudadanía no un ejercicio de acción política colectiva, de libertad emancipatoria sino una práctica reducida a la potenciación del consumo.

Capítulo III

La des-ciudadanización gestada en el marco de la educación neoliberal

En 1891 Sigmund Freud publicó uno de sus libros poco conocidos, “La Afasia”, el cual recupera y explica cómo la destrucción de centros sensoriales provoca entre otras cosas, la pérdida de las imágenes de los sonidos, lo que ocasiona una incapacidad para comprender el lenguaje, lo que había sido descrito como una afasia sensorial y que él denominó sordera verbal (Freud, 1973: 12).

Esta noción que Freud desarrolla en el ámbito de la psiquiatría, resulta apropiada para intentar explicar una noción que en el capítulo anterior esbozamos como los indicios de un proceso de des-ciudadanización, que corrió a la par del desarrollo del neoliberalismo, cuyo modo de operación se instrumentó a través de programas de formación ciudadana de educación secundaria en México.

Hemos discutido que el éxito de este mecanismo tiene su base en la fragmentación entre lo individual y lo colectivo, resultado de la expansión del pensamiento neoliberal, que promueve y legitima al sujeto despolitizado y consumidor, generando una especie de sordera verbal, en donde los sujetos en el ejercicio de esta nueva forma que cobra la ciudadanía, tal como en las afasias, están imposibilitados para comunicarse, actuar, dialogar y escuchar a los otros. Esta sordera verbal, tanto individual como colectiva, derivada de la hiper-individualización, impacta en el ejercicio de una ciudadanía alejada de la acción política colectiva que la redujo al acto del consumo, generando un reduccionismo de la ciudadanía a prácticas aspiracionistas que sólo reconocen como exitosas a aquellas personas con alto poder adquisitivo, con capacidad para consumir y capaces de ocupar “altos cargos” como respuesta a su capacidad competitiva para eliminar a sus oponentes.

La edificación de estos parámetros neoliberales ha impactado en la forma de asumir la ciudadanía en el presente. Una especie de desplazamiento de la lucha por los derechos ciudadanos, adquiridos históricamente a través de movimientos sociales que impulsaron el avance democrático, devienen en prácticas de des-

ciudadanización. En este contexto, el presente capítulo tiene como propósito abordar la forma en que los contenidos y enfoques de la educación ciudadana que describimos en el capítulo II, han impactado (y justificado) el giro hacia la "des-ciudadanización". Con este propósito, discutiremos cómo se expresa, así como aquellos elementos que la caracterizan. Para ello, recuperamos el contenido de la noción de des-ciudadanización planteada por García Canclini (2022; 2019), a la luz de la noción de ciudadano consumidor elaborada por Zygmunt Bauman (2019; 2017; 2010; 2000). A partir de estas propuestas, reflexionaremos en torno a los límites que entraña la des-ciudadanización en relación con la construcción de una sociedad democrática. Una segunda reflexión y, última, que abordaremos en este capítulo es la propuesta de Wendy Brown, referida a su visión del ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente y la erosión de lo social y el desmantelamiento de la sociedad, para visualizar desde un punto de vista crítico, las consecuencias de la des-ciudadanización atisbada en los procesos educativos a la que hoy nos enfrentamos.

La des-ciudadanización a la luz del ciudadano consumidor

Ser ciudadano en el siglo XXI tiene implicaciones y condiciones muy distintas a las expresadas en el siglo anterior, donde esta práctica se fortaleció y tuvo un rol fundamental en la construcción de las democracias. El avance de la tecnología y la expansión exponencial del internet, junto con lo que hemos descrito en capítulos anteriores como el avance del pensamiento neoliberal, generaron las condiciones para que el ejercicio del ser ciudadano tomara otras dimensiones que lo alejaron de su sentido político.

Desde finales del siglo XX, el ejercicio y práctica de la ciudadanía avizoraba cambios importantes influidos por las transformaciones del mercado y el crecimiento y expansión de los medios de comunicación que creaban una arquitectura especial en donde los receptores, los ciudadanos, eran condenados a la pasividad. Habermas ya había responsabilizado a los medios de comunicación de masas de

promover el declive de la esfera pública democrática. Pero, con el avance y crecimiento de los medios de comunicación, la política también ha sido sometida a la lógica de los medios de masas socavando la racionalidad. La democracia se vuelve telecracia y el entretenimiento se convierte en un mandamiento supremo al que la política también es sometida. En ese sentido, bajo el régimen de la información, entendido como la forma de dominio en el que su procesamiento mediante algoritmos e inteligencia artificial determinan el modo decisivo de los procesos sociales, económicos y políticos, que busca explotar la información y los datos, los teléfonos inteligentes se convierten en un parlamento móvil, donde la gente debate en todas partes y a todas horas, y los enjambres digitales no forman un colectivo responsable y políticamente activo, sino por el contrario, despolitizan a los individuos de manera radical (Han, 2022: 10, 27, 44), esto conduce a una nueva incapacitación, la imposibilidad de actuar en conjunto con los otros, de convivir con la diferencia e interactuar con lo distinto, lo que deriva en el impedimento para ser ciudadano.

Esta reconfiguración sociocultural y política de la ciudadanía dio como resultado lo que hemos descrito como un proceso de des-ciudadanización. Para García Canclini, esto es el reflejo de la descomposición del sistema global, que en medio de las crisis económicas en la era de la globalización en todo el mundo, generó desconcierto entre las élites y los sectores populares que hoy no saben cómo hacer sociedad. Hoy, ser ciudadano no significa lo que fue o se imaginó en etapas anteriores del capitalismo. La concepción de la política en la actualidad es otra porque los acuerdos entre los Estados, empresas y derechos sociales que le daban sentido y sustento a la concepción moderna y democrática de ciudadanía, se desbarataron. Esta pérdida de sentido, ha provocado que las necesidades y obligaciones que el Estado asumía como un compromiso con la ciudadanía, sean ocupados por otros actores sociales como las organizaciones no gubernamentales, las iglesias o grupos de autoayuda. Para Canclini esto explica el avance evangélico en países como Brasil, donde el Estado desapareció de las favelas y zonas marginales. Al tiempo que la economía neoliberal producía precariedad, los templos asumían la prestación de algunos servicios (derechos) como salud, trabajo o

educación, lo que dio lugar a una reconfiguración de las experiencias de vida, expresada en la descomposición de la democracia desde la cultura cotidiana de los ciudadanos (García Canclini, 2019: 36, 38, 40).

Canclini trata de mostrar que existe un giro en la mirada con respecto a los vínculos con instituciones como los partidos políticos, las religiones o los sindicatos, lo que abre la incógnita sobre cómo se forman hoy en día los verdaderos ciudadanos. Se pregunta, entre otras cosas, si las formas clásicas de ser ciudadano fueron deshabilitadas por el poder mediático. Quizá por eso, cuando recuperamos esta mirada a partir de la experiencia que vivimos en democracia México, encontramos que de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Cultura Cívica 2020, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, respecto a la confianza en grupos sociales y organizaciones, las personas han mostrado su gran desconfianza hacia los partidos políticos, de ahí que el 38.4% de los encuestados mencionó que no tenía confianza en ellos, mientras que solo el 2.5% dijeron tener mucha confianza; su respuesta con respecto a los sindicatos mostró un nivel del 25.2%, frente al 3.5% de mucha confianza. Por otra parte, en el caso de actores como los sacerdotes y los medios de comunicación, los resultados no fueron mejores, para los primeros solo el 16% señaló tener mucha confianza y 20.9 nada de confianza, mientras que, para los segundos, el 11.2% dijo tener mucha confianza y el 14.3 nada de confianza. Llama la atención que un mayor porcentaje de personas, relacionaron el ejercicio de ser ciudadano con “tener responsabilidades” que con “tener derechos” (INEGI, 2021: 70, 73).

Quienes nacieron a mediados de la mitad del siglo XX, en donde la noción de ciudadanía divulgada por el liberalismo, formaba un *habitus* que permitía asumir a los sujetos que ser ciudadano era algo que se tenía y se ejercía en virtud de su pertenecía a una comunidad que habitaba un territorio, que le otorgaba derechos como a educarse, trabajar, relacionarse con los demás ciudadanos, los cuales se suponía eran garantizados por los gobiernos, los partidos políticos, sindicatos y otras instituciones, los ciudadanos de hoy en día, perciben la ciudadanía a la información generada en redes sociales y las pantallas de televisión. Quizá, esto fue el resultado de que los políticos se alejaron de sus votantes y los aparatos

partidarios perdieron su poder mediador, entre las demandas ciudadanas y los gobiernos. En la práctica el ciudadano es más sensible al acontecimiento inmediato que a la reflexión de lo que sus derechos ciudadanos significan. En lugar de argumentos razonados, opta por el espectáculo y, en ese sentido, asume que no está involucrado en la toma de decisiones y acepta que ese lugar solo le corresponde a las empresas transnacionales y élites gobernantes, posición que deriva en la pérdida de poder y orientación de la vida social de los gobiernos e instituciones, generando un nuevo pacto entre la industria, las corporaciones, la sociedad y los gobiernos que deja al margen a la ciudadanía, como apunta en su reflexión García Canclini (2019: 40, 41, 42, 45, 47).,

Este nuevo pacto, donde la des-ciudadanizacíon toma lugar, ha generado las condiciones que los sujetos utilizan para justificar y asumir la pérdida de derechos sociales, aceptando que la salud, la educación y la vivienda son responsabilidad personal. En lugar de exigir al Estado la garantía de estos derechos, los individuos emprenden estrategias de sobrevivencia ante el abandono de la responsabilidad de las instituciones públicas. Quizá, esto explique por qué hoy en día amplios sectores de jóvenes recurren a redes irregulares, como la informalidad, que se convierte en una forma de proveer recursos a todas aquellas familias excluidas de la economía formal, en donde están principalmente jóvenes que no encuentran oportunidades para tener una vida digna. Frente a este escenario de precariedad de derechos, millones de jóvenes han encontrado una forma de emplearse ofreciendo sus servicios y productos en plataformas, entendidas como estrategias de negocios polifacéticos, donde viven una precarización del trabajo. Experiencia que tiene como resultado la desafección hacia las instituciones tradicionales, tales como los partidos y sindicatos. Mientras sucede esta descomposición política, se van tejiendo formas que podríamos leer en clave de des-ciudadanización. Muchas de las preguntas propias de la ciudadanía clásica, tales como ¿a dónde pertenezco? ¿Cuáles son mis derechos? ¿Cómo acceder a la información? ¿Quién representa mis intereses?, ahora se responden desde el consumo privado de bienes materiales, como señala García Canclini (2019: 72, 73, 76, 85).

Lo problemática del significado del acto de consumir, es que no es una cuestión vinculada al sujeto, sino que representa lo que en el mundo de las mercancías es considerado valioso. Es la forma en que los individuos se integran y distinguen en la sociedad. En ese sentido, el acto de consumir representa una forma de invertir en la propia pertenencia a la sociedad, los consumidores se traducen en algo “vendible”, en consecuencia, los miembros de una sociedad de consumidores los convierte a ellos mismos en bienes de consumo (Bauman, 2019: 83). Se trata de la fetichización de la mercancía de la que habló Marx, en la medida que en el capitalismo, el capital “es un significante de relaciones entre las personas que adquieren la forma de relaciones entre las cosas” (Ávalos, 2022: 23).

Los procesos de consumo y fetichización intervienen en la experiencia de la des-ciudadanización contemporánea mediante la que se gesta el desplazamiento del ejercicio de los derechos ciudadanos, que van dejando su lugar al consumo. En esta metamorfosis, el Estado se sitúa para favorecer el ejercicio del mercado otorgándole el poder soberano. “Es allí en la plaza de compraventa del mercado, donde se realiza la tarea cotidiana de seleccionar y separar a los condenados de los salvados” (Bauman, 2019: 93), es el mercado el que mediante la capacidad de consumo de los sujetos ejerce la potestad de excluirlos. Y, aunque los sujetos intenten hacer todo por consumir, para ser incluidos dentro de la sociedad, siempre permanecen al margen.

Desde esta mirada, el proceso de des-ciudadanización se convierte en una experiencia donde los individuos luchan por ser incluidos, al mismo tiempo que participan en la exclusión de otros. La consecuencia de esta nueva función del mercado, es que mientras que la exclusión por parte de los órganos de un Estado soberano

> […] puede ser objetada y desafiada, y en eso basa la posibilidad de la anulación. No sucede lo mismo con el desalojo que decretan los mercados, ya que ningún juez ha sido nombrado para presidirlo […] en realidad no es el Estado, ni siquiera su brazo ejecutivo, el que está siendo socavado, erosionado, desangrado hasta su “desaparición”, sino la soberanía del

> Estado, su prerrogativa de trazar la línea entre incluidos y excluidos y de otorgar el derecho a la rehabilitación y futura readmisión (Bauman, 2019: 93, 94).

Estamos ante un proceso mediante el que la incapacidad de maniobra del Estado avanza y cede ante el mercado, mientras los individuos quedan imposibilitados para actuar colectivamente. Poco a poco, los va convirtiendo en esclavos del mercado.

Desde esta perspectiva, García Canclini señala que la ciudadanización es el deterioro o retroceso del papel que habían jugado en el pasado los ciudadanos. El debilitamiento de un Estado ante su responsabilidad de garantizar los derechos sociales de su ciudadanía y el fortalecimiento para proteger los intereses de las élites políticas, económicas y financieras, derivó en la edificación de ciudadanos devenidos en clientes y consumidores. La nueva lógica "produce una correlación entre la desregulación de la economía y la reconfiguración de la subjetividad, que transforma la democracia y el papel de los ciudadanos en ella" (García Canclini, 2022: 189).

Si tomamos en cuenta que este proceso de des-ciudadanización ocurre en el contexto que en capítulos anteriores hemos descrito en términos de una sociedad de consumidores, que implica un tipo de sociedad que promueve, alienta, refuerza y legitima la elección de un estilo y una estrategia de vida consumista, y que rechaza toda alternativa u opción cultural distinta (Bauman: 2019: 78), lo que se obtiene es una "ciudadanía de consumo", que conduce a la des-ciudadanización en una dimensión radical.

Uno de los aspectos que favoreció la formación del ciudadano consumidor fue el despliegue de un discurso moral que legitimó al consumo o consumismo,[8] entendido como un atributo de la sociedad en el que la existencia separó y alienó la

[8] Nos referimos al consumismo, como "un tipo de acuerdo social que resulta de la reconversión de deseos, ganas o anhelos humanos como la principal fuerza de impulso y de operaciones de la sociedad, una fuerza que coordina la reproducción sistemática, la integración social, la estratificación social y la formación del individuo, así como también desempeña un papel preponderante en los procesos individuales y grupales de autoidentificación, y en la selección y consecución de las políticas de vida individuales" (Bauman, 2019: 47).

capacidad individual de querer desear y anhelar de los individuos para ser reificada como fuerza externa capaz de poner en movimiento a la sociedad de consumidores (Bauman, 2019: 47).

En la sociedad de consumo, sus miembros están obligados a seguir los mismos patrones de comportamiento que los bienes de consumo, de dar continuidad a las leyes del mercado. En ese sentido, su propósito decisivo radica en convertir al consumidor en producto, elevarlo al estatus de bien de cambio vendible. Los miembros de una sociedad de consumo devienen en sí mismos bienes de consumo. Para el ciudadano consumidor, el grupo o la comunidad resultan irrelevantes porque prefiere la multitud abstracta, un cúmulo de individuos que no saben nada sobre disensos o rebeliones, porque el consumo es una acción solitaria por antonomasia que no requiere de la reflexión con el otro. De ahí que ningún vínculo duradero nazca de la actividad de consumir. De manera ficticia, una de las "virtudes" de todo miembro de esta sociedad consiste en su "activa intervención" en los mercados. Esta actividad inactiva del ciudadano consumidor proporciona la interfase necesaria entre los individuos y la sociedad en su conjunto, sin la necesidad de la intermediación del Estado. La capacidad de consumo define el estatus de un ciudadano. Por este motivo, el ejercicio de la libertad para el ciudadano consumidor se convierte en una especie de mantra vinculado al tipo de vida que cada sujeto desea vivir, la manera como decide vivir y las elecciones que realiza, dependen, supuestamente, de sí mismo. Proceso que responsabiliza al individuo de la tan añorada felicidad, último fin de la práctica del consumo (Bauman: 83, 89, 108, 109,112, 113, 121).

Erosión de lo social y desmantelamiento de la sociedad, consecuencias de la des-ciudadanización gestada en el ámbito educativo

El proceso de" transfiguración" de ciudadanos a consumidores, y, en consecuencia, de sujetos des-ciudadanizados, ha sido resultado de dos mecanismos impulsados a través de los procesos educativos configurados a través de políticas neoliberales

antidemocráticas de Occidente, que podrían sintetizarse en lo que Wendy Brown denomina: la erosión de lo social y el desmantelamiento de la sociedad. Con respecto a la erosión social, señala que “la idea de lo social –su inteligibilidad, su acogida de los poderes estratificadores y, sobre todo, su pertinencia como espacio de justicia y de bien común– es precisamente lo que el neoliberalismo se dispone a destruir conceptualmente, normativamente y prácticamente” (Brown, 2020: 44). Sobre este principio tienen su base el surgimiento de políticas laborales y económicas que han propiciado que el ciudadano consumidor, acepte, legitime y normalice la pérdida de lo colectivo a cambio del individualismo radical. En este terreno, como lo hemos destacado en el capítulo anterior, la escuela ha tenido un papel fundamental al introducir las competencias individuales como vía para lograr “ser el mejor” a través de la adquisición de herramientas, basadas en las supuestas capacidades de cada persona, sin tomar en cuenta que la falta de oportunidades desvirtúan una competencia que termina siendo desigual. Pero, que al final justifica por qué lo que deberían ser derecho social devienen privilegios para algunos. Un ejemplo es la reducción y minimización del acceso a una vida digna para ciertos sectores de la ciudadanía, quienes ven mermado su acceso a los servicios públicos de salud,[9] el aumento de la subcontratación que sólo beneficia a las grandes empresas y la creciente ola de empleos ofrecidos a través de aplicaciones ausentes de todo derecho social para los empleados entre muchos otros.[10]

En cuanto al desmantelamiento de lo social, Brown parte de la premisa de que para el neoliberalismo los mercados y la moral constituyen la vía para vincular a los seres humanos en la medida que se adaptan “orgánicamente”, lo que les permite establecer reglas de conducta sin depender de la coerción o el castigo del Estado, digamos que esta facultad es la que le otorga el poder de excluir. Con esta

[9] De acuerdo con la Asociación Mexicana de Instituciones de Seguros, hasta el año 2022, la contratación de seguros médicos privados en México había aumentado en 60% en la última década, lo que significó que más de 12 millones de mexicanos habían contratado algún tipo de estos servicios, lo que significa únicamente alrededor del 10% de la población total

[10] En el caso de México, durante la actual administración del Gobierno Federal, se han llevado a cabo reformas legislativas importantes que han pretendido fortalecer el aspecto social, como la prohibición de la subcontratación, la revalorización del salario mínimo, el aumento de vacaciones para los trabajadores, y algunas regulaciones para la contratación de personal mediante aplicaciones, entre otras.

moralidad, el neoliberalismo inapropiadamente somete a estándares racionales y confunde el mercado y la justicia moral con resultados. Justifica que la justicia social es la que representa un obstáculo al desarrollo civilizatorio asegurado por los mercados y la moral. Por lo tanto, “si la creencia en lo social y en la administración política de la sociedad es lo que nos lleva por este camino, entonces la sociedad debe ser desmantelada” (Brown, 2020: 53). Esta acción ha tenido lugar desde diferentes frentes,

> […] políticamente, implica hacer uso de los reclamos de libertad para desafiar la igualdad y el laicismo junto con la protección del medio ambiente, de la salud, de la seguridad, del trabajo y de los consumidores. Éticamente, implica desafiar a la justicia social con la autoridad natural de los valores tradicionales. Culturalmente, conlleva a una versión de aquello que los ordoliberales llamaron desmasificación, apuntalando a los individuos y a las familias contra las fuerzas del capitalismo que los amenazan (Brown, 2020: 53).

El desmantelamiento de lo social ha sido posible en la medida en que el ciudadano consumidor fue tomando un lugar más importante en la sociedad, despreocupado de lo social y lo político, mientras que el mercado sustituía, cada vez más, las funciones del Estado. De esta manera, siguiendo el estudio de Brown, desde finales del siglo pasado, y en la primera década del presente, la desmasificación fue reemplazada por la “empresarialización” y la “capitalización humana” de los sujetos que tenía como objetivo transferir la responsabilidad del Estado de garantizar los derechos sociales a los individuos. Situación que ha favorecido los actuales procesos de des-ciudadanización.

Dentro de los efectos del reemplazo de la desmasificación por las ideas de empresarialización se encuentra el lado economizante del neoliberalismo que impulsó y aceleró fuertemente el nihilismo, característico ya de nuestra época. Si bien, el nihilismo de acuerdo con Nietzsche comienza con el ascenso de la razón y la ciencia como una actitud desafiante ante Dios, en esta etapa de desarrollo de la

razón neoliberal, nada queda intacto, todo es atravesado por la empresarialización y monetarización, así como por la financiarización,

> […] sometiendo todos los aspectos de la existencia humana al cálculo de inversión sobre su futuro valor. Mientras nos convertimos en capital humano por completo, el neoliberalismo hace que la venta de nuestra alma sea algo cotidiano y no escandaloso. Y reduce los restos de la virtud a los restos de una marca comercial para el gran capital y el pequeño también. […] El nihilismo también hace lo suyo con el proyecto de los valores morales en la neoliberalización, al desublimar la voluntad de poder en la moralidad (Brown, 2020, 190).

Si bien, en sí mismo el nihilismo que Nietzsche anticipaba implicaba una devaluación de los valores que los vaciaba de fundamento y de verdad, aligerando la carga de la fuerza de la conciencia, liberando al sujeto del control, la culpa y autodestrucción, y con ello una serie de efectos dentro de los cuales se encuentra la desublimación de la voluntad. Esto provoca que la voluntad se envíe hacia afuera de ésta, por lo cual el sujeto queda liberado del control y el látigo de la conciencia. Con el impulso que la razón neoliberal hace del nihilismo aparece un aspecto que, para efectos de este análisis interesa recuperar, es que en ese proceso de desublimación, "lo que también se pierde de paso en esta voluntad de poder irrestricta es la preocupación por otros […] en particular el acuerdo entre generaciones sobre el cual todo nuestro orden social se ha basado hasta ahora" (Sluga, citado por Brown, 2020: 190). En ese sentido, cobra relevancia que en el proceso de des-ciudadanización, el sujeto se desinteresa por lo común y lo colectivo. Mientras se desarrolla la formación del habitus, la libertad que aprende fortalece este aprendizaje de desublimación, lo que deriva en el desinterés del individuo por el grupo o la comunidad, resultándole irrelevantes, prefiere a la multitud abstracta. En este marco, cobra sentido que el ciudadano prefiera el consumo por encima de la cosa pública, porque el consumo significa una acción solitaria que no requiere de la reflexión con el otro, evitando con ello, la generación

de un sentimiento de culpa por el desentendimiento por los demás y el medio ambiente. Mediante esta mutación el ciudadano se convierte en consumidor quien, a su vez, deviene producto vendible e intercambiable.

Pero, este no es el único efecto causado por la desublimación, la "desublimación represiva" desarrollada en la obra de Herbert Marcuse, también toma lugar en este proceso. Su función consiste en ofrecer un alivio temporal para la conciencia para evitar la censura del "Súper yoico" responsable del control interno dedicado a modular la fuerza del juicio moral sobre la sociedad. La desublimación represiva genera la percepción de una

> […] conciencia feliz (un self menos dividido por ser menos conscientemente reprimido) […] en gran medida la conciencia se relaja no solo en relación con la propia conducta del sujeto, sino también en relación con los males de la sociedad […] En otras palabras menos represión en este contexto lleva a menos Súper Yo demandante, lo cual significa menos conciencia, lo cual, en una sociedad individualista y no emancipada significa menos interés político en todos los ámbitos (Brown, 2020: 192).

De ahí que la des-ciudadanización se caracterice por la pérdida del sentido de lo político. Condición que el proceso educativo mediante la formación del *habitus* y la transmisión del discurso moral de la división social del trabajo, va delineando mediante pedagogías dirigidas a producir individuos "domeñados", preparados para la reproducción de los patrones aprendidos que arrojan a la persona a la pérdida de lazos colectivos, incapaz de "actuar con otros", principio de la acción política arendtiana.

La formación ciudadana que se brinda en la educación secundaria fomenta un *habitus* donde el ejercicio de la democracia y la libertad, aparecen alejados del sentido político que discutimos en el capítulo II. La desublimación represiva, señalada por Marcuse, ha provocado nuevos niveles y posiblemente nuevas formas de violencia, porque al abrir la puerta al instinto humano, se desata la desublimación del "Eros", por lo que puede entonces "estimular, mezclarse con o incluso

intensificar la agresión” (Brown, 2020: 194). Quizá, en esta desublimación represiva está una de las causas de la adaptación y aceptación de las formas de violencia social y política generadas hoy en día en la sociedad. Incluso, esto podría explicar el aumento y aquiescencia de la violencia escolar que en los últimos años ha generado un fuerte debate dentro y fuera de las escuelas.

Lo relevante de esta desublimación represiva es que permite explicar el porqué de la normalización de muchas problemáticas en la sociedad, desde la violencia, pasando por la indiferencia hacia el problema del cambio climático, hasta llegar a la propia des-ciudadanización, donde el ciudadano consumidor acepta y se resigna a la pérdida del interés por lo público, lo político, lo común y normaliza la usurpación del mercado de las funciones del Estado, asumiendo la posición que el discurso moral de la división social del trabajo le asigna dentro de la cadena de consumo para convertirse en un producto más. En ese sentido, la des-ciudadanización es el resultado de la ideología neoliberal desarrollado con el objetivo de garantizar el dominio de las élites mediante la masificación de individuos que abandonaron su capacidad de agencia política para convertirse en ciudadanos consumidores. Erosión de lo social y desmantelamiento de la sociedad, consecuencias de la des-ciudadanización gestada en el ámbito educativo durante los últimos cuarenta años.

A modo de reflexión final

En psicoanálisis, la necesidad de análisis surge de una inquietud que el sujeto sin saberlo desea descubrir; generalmente motivado por la incomodidad del síntoma que lo atormenta. La esencia de la técnica psicoanalítica es que no hay certezas *a priori*, ni caminos trazados, ni ruta segura, sino que la "cura" se construye sobre la marcha. En ese sentido, analista y analizante, saben de dónde parten, pero ignoran a dónde los conducirá la palabra y la escucha. Lo único que sí asegura, es el asombro y el descubrimiento de aquello desconocido, cuando "ello habla". Atravesar ese proceso es lo que permite que aquella inquietud, tome una posición distinta y el sujeto sea capaz de colocarse en otro lugar frente a la cotidianidad.

Algo similar ocurre en la investigación, el deseo por saber de "algo", es lo que despierta la inquietud por conocer y saber para intentar dar respuesta a lo que se ignora, pero que inquieta. Cuando se emprende el camino de la investigación, ocurre en un sentido parecido al análisis, se carece de una "verdad" *a priori* del resultado que se obtendrá, sobre todo cuando se da lugar a la duda, y no a las certezas. De ahí que la investigación también resulte en asombro para quien la realiza porque no hay caminos trazados, asesora y asesorado, construyen sobre la marcha. Pero también ocurre, que el proceso de investigación hace que "algo" cambie, no solo en términos cognitivos, al sentir que se "sabe" más, sino que el sujeto también es capaz de colocarse en un lugar distinto frente al problema de investigación que ha abordado, lo que significa que puede reconocer que no es el mismo después del proceso de investigación.

Esta investigación podría dar cuenta de un proceso similar porque la inquietud que condujo a indagar sobre la cuestión de la "des-ciudadanización" devino en un proceso de transformación no solo académica, sino personal. Los años y la experiencia como docente en el área de formación ciudadana en la educación secundaria, los cambios curriculares en los planes y programas de estudio sucedidos en las últimas décadas, a la par de los cambios que la sociedad mexicana venía experimentando en términos del desarrollo de la democracia; las transformaciones del Estado en el contexto del neoliberalismo; el crecimiento de la

violencia; la profundización de la pobreza y la desigualdad; y, la limitada –casi ausente– participación ciudadana, hicieron surgir la interrogante sobre el alcance de la formación cívica y ética en la educación básica, como asignatura responsable de formar sujetos políticos que toda democracia demanda.

Bajo este panorama, surgió la inquietud por conocer si la formación ciudadana que brinda la educación secundaria, cumplía con el propósito de formar ciudadanos políticos, tal como se proponían los planes y programas de estudio. Formar sujetos para la democracia, críticos, autónomos, participativos, capaces de llevar a cabo el ejercicio y defensa de sus derechos y la dignidad humana. Además de convertirse en sujetos reflexivos y comprometidos con la sociedad, el medio ambiente y la propia democracia.

La primera decisión fue analizar los planes y programas de formación cívica y ética de educación secundaria para reconocer el tipo de ciudadano que pretendía formar.

Abordar el análisis de estos planes y programas de estudio exigió reconocer las transformaciones que estos materiales tuvieron en el tiempo y espacio para identificar los intereses a los que respondían, así como el modo de operación instrumentado a través de su contenido. Para ello, fue necesario elaborar una genealogía en el primer capítulo, que permitiera rastrear las “marcas” que determinaron las pautas en la modificación de los contenidos que, por otra parte, coincidían con transformaciones no solo locales (estatales), sino globales.

Las coyunturas identificadas en la genealogía transitaron de la Comisión Trilateral al Consenso de Washington, lo que permitió identificar que, la preocupación de mantener inamovibles las estructuras sociales, atravesaba la necesidad del control de la masa para hacer de la democracia un mecanismo de legitimación de las desigualdades sociales. En ese sentido, la acción pedagógica en las escuelas, constituyen un mecanismo para inculcar y promover valores y prácticas que buscan la formación de un tipo ideal de ciudadano, mediante el fomento del esfuerzo individual. Pero, no solo eso, a la par fueron creando un imaginario donde se configura una manera de “desear” el mundo, de crear determinado tipo de expectativas en los estudiantes que justifican su lugar en la

división social del trabajo, mediante un discurso moral que les impone un lugar en la cadena de producción, un lugar en la cadena de consumo. Se trata de la creación de un discurso escolar que promueve la revitalización de los valores del esfuerzo personales y la competencia, la hiperindividualización, la capacidad de flexibilidad y adaptabilidad para acomodarse a las necesidades del mercado, la indiferencia ante las responsabilidades ciudadanas y una mayor adhesión a la dinámica del mercado y el consumo. Prácticas pedagógicas que alimentan las formas de reproducción social que legitiman las relaciones de dominación, que acepta y se adapta a las características y necesidades de la estructura económica, del mercado y el consumo.

Esta parte del estudio permitió visibilizar, cómo se van tejiendo los intereses del "gran capital" con los contenidos de la formación ciudadana planteada en los planes y programas de estudio. Los modos de operación utilizados para crear el ciudadano que una democracia "de consumo" requiere, a partir de las condiciones impuestas por el mercado, donde la relación entre las políticas educativas neoliberales, fueron instrumentadas desde el Estado. La genealogía permitió reconocer las prácticas educativas que, en lugar de ciudadanizar, mediante los contenidos de la formación cívica y ética, comenzaron a producir su reverso: la des-ciudadanización.

Con estas herramientas, en el segundo capítulo nos dimos a la tarea de identificar los valores neoliberales inculcados en el desarrollo y cambios que durante casi treinta años se introdujeron al contenido de los planes y programas de estudio de formación cívica y ética. El análisis se focalizó en aquellos elementos que prefiguraban el perfil ciudadano hedonista que desplaza la lucha por sus derechos, a cambio de su inclusión en el mercado y el consumo. Para ello, describimos los procesos "educativos" basados en contenidos dirigidos a promover la fragmentación entre lo individual y lo colectivo, mediante dos nociones analíticas: la libertad como acción política colectiva y el cuidado de sí.

Uno de los hallazgos de este ejercicio fue que los planes y programas de formación ciudadana en la educación secundaria, desde su incorporación al currículo escolar contenían elementos que en lugar de contribuir a la formación de

un ciudadano libre y responsable, capaz de contribuir a la construcción del bien común, de establecer lazos de colaboración colectiva e impulsar el interés en la participación ciudadana para elevar el nivel de la democracia, estaba atravesado por un conjunto de valores relacionados con la revitalización del egoísmo, la indiferencia hacia los demás, el fortalecimiento de las competencias.

A través de estos mecanismos el discurso fue adosando a la idea de libertad, que ponía por delante el interés individual por encima del interés general, es decir una preponderancia del individuo sobre lo colectivo, en ese sentido la capacidad del individuo para lograr el éxito, el cual es mediado por la capacidad material para consumir. Por esta razón es que la libertad se vinculó a los valores del mercado y alejada del principio de acción política colectiva. Experiencias que derivaron en la fragmentación de un valor fundamental para la democracia: la capacidad de actuar y hablar junto a otros para crear un espacio público donde los ciudadanos sean capaces de influir en la toma de decisiones.

Otro hallazgo importante, fue el desenmascaramiento de la falsa idea de la "autenticidad" u "originalidad", el auto cuidado y la autogestión de las emociones, promovidas en los contenidos programáticos de los planes y programas de estudio de formación cívica y ética. Al confrontar estos "valores" instrumentados en el discurso escolar con la noción del cuidado de sí, se manifestó el *sí mismo* del cual hay que cuidar dentro del neoliberalismo, es decir, logramos describir qué características y atributos tiene el cuidado de sí que se promueve, e identificamos el discurso moral a través del cual esto fue instrumentado en los planes y programas de estudio tanto de formación cívica y ética, y a través del fomento de la educación socioemocional. En ese sentido, señalamos que existe una distorsión del cuidado de sí, que devino en la interiorización de un yo cosificado que pone énfasis en el cuidado del cuerpo y de las cosas, intentando encontrar en ello la felicidad permanente para mantener de manera cotidiana un estado emocional positivo, lo cual se supone puede alcanzarse a través de la autenticidad. Sin embargo, esta práctica se convirtió en una especie de narcisismo e individualismo radicalizados, cuya consecuencia es el egoísmo y el rechazo a lo común, perdiendo la base sustantiva de la participación política ciudadana, donde la política terapéutica toma

su lugar y la felicidad asume el relevo ideológico que define el modo ideal de ciudadanía. Sin lazos compartidos, sin voz común, el resultado es un ciudadano sometido al dominio. En este caso, del consumo y la frustración de no alcanzarlo.

Por último, logramos identificar la manera en que operaron el discurso moral de la división social del trabajo en la formación del *habitus*, en este proceso el dispositivo educativo funcionó como formador de subjetividades, transmite y contribuye a reconfigurar prácticas dirigidas a crear una ciudadanía para responder a las necesidades del mercado. En ese sentido las categorías planteadas en el modelo teórico-metodológico permitieron desentrañar aquello que en dicho proceso quedaba invisibilizado en el actuar de los individuos. Mediante este ejercicio fue posible describir el despliegue del discurso moral, de la fetichización de la mercancía de la que Marx ya nos había advertido, misma que resulta aún más totalizadora, en la medida que el sujeto es alienado en la etapa neoliberal, a través de mecanismos como la autoexplotación, el rendimiento, la producción de sí mismo y el consumo.

Estos hallazgos, pusieron al descubierto que la formación ciudadana en la educación secundaria, desde la incorporación de la asignatura de formación cívica y ética, introdujo los valores del pensamiento neoliberal, un tipo de educación dirigida a reproducir un tipo de ciudadano creado para transmitir y legitimar sus principios y valores. Lejos de constituir un proceso de formación de una ciudadanía participativa y libre que toda democracia requiere, instrumentó mecanismos de des-ciudadanización. El resultado fue la formación de individuos despolitizados, preocupado por el lugar que desearían ocupar en la cadena de consumo, en lugar de defender y luchar por el ejercicio de sus derechos e incidir en la toma de decisiones para elevar su calidad de vida y la de su comunidad.

En el capítulo III, describimos rasgos que muestran cómo se expresa hoy la des-ciudadanización. En esta última parte del trabajo identificamos que los procesos de des-ciudadanización están atravesados por la erosión de los vínculos sociales, cuya consecuencia es el desmantelamiento de la sociedad. Proceso impulsado en el espacio escolar mediante mecanismos pedagógicos y didácticos estructurados a partir de pautas definidas por políticas neoliberales. Se trata de modos de operación

dirigidos a minar las comunidades de pertenencia y la solidaridad, socavando el sentido de lo político, delimitando la posibilidad de actuar juntos en la construcción de un espacio público en el que la pluralidad de puntos de vista y, al mismo tiempo, la deliberación de las diferencias, permita configurar las condiciones para incidir en las decisiones que involucran a los involucrados.

Resulta fundamental volver al debate crítico sobre los contenidos de los planes y programas de estudio de formación ético-cívica impartidos a los estudiantes de secundaria en México. Los valores instrumentados en estos materiales educativos influyen en la configuración de adolescentes que se convertirán más tarde en ciudadanos “sin voz” y listos para incorporarse al engranaje de la división social del trabajo, cuyo propósito es producir masas de trabajadores precarizados que suman ganancias a las élites económicas por partida doble. Mediante la explotación laboral radical y a través del endeudamiento permanente al que recurre el trabajador para satisfacer sus deseos de consumo. Los procesos de des-ciudadanización prefiguran una experiencia que impacta en la manera de percibir el mundo de las personas. Mientras más profundo es el desinterés por los otros y la búsqueda por la satisfacción individual, mayor es la indiferencia ante problemas graves como la violencia, la erosión de los derechos sociales, la desigualdad, la injusticia, la discriminación, el cambio climático y el calentamiento global, entre muchos otros.

Bibliografía

Aguilar, Luisa (2015). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.

Agamben, Giorgio (2015). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y de la Iglesia y el Reino*. España: Editorial Anagrama.

Agamben, Giorgio (2006). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia, Pretextos.

Álvarez, Lucía (2019). (*Re)prensar la ciudadanía en el siglo XXI*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Aragón, Álvaro (2015). *Ciudadanía. La lucha por la inclusión y los derechos*, Ciudad de México, UACM-Gedisa.

Arendt, Hannah (2009). *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós.

Arendt, Hannah (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. España: Taurus.

Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, Barcelona, Ediciones Península.

Arendt, Hannah (1995). *De la historia a la acción*, España, Paidós.

Ávalos, Gerardo (2022). *La filosofía política de Marx*, España, Herder.

Bauman, Zygmunt (2019). *Vida de consumo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt (2017a). *Sobre la educación en un mundo líquido*, México, Paidós.

Bauman, Zygmunt (2017b). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt (2010). Libertad. Editorial Losada

Bauman, Zygmunt (2000). Trabajo, consumismo y nuevos pobres, España: Gedisa.

Bárcenas, Fernando (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós

Blat, José (1981). *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX,* Paris: UNESCO

Bourdieu, Pierre (2016). *La distinción*, Penguin Randon House editorial.

Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI editores.

Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2014). *La reproducción*. París: Fontana.

Bravo, Elena (2021). *El cuidado de sí como genealogía del psicoanálisis. Antigüedad, Nietzsche y el psicoanálisis*, Ciudad de México, Ediciones Navarra.

Brown, Wendy (2020). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*, Tinta Limón, Buenos Aires.

Brown, Wendy (2010). "Hoy en día, somos todos demócratas", en *Democracia ¿en qué estado?* Giorgio Agamben (ed.). Buenos Aires: Prometeo libros.

Caballero, Arquímedes, Medrano Salvador (2018). "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964", en Solana, Fernando et. al. (coord.), *Historia de la educación pública en México (1976-1976)*, Fondo de Cultura Económica, México.

Cabanas, Edgar, Illouz Eva (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestra vida*, Paidós, España.

Carracedo, José (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.

Chomsky, Noam (2014). *La (DES) Educación*. España: Editorial Crítica. de Lucas,

Delgado Parra, Concepción (2015). *Los dilemas de la ciudadanía moderna y la realización de los derechos humanos*. México: Gedisa | UACM

Delors, Jacques (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*, Ediciones UNESCO.

De Lucas, Javier (2008). *El concepto de solidaridad*. México: Fontamara.

Durkheim, Emilie (2016). *La división del trabajo social*. México: editorial colofón.

Escalante, Fernando (2018a). *Así empezó todo. Orígenes del neoliberalismo*. México: Ediciones Cal y Arena.

Escalante, Fernando (2018b). *Historia mínima del Neoliberalismo*, México, Colegio de México.

Escalante, Fernando (2017), *Senderos que se bifurcan. Reflexiones sobre neoliberalismo y democracia*. México: Instituto Nacional Electoral.

Faure, Edgar, Kaddoura Abdul-Razzak, *et al*. (1973*). Aprender a ser*, Paris, Alianza Editorial/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Fernández, Mariano (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI editores.

Foucault, Michel (2016a). *Vigilar y Castigar*, México, Siglo XXI editores.

Foucault, Michel (2016b), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI editores.

Foucault, Michel (2012). *La hermenéutica del sujeto*, México, Fondo de Cultura Económica

Foucault, Michel (2008a*). Nietzsche, la genealogía de la historia*. Valencia: Pre-Textos

Foucault, Michel (2008b*). Tecnologías del yo*, Argentina, Paidós.

Freud, Sigmund (1992). *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*, *Volumen XIV (1914-16),* Argentina, Amorrortu editores.

Freud, Sigmund (1992a). *El porvenir de una ilusión. Malestar en la cultura y otras obras, Volumen XXI (1927-31).* Argentina, Amorrortu editores.

Freud, Sigmund (1992b). *Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis de yo y otras obras. Volumen XVII*. Argentina, Amorrurtu editores.

Freud, Sigmund (1973). *La Afasia*, Buenos Aires, Nueva Visión.

García Canclini, Néstor (2022). “Desciudadanización”. Pereda, Carlos; Aragón, Álvaro; Delgado Parra, Concepción; Marcone, Julieta; Ortiz, Sergio; Sermeño, Ángel (eds.) *Diccionario de Injusticias*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, pp. 188-193.

García Canclini, Néstor (2019). Ciudadanos reemplazados por algoritmos, Bielefeld: Centro Maria Silbylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.

Gentili, Pablo (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, en *Neoliberalismo versus democracia* / Fernando Álvarez-Uría Rico (comp.).

Giroux, Henry (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.

González Ulloa, Pablo (2018). *Espacio Público y ciudadanía: ¿cómo trascender de lo privado a lo público?*, UNAM-Gedisa, México.

Han, Byung-Chul (2022). Enfocaría, México, Taurus.

Han, Byung-Chul (2021a). *No-cosas*, México, Taurus.

Han, Byung-Chul (2021b). *La sociedad paliativa*, Barcelona, Herder.

Han, Byung-Chul (2020). *La desaparición de los rituales*, España, Herder editorial.

Han, Byung-Chul (2017). *La expulsión de lo distinto*, Barcelona: Herder editorial.

Han, Byung-Chul (2014a). *Psicopolítica*, Barcelona: Herder editorial.

Han, Byung-Chul (2014b). *El enjambre*, Barcelona: Herder editorial

Han, Byung-Chul (2012) *La sociedad del cansancio*, Barcelona: Herder editorial

Harvey, David (2007). *Breve Historial del neoliberalismo*, Madrid: Akal.

Hobbes, Thomas (2005). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*; Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Jappe, Anselm, et al. (2014). *El absurdo de la mercancía de los hombres sin cualidades. Un ensayo sobre el fetichismo de la mercancía*, Pepitas de calabaza ediciones, España. Jiménez Díaz, José f. (2013), La propuesta de ciudadanía democrática en Hannah Arendt, en *Política y Sociedad*, Vol. 50 (3), pp 937-958.

Jiménez, Isabel (2005). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu*. México: Plaza y Valdés Editores.

Lazzarato, Mauricio (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

Marshall, Thomas M. y Tom Bottomore (1998). *Ciudadanía y clase social*, Alianza Editorial, España.

Marx, Karl (2010). *El capital*, *Tomo I/Vol. I, libro primero, el proceso de producción del capital*, México: Siglo XXI editores.

Marx, Karl (1980). *Manuscritos de economía y filosofía*, Madrid: Alianza Editorial.

Tedesco, Juan Carlos, (1984). “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina”, en Nassif, Ricardo, Rama German,

et. al. *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

Touraine, Alain (2014). *Crítica a la modernidad*, 4ª reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México.

Torres, Jurjo (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, Madrid: Morata.

Torres, Jurjo (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Ediciones Morata, España.

O´Donnell, Guillermo (1996). *El Estado burocrático autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires, Fundación Editorial de Belgrano.

Ortiz-Cirilo, Alejandro (2015). *Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1992*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Romero, María Eugenia (2016). *Los orígenes del neoliberalismo en México. La escuela Austriaca*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, Secretaría de Educación Pública, México.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*, Secretaría de Educación Pública, México.

Secretaría de Educación Pública (2007). Programas de estudio 2006 Formación Cívica y Ética, México, Secretaría de Educación Pública, México.

Secretaría de Educación Pública (1999). *Plan y programas de estudio Educación Básica Secundaria*, Secretaría de Educación Pública, México.

Sermeño, Ángel (2004). “Ciudadanía y teoría democrática”, en *Metapolítica*, No. 33, vol. 8, enero-febrero 2004. Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Smith, Adam (1996). *La riqueza de las naciones*. Alianza editorial, España.

Wacquant, Loic (2005). “Claves para entender a Bourdieu”, en Jiménez, Isabel (coord.), *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*, Plaza y Valdés editores, México.

Wieviorka, Michel (2011). *"¿A dónde va el debate de los nuevos movimientos sociales?, en Los movimientos sociales: de lo local a lo global*. Francis Mestries, Geoffrey Pleyers y Sergio Zermeño (Coords). Anthropos|UAM Azcapotzalco, Madrid.

Hemerografía

Agamben, Giorgio (2011), *¿Qué es un dispositivo?*, *Sociológica*, Vol. 26, Núm. 73, mayo-agosto, pp. 249-264.

Chatterjee, Partha (2011), *La política de los gobernados*, Revista Colombiana de Antropología, Vol. 47 (2), julio diciembre, pp 199-231.

Delgado, Ma. Concepción, (2016). *El concepto de libertad en Hannah Arendt para el ejercicio de los derechos humanos*, Revista de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, año 10, Núm. 41, octubre 2016/marzo 2017, pp. 6-25.

Páginas web

Aquino, Alejandra (2013). *La subjetividad a debate*, revista sociológica, No. 80, pp. 259-278, septiembre-diciembre. Recuperado 24/11/2019, disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf

Camou, Antonio (2010). *El discurso sobre la crisis de gobernabilidad de las democracias capitalistas avanzadas: una revisión del informe de la "Comisión Trilateral" (1975-2010*), *Question*, Vol. 1 Núm. 27, julio-septiembre. Recuperado el 30 de marzo de 2019, disponible en: https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/990

Cantón, Valentina (1999). *Formación cívica y ética para la educación secundaria: una propuesta republicana*, Correo del Maestro, No.40, septiembre, recuperado 15/02/19, disponible en: http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/1062

Echeverría, Luis (2019). *Informes presidenciales*, Luis Echeverría Álvarez, Dirección de Servicios de Investigación y Análisis, Cámara de Diputados, recuperado:

12/10/2019, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-14.pdf

Espinosa, Ma. Eugenia (2019*) La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento*, recuperado 10/10/19, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm

García, Luis (2011). *¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben*, *Aparte Rei Revista de Filosofía*, Num. 74. marzo, pp 1-8. Recuperado el 20 octubre de 2018, disponible en: http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf.

Gentili, Pablo (1998). *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*, en Neoliberalismo versus democracia, recuperado 20/05/19. Disponible en: http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf

González Villarreal, R. (2018). *La reforma educativa en México: 1970-1976. Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 95-118, recuperado 10/05/19 Disponible en: http://dx.doi.org/10.14516/ete.214.

Delgado Parra, Concepción (2015). *Los dilemas de la ciudadanía moderna y la dignidad de los derechos humanos*. De Arendt a Benhabib. México: Gedisa-UACM:

_____ (2012). *El reverso de la ciudadanía tradicional: la centralidad desentrañada*, Sociedades e Estado, Vol. 27, núm. 1, enero-abril pp. 137-164, recuperado 15/07/19, disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339930927009

Diario Oficial de la Federación (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, Poder Ejecutivo Federal*, recuperado: 18/05/19, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf

Diario Oficial de la Federación (1999). *Acuerdo número 253 por el que se actualizan los diversos números 177 y 182, mediante los cuales se establecieron, respectivamente, un nuevo plan de estudios para la educación secundaria y, los programas de estudio correspondiente*, Secretaría de Educación Pública,

recuperado 20/10/19, disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4997766&fecha=03/02/1999&cod_diario=149737

Duque, María (2013). De Lucas, Javier. 1993. *El concepto de solidaridad*. México: Distribuciones Fontamara, Revista de Estudios Sociales No. 46, pp. 192-194, Bogotá, mayo-agosto, recuperado 23/10/19, disponible en: file:///C:/Users/HP%20Laptop/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeSolidaridad-4350695.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). *Encuesta Nacional de Cultura Cívica (ENCUCI) 2020*, recuperado 06/05/23, disponible en: https://www.inegi.org.mx/programas/encuci/2020/

Kant, Immanuel (2009). *Qué es la ilustración*. Foro de educación, No 11, pp. 249-254, recuperado 16/11/19, disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3171408

Locke, John (2019). *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil Un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil*, recuperado 16/11/19, disponible en: http://cinehistoria.com/locke_segundo_tratado_sobre_el_gobierno_civil.pdf

Lanz, César (2012). *El cuidado de sí y del otro en lo educativo*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 17 (56), 39-46. Recuperado 17 de mayo de 2020. ISSN: 1315-5216. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279/27921998005

Martínez, Jorge (2013). *El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades*. Recuperado el 1 de marzo de 2019, disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n19/n19a04.pdf

Martínez Rangel, Rubí; Soto Reyes Garmendia, Ernesto (2012). *El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina*, Política y Cultura, núm. 37, pp. 35-64 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México, recuperado 05/06/19, disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26723182003

Murillo, Susana. Capítulo III. *El estado, los organismos internacionales y la nueva cuestión social*. En Colonizar el dolor. La interpelación ideológica del Banco Mundial en América Latina. El caso argentino desde Blumberg a Cromañón / Buenos Aires: CLACSO, abril 2008. Recuperado: 19 de mayo 2019, Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/murillo/03Murillo.pdf

Moro, Oscar (2003). *¿Qué es un dispositivo?,* Revista de metodología de Ciencias Sociales, Núm. 6, recuperado 15/08/19, disponible en: http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/933/854

Lazarín, Federico (1996). *Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982,* Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 1, núm. 1, enero-junio, recuperado 10/09/19 disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/140/14000112.pdf

UNESCO (1957). *Conferencia general, resoluciones,* recuperado 14/09/19, disponible en: http://ulis2.unesco.org/images/0011/001145/114585SO.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2021). *ONU: se desperdicia 17% de todos los alimentos disponibles a nivel del consumidor, ONU programa para el medio ambiente*. Recuperado 27/02/23 disponible en: https://www.unep.org/es/noticias-y-reportajes/comunicado-de-prensa/onu-se-desperdicia-17-de-todos-los-alimentos-disponibles

Pavón, David (2017). *Consumismo y malestar: una aproximación lacaniana*, Errancias Litorales, UNAM-Iztacala. Recuperado 26/07/2021, disponible en: https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v16/PDFS_1/LITORALES%205%20CONSUMISMO%20Y%20MALESTAR%20version%20papel.pdf

Revueltas, Andrea (1993). *Las reformas del Estado en México: del Estado benefactor al Estado neoliberal,* Política y Cultura, núm. 3, invierno, pp. 215-229 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado 04/06/19, disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/267/26700314.pdf

Sepala, Emma (2017). *6 secretos para una vida feliz*, TIME, 7 de agosto 2017, Recuperado 1907/2021, disponible en: https://time.com/4856944/secrets-happier-life/

Trujillo-Segoviano, Jorge (2014). *El enfoque en competencias y la mejora de la educación,* Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, pp. 307-322 Universidad Autónoma Indígena de México, consultado 10/12/2019, disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf

Estay, Jaime (1991). *América Latina en la década de los ochenta*, Revista Ensayos de Economía, Vol. 2, Núm. 4, p. 11-32 Universidad Nacional de Colombia, Recuperado 26/10/2019, disponible en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/23675

Vázquez, J. (1997). *La modernización educativa* (1988-1994). Historia Mexicana, 46(4), 927-952. Recuperado: 05/06/19, disponible en: https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463/1976

Williamson, John (1998). *Lo que Washington quiere decir cuando se refiere a reformas de las políticas económicas*, en *La cultura de la estabilidad y el consenso de Washington*, coord. Guitián Manuel, Muns Albuixech Joaquín. Recuperado 05/06/19, disponible en: https://morenopcpc8.files.wordpress.com/2014/10/lo-que-washington-quiere-decir.pdf

Zorrilla, Margarita (2004*). La educación secundaria en México: al filo de su reforma*, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 2, núm. 1, enero-junio, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, recuperado 10/12/2019, disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120106