

COMUNICACIÓN Y POLÍTICA

Una visión crítica de las Ciencias Sociales desde Nuestra América

Cutberto Pastor Bazán
(Coordinador)



Con
sociales

Índice

Prólogo <i>Hassan Dalband</i>	11
Introducción	27
Comunicación y política: una visión crítica desde Nuestra América	
Capítulo I ¿Es la comunicación de bien público, comunicación política? (Reflexiones desde la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe) <i>Jorge Moreno Aragón</i>	33
Capítulo II. Comunicación y transición geopolítica <i>Federico Sandoval Hernández</i>	49
Capítulo III El problemático asunto del status epistemológico de la comunicación política y su definición <i>Edgardo Romero Fernández</i>	67
Capítulo IV Jóvenes y participación política digital en el estado de Guerrero <i>Israel Herrera Miranda</i> <i>Olivia Leyva Muñoz</i>	75
Capítulo V Colombia y su paz vuelta pesadilla. Comunicación política, acuerdos y elecciones <i>Gonzalo Medina Pérez</i>	95
Capítulo VI. La política educativa y la calidad como elemento básico en el proceso educativo de la educación superior en México <i>Víctor Manuel Abarca Ramírez</i>	113

Capítulo VII Frases de impacto de AMLO, como estrategia de comunicación política 127
José Luis Susano García

Reflexiones críticas de la problemática política, social y económica desde las Ciencias Sociales en Nuestra América

Capítulo VIII La política exterior china, surgimiento económico, la rivalidad con Estados Unidos y el SARS-CoV-2 139
Cutberto Pastor Bazán

Capítulo IX Capitalismo del siglo XXI, una radiografía socioeconómica de México: el fracaso de las políticas públicas y su impacto en la pandemia del Covid-19 155
Korine Navarrete Nepomuceno

Capítulo X Temas jurídicos derivados de una pandemia 171
Rubén Castro Orbe

Capítulo XI Política neoliberal y educación en América Latina: la constitución de la industria del saber y del obrero competente 199
José Luis García García
César Rosas Herrera

Capítulo XII Los pueblos originarios de Guerrero: naua, ñu savi, me'phaa y n'ancue ñ'omdaa: diversidad cultural étnica e inclusión política 209
Justino Lozano Alvarado

Capítulo XIII La nula política pública del derecho de la propiedad intelectual en los pueblos indígenas del estado de Guerrero 227
Vladimir Cantú López

Capítulo XIV. Poder comunal-popular en Venezuela 243
Gilberto López y Rivas

POLÍTICA NEOLIBERAL Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: LA CONSTITUCIÓN DE LA INDUSTRIA DEL SABER Y DEL OBRERO COMPETENTE

*José Luis García García**
*César Rosas Herrera***

Resumen

La política educativa latinoamericana de los últimos treinta años ha configurado un nuevo tipo de ciudadano. Para la educación tradicional, el protagonista del proceso educativo era el profesor, para la escuela nueva lo era el alumno y para la educación neoliberal contemporánea lo es el mercado. El binomio mercado-consumo ha tecnificado al hombre, quien, impulsado por el miedo a la marginación social, ha decidido emprender el camino de la especialización para encontrar mejores oportunidades laborales. La escuela es un instrumento político, ideológico y económico que coadyuva a la reproducción de las condiciones sociales y que se ha constituido como la fábrica de mano de obra competente, calificada, pero desconectada de su realidad social.

Introducción

La lucha por una educación más justa, democrática e igualitaria es una lucha necesariamente política e ideológica; desde esos espacios se ha impulsado un modelo

* Interventor Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional, Posgraduado en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Maestro y Doctor en Educación, Doctor en Ciencias Sociales y Doctorando en Filosofía. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero.

** Licenciado en Derecho y Maestro en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Guerrero, Doctorando en Ciencias Políticas y Sociales por El Colegio de Morelos. Profesor y Coordinador de la Academia de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero.

educativo técnico que despoja al ser humano de su capacidad de ver más allá de sus propias precariedades. La escuela capitalista y neoliberal, a través de una pedagogía capitalista y neoliberal, reproduce la idea de competencia, producción y consumo como sus máximos valores. El modelo de desarrollo actual ha orillado, a través de la precarización del trabajo, a millones de personas a especializarse, a consumir educación para encajar en las necesidades del mercado laboral y evitar ser parte de las estadísticas de pobreza y marginación que año con año cimbran las agendas políticas de los países latinoamericanos.

El objetivo de este ensayo es reflexionar acerca del sentido político e ideológico de la escuela como institución social, y analizar su papel en la configuración de sociedades de consumo durante las últimas tres décadas, tomando como punto de referencia la caída del Muro de Berlín en 1989. Es de nuestro interés que el lector desarrolle nociones que le permitan identificar de qué manera la política y la economía inciden en la construcción de modelos pedagógicos. La educación es una consecuencia y no una causa; en las escuelas no se originan las patologías sociales, sólo se reproducen.

2. El mesianismo neoliberal: la construcción de un nuevo orden educativo latinoamericano

Si tuvieras como tarea analizar y comprender la transformación de los sistemas educativos en América Latina, te recomendaríamos voltear hacia la década de los noventa, una época de profundas transformaciones sociales que trajo consigo nuevas visiones del mundo; Friends, Dawson's Creek o Salvados por la Campana nos acercaban a una realidad físicamente distante, pero al alcance de nuestros sentidos. La música, la cultura, la política y los nuevos medios de comunicación como el internet generaban, en cada vez más partes del mundo, la sensación de globalidad; entrabamos a un mundo interconectado y vertiginoso.

Este nuevo mundo buscaría operar con nuevas reglas; era un mundo convulso y desordenado que había padecido la “Guerra Fría” (1947-1991) derivada de dos visiones del mundo, el comunismo (bloque del este) y el capitalismo (bloque occidental), además de dos Guerras Mundiales durante el siglo XX. América Latina, consecuente con el nuevo orden mundial, buscaba estabilizar sus sistemas económicos, tan golpeados años atrás por conflictos internos, dictaduras y una deuda externa que parecía impagable. “Hacia finales de la década de 1980, era claro que la gran mayoría de los países de América Latina había fracasado en su modelo de desarrollo” (Rangel y Reyes, 2012).

Para estabilizar la economía en la región, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) impulsaron una serie de reformas estructurales, políticas que encontrarían su génesis en las recomendaciones del economista inglés John Williamson y que habían sido expuestas durante lo que fue nombrado como el Consenso de Washington en 1989.

La búsqueda de 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. América Latina requería (de acuerdo con los resolutiveos del CW) de un modelo económico abierto y estable. Por un lado, la apertura económica consistía principalmente en una serie de medidas que permitieran y facilitaran el comercio internacional entre los países en vías de desarrollo y los desarrollados, con la finalidad de impulsar el crecimiento económico de la región. Por otra parte, la disciplina macroeconómica proporcionaría la estabilidad económica a partir del control de las finanzas públicas del Estado, para lograr efectos económicos, políticos y sociales positivos (Rangel y Reyes, 2012).

Ante la injerencia norteamericana, los Estados perderían facultades como administradores de los bienes nacionales; el modelo de Estado de Bienestar, considerado como ineficiente e inequitativo por las grandes elites económicas, cedía ante una visión que promovía el libre mercado, la apertura al capital privado, altos estímulos fiscales a la iniciativa privada y la venta de algunos bienes públicos, con el fin de reducir al mínimo el gasto de los gobiernos para hacer posible el pago de su deuda: el neoliberalismo y su consecuencia lógica, la globalización, se presentaban ante el mundo con una fuerza incalculable.

El capitalismo anunciaba con la caída del Muro de Berlín (1989) que llevaría sus valores e ideología a más lugares del mundo. América Latina se preparaba para acoger un nuevo proyecto que prometía la generación de riquezas de forma equitativa y, por ende, la disminución de las brechas sociales. “El neoliberalismo comprende como características principales el libre mercado, eliminar el gasto público por los servicios sociales, desregulación, privatización, eliminación del concepto de bien público o comunidad” (Vargas, 2007).

Por supuesto que los aparatos educativos eran parte de la debilidad de los Estados, sistemas “ineficientes, inequitativos y con productos de baja calidad” (Puiggrós, 1996) que hacían pensar en el fracaso de la educación pública y en la necesidad de implementar “políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible” (Puiggrós, 1996). Para revertir esta situación (de déficit), se constituye un discurso pedagógico técnico que adopta algunos términos de la administración científica; “calidad”, “eficiencia” o “competitividad” representaban las nuevas aspiraciones de la educación para los latinoamericanos.

En México, por ejemplo, el proyecto educativo neoliberal fue presentado como un acto de “Modernización”. El entonces presidente, Carlos Salinas de Gortari, junto con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), presidido por Elba Esther Gordillo y los gobiernos estatales, diseñaron en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), un proyecto ambicioso que, junto con la creación de la Ley General de Educación en 1993, representaron los puntos neurálgicos de la política educativa en el sexenio 88-94. Se pensaba en un mundo

cada vez más global y más competitivo y que el sistema educativo mexicano tenía serios problemas de administración y gestión, por tanto, era incapaz de hacer frente a las nuevas demandas sociales.

La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país (ANMEB, 1992).

La política educativa del salinismo en México compartía rasgos con otras reformas educativas latinoamericanas. En Argentina, por ejemplo, se creó durante 1993 la Ley Federal de Educación, impulsada por el entonces presidente Carlos Saúl Menem (89-99), quien al igual que su par mexicano, prometía la modernización nacional y la transformación de la educación para alcanzar el status de “país desarrollado”. “Para efectivizar este deseo (Menem), debió adoptar muchas de las innovaciones educativas que se habían implementado en lo que se dio en llamar en nuestras latitudes el primer mundo” (Arias, 2005).

Ambos presidentes basaron su propuesta en el sistema de descentralización educativa, al que Max Arturo López definía como la distribución de “responsabilidades del gobierno central a dos niveles: traslado de obligaciones educativas a los gobiernos subnacionales (o en su caso municipales) y transferir decisiones directamente a la unidad gestora (escuela)” (2007: 34). Esta política, como toda política neoliberal, tiene como finalidad la reducción del gasto de los gobiernos centrales y una mejora en la administración de los recursos destinados al aparato educativo. “Con la descentralización, la organización de la participación política nacional queda reducida en su movilización y potencial a lo local, y se fragmentan los actores políticos” (López, 2006).

A la par de las reformas educativas, ambos gobiernos pusieron en marcha una política de privatización de empresas públicas, consideradas ineficientes y de baja calidad. En México se recuerda la venta de Imevisión (ahora TV Azteca), Teléfonos de México y la banca nacional; en Argentina se recuerda la venta de Gas del Estado, Yacimientos Petrolíferos Fiscales y Aerolíneas Argentinas. Las reformas estructurales en América Latina parecían una calca entre sí; compartían discurso, política, objetivos, ideología y la certeza de que existía una línea de trabajo que dictaban los acreedores del mundo.

La región sucumbía ante el neoliberalismo y sus promesas; César Gaviria en Colombia, Alberto Fujimori en Perú, Jaime Paz y Gonzalo Sánchez en Bolivia, Luis Alberto Lacalle en Uruguay y los antes citados Salinas y Menem en México y la Argentina, obedecieron de forma irrestricta las “recomendaciones” que emanaron del Consenso de Washington con el fin de reducir el gasto gubernamental y obtener recursos para el pago de la deuda externa. La educación en la región estaba cooptada por

intereses que parecían lejanos a las necesidades sociales y cercanos a las necesidades del naciente mercado global neoliberal.

3. Características pedagógicas de la política tecnócrata educativa en América Latina

Con el arraigo de una nueva visión económica en América Latina, la escuela se perfila como un instrumento de transmisión y reproducción de los nuevos valores y códigos culturales. La globalización y la expansión de la tecnología obligaron a las personas a desarrollar otra visión del mundo y a construir nuevas habilidades que les permitan subsistir en una sociedad complejizada. La nueva educación, acorde con una visión de productividad, debía construir productos de calidad; personas globales, pero sobre todo competentes y altamente productivas.

La tecnificación de la educación era algo inminente en las escuelas latinoamericanas que con el paso de los años adoptaron conceptos de la administración científica. De pronto, profesores, maestros, directivos, padres de familia y otros actores sociales utilizaban a manera de comodín el término “*calidad*” para hablar del ideal educativo y del objetivo mismo de la escuela. Se habla de “calidad” con una visión de mercado debido a que la educación pública había sido estigmatizada como un ente ineficiente y, por tanto, era necesario implementar el modelo de administración y gestión de la empresa privada para hacerla competitiva.

La actual concepción de la calidad en la educación se fundamenta en la *gestión de la calidad total* (GCT), paradigma altamente exitoso en las empresas privadas. Desde este enfoque, se han analizado las causas de la “ineficiencia” de las empresas públicas y se han propuesto soluciones a las mismas. La idea es que para mejorar la calidad de los servicios y productos se debe impactar a los centros públicos con la lógica del libre mercado. El sistema GCT tiene los siguientes componentes: liderazgo, estrategia, políticas, gestión personal, recursos, procesos y procedimientos (*plan-do-check-act*); pero también incluye la satisfacción de las expectativas de los clientes y del personal, además de la reingeniería de los procesos, el impacto en la sociedad y los resultados (López y Flores, 2006).

Para garantizar el ideal de calidad educativa, desde el neoliberalismo se impulsa el concepto de “*evaluación*”; sin embargo, ésta se centra, predominantemente, en los estudiantes y profesores: en los primeros la evaluación se vincula al logro académico y en los segundos a temas de productividad y obtención de estímulos. Algunos mecanismos estandarizados de evaluación como PISA en el ámbito internacional o PLANEA y SABER en México y Colombia, respectivamente, son elementos para incrementar, según el discurso hegemónico, la calidad de la enseñanza y generar un diagnóstico sobre la situación de los educandos en distintos países del mundo.

El sujeto está sujeto al número. En ningún periodo histórico anterior los números han tenido la validez que poseen actualmente. Nunca lo numérico ha ostentado la capacidad que hoy en día posee para sustentar argumentos y práctica políticas concretas orientadas al control y a la construcción de sujetos. El número tiene la capacidad de sujetarnos a él, de construirnos (Saura, 2016).

La evaluación estándar se erige como la única vía para validar el conocimiento y las habilidades de una persona; es un instrumento inflexible que mide con el mismo criterio a un mapuche en Chile o a un tarahumara en México, constituyéndose así como una arbitrariedad a la cultura, la cosmovisión y el contexto de las personas justificándose en el progreso y el desarrollo. La evaluación es un contraste entre los alcances del alumno y los objetivos del currículum, un currículum homogéneo que favorece a ciertos estratos sociales y que margina tácitamente a otros, un currículum que valora el resultado por encima del proceso, obviando los alcances pedagógicos de la interacción maestro-alumno y alumno-alumno.

El neoliberalismo, con todos estos elementos, construyó una educación práctica, direccionada y homogénea. La intelectualidad cede ante la reedición de la educación sofista, ante la técnica y el procedimiento. Además de la enseñanza funcional, las personas interiorizan una serie de pautas y valores que lo institucionalizan y que lo preparan para responder a las necesidades del mercado. Tras un proceso de profunda colonización semántica capitalista, se le ha llamado a este enfoque “*educación por competencias*”. Arroyo, al hablar de este enfoque afirma, que “No se trata de precisar los conocimientos que el alumno recibió a lo largo de sus estudios, sino de las capacidades y aptitudes que ha adquirido en los mismos, de cara a sus necesidades futuras en el mercado laboral” (Arroyo, 2017).

La intelectualidad y el desarrollo del pensamiento crítico son, en este enfoque, un complemento formativo de segundo o tercer nivel. El neoliberalismo invisibiliza las fracturas que genera a través de la dominación intelectual, relegando disciplinas científicas que han sido, históricamente, cuna de reflexión, conciencia y rebeldía. Las ciencias sociales, las artes y las humanidades carecen de valor de mercado para este sistema económico, siendo remplazadas por áreas consideradas como prácticas y útiles para la economía de mercado. Juan Carlos Monedero (2017), profesor de la Universidad Complutense de Madrid, afirmó durante una conferencia impartida en Buenos Aires, Argentina, que

Las currículas escolares neoliberales desaparecen los estudios de historia, de filosofía, todos los estudios que nos permiten cuando miramos al firmamento no ver solamente las estrellas, sino dibujar la constelación que es la que da sentido. Cómo hacemos en sociedades saturadas audiovisualmente, como las nuestras, donde todos los días pasan cosas si no somos capaces de conectar el sentido, que al final nos abrumamos y nos desmoralizamos; ¿quién es el que nos construye el sentido? La filosofía, la sociología, las ciencias sociales, la historia (2017: 7).

El resultado de esta educación direccionada y funcional es la formación de personas desmoralizadas, acriticas, apolíticas, individualistas, preparadas para vivir en una sociedad de consumo, desconectadas de su entorno y sus necesidades. Personas obedientes, sumisas y leales capaces de producir a altos niveles con bajos salarios. La vida institucionalizada es el destino de aquel que renuncia a pensar. Noam Chomsky afirma que, “Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. Una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder que a su vez te recompensan generosamente” (2007: 24).

4. Capital humano y desarrollo económico: correlaciones

En ocasiones, ir a la escuela parece más un acto de instinto que de convicción o conciencia; la sociedad ha ido normalizando la escolarización a tal grado, que entrar a las aulas se convierte en una obligación sin matices. Pero, ¿por qué vamos a la escuela? Más allá de las aristas morales y jurídicas, ¿qué buscamos obtener ahí? Durante nuestros años como profesores, hemos escuchado algunas respuestas que coinciden; la escuela otorga conocimientos y habilidades, y éstos a su vez permiten la incorporación del sujeto al mercado laboral y un sujeto en el mercado laboral busca generar y reproducir recursos materiales. Se establece entonces un vínculo inexorable entre el consumo educativo y el desarrollo de esa persona.

A lo que llamamos consumo educativo otros teóricos como Schultz (1961) le llaman capital humano, que es definido “como un conjunto de capacidades intelectivas y motoras, hábitos, habilidades, que el hombre adquiere y se encuentran vinculados a la productividad” (Garrido, 2007). El capital humano vincula al conocimiento con el mercado y es este último el que establece las prioridades del saber y del hacer derivadas de sus propias necesidades; por ejemplo, durante la segunda mitad del siglo XVIII, había idea clara sobre el tipo de educación que habría de impartirse, una educación funcional que fomentara valores como la disciplina, el respeto y la obediencia, ¿por qué exactamente así? La revolución industrial estaba en marcha.

Más capital humano o consumo educativo supone una ventaja en términos de competitividad laboral; una persona con mayor nivel de escolaridad tiene más oportunidades en comparación con aquella que cuenta con menos años de educación formal.

Un entorno competitivo conduce naturalmente a las empresas a reestructurarse o concentrarse con objeto de aumentar su eficacia productiva. Para una organización que se mueve en ambientes muy competitivos, contar con recursos humanos con el conocimiento experto, las competencias, las habilidades y la experiencia indispensables para competir ventajosamente en un ambiente global, significará la diferencia entre el éxito y el fracaso (Valencia, 2005).

Esta visión, rigurosamente capitalista, se fortalece con la llegada del neoliberalismo a Latinoamérica. La educación adquiere un valor superlativo dentro de los sistemas de producción, y por tanto se diseñó una agenda de escolarización masiva que permitiría, en teoría, a más personas acceder a mayores niveles de bienestar. De Ferranti afirma que “La educación es el activo productivo más importante que puede obtener la mayoría de la gente” (2004: 10), y es través de ésta que las personas pueden construir y transformar su realidad debido a la nueva propuesta, que emerge en 1990, de una educación para todos, una educación inclusiva.

La educación para todos se convierte en la nueva promesa para la clase obrera por parte de los dueños del dinero; es la vía hacia la movilidad social y hacia la igualdad, pero ¿es la educación causa o consecuencia? Es decir, ¿podemos, desde la escuela, aspirar a una mejor sociedad? O ¿requerimos una mejor sociedad para una mejor escuela? Algunas propuestas educativas liberales, como la de Jaques Delors, incluso se atreven a conceptualizar la educación como un “tesoro”; ésta “constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996: 7).

La región latinoamericana podrá salir de su condición de atraso en la medida en que inviertan en la capacitación de sus ciudadanos, tal como lo afirman Tedesco y López (2002). En el mismo sentido, Valle sostiene que “En la teoría del Desarrollo Económico se ha establecido un consenso en cuanto al papel que le corresponde a la educación. Por una parte, se la considera como una meta del desarrollo, y por otra, se la estima como uno de los factores esenciales del mismo. Puede entonces decirse que sin educación no hay desarrollo económico, y que sin éste no puede haber progreso educativo” (1978).

Lo que se vuelve evidente es que existe un mercado demandante que exige capital humano especializado y que ha decretado que es la escuela el brazo operativo de la economía global. La educación se somete a los intereses corporativos y a las sociedades de consumo; no es un sitio neutral y hay que analizarla y entenderla en el marco de todo lo que le rodea. La escuela se asemeja a una industria, la industria educativa, que ha establecido como objetivo fundamental la producción de materia prima para el funcionamiento de la economía capitalista. Peter McLaren señala que

El punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto, ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho, los investigadores críticos han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea (2005: 256).

Sobre estas bases de competitividad, las personas han sido orilladas a incrementar su nivel de consumo educativo; se trata de huir del yugo de la marginación social a través de una carrera para obtener conocimientos y habilidades con valor de mercado, útiles para el modelo social y económico actual. El capital humano es una teoría que des-

personifica al individuo, lo aísla de su cultura y de sí mismo, y lo evalúa y jerarquiza según su nivel de productividad material e intelectual; irónicamente, el ser humano dentro del capital humano es mitad humano, mitad máquina.

Se destaca el logro del conocimiento y se relegan esferas emocionales, afectiva, y de conciencia social en el individuo. Todo el discurso teórico que nos ha ocupado permite inferir que la teoría del llamado capital humano provoca diluir la jerarquía de humano, en una categoría de la función productiva. Provoca en el individuo la sensación de ser un sujeto cosificado al señalar que forma parte del componente productivo. Aquí el sujeto cosificado se constituye en un Ente de verdad llamado “Capital humano”, en lucha por la disolución de un yo (Garrido, 2007).

Conclusiones

Mercantilizar el conocimiento ha generado una lucha férrea por aprender, pero esta lucha se aleja de los principios filosóficos del saber y dirige a las personas a una visión cosificada y utilitarista de los datos. Las elites financieras han creado una correlación positiva entre la cantidad de conocimiento institucionalizado que posee una persona y su jerarquía económica y social, por lo que las clases menos favorecidas han emprendido un sinuoso camino para ir en contra de la marginación y la exclusión.

El conocimiento institucionalizado que subyace a los intereses del Estado y las elites financieras tiene un fin colonizador; su fin es promover el orden y la unificación de la cultura de cara al fortalecimiento de las sociedades de consumo. La escuela se ha establecido como parte de la utilería de algunos sectores sociales para sostener sus privilegios a costa de someter y limitar las posibilidades de desarrollo de otros.

Esta dinámica sofocante de estudiar por estudiar, de estudiar sin aprender, es una estrategia diseñada para consumir educación y para que, desde la escolarización, las personas aprendan los códigos y valores necesarios para subsistir en un paradigma de sociedad que establece al capital como su máximo baluarte. El sentido libertario, crítico, inquisitivo y reflexivo de la educación atentaría contra el estilo de vida de quienes administran y gestionan los intereses y objetivos de las instituciones educativas.

Referencias

Arias, M. (2005). “La Ley Federal de Educación en la Argentina: Su Aplicación en la Provincia de Buenos Aires”. *Education Policy Analysis Archives*, núm. 13, enero, 1-17.

- Arroyo Ilera, Fernando (2017). "Educación, tecnocracia y consumismo: Una reflexión sobre nuestro modelo educativo". *Revista de Investigación e Innovación Educativa Tarbiya*, núm. 44, febrero.
- Chomsky, Noam (2007). *La (des) educación*. Editorial Crítica, Barcelona.
- De Ferranti, D. et al. (2004). *Desigualdad en América Latina y el Caribe: ¿Una ruptura con la historia?* Banco Mundial, Washington.
- Delors, Jaques et al. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI*. Ediciones UNESCO, París.
- Garrido Trejo, C. (2007). "La educación desde la teoría del capital humano y el otro". *Revista Educere*, 11(36), 73-80.
- López Guerra, S. y Flores, M. (2006). "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- Martínez Rangel, Rubí y Reyes Garmendía, Ernesto Soto (2012). "El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina". *Política y Cultura*, (37), 35-64.
- McLaren, Peter (2005). *La vida en las escuelas*. Editorial Siglo XXI, México.
- Monedero, Juan Carlos (2017). *Reinventar la Política, Reinventar la lucha por la Igualdad. Clase 7 (Transcripción). Curso Internacional "América Latina: Ciudadanía, Derechos e Igualdad"*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo". *Revista Nueva Sociedad*, núm. 146, noviembre-diciembre, 90-101.
- Saura, G. (2016). "Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía". *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 11-30.
- Tedesco, Juan y López, Néstor (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Instituto de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.
- Valencia Rodríguez, M. (2005). "El capital humano, otro activo de su empresa". *Entramado*, 1(2), 20-33.
- Valle Rodríguez, Federico (1978). "Educación y competitividad". *Revista de la Educación Superior*, vol. 7, núm. 25, ANUIES, 1-6.
- Vargas Hernández, J. (2007). "Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo". *Revista MAD*, (17), 66-89.

La antología *Comunicación y política. Una visión crítica de las Ciencias Sociales desde Nuestra América*, coordinada por el Máster en Ciencias de la Comunicación y Doctor en Ciencias Sociales, Cutberto Pastor Bazán, profesor-investigador de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), busca enriquecer, aumentar y mejorar los conocimientos teóricos-científicos de los lectores en Ciencias Sociales y en Comunicación.

Esta obra es resultado del esfuerzo colectivo de académicos, escritores y activistas políticos a través de sus ensayos críticos sobre Nuestra América, para combatir la ofensiva política e ideológica, colonial, neocolonial e imperialista contra los pueblos de la región; de ahí su importancia. Asimismo, pretende concientizar y preparar a los estudiantes, obreros, campesinos y pueblos para generar conocimientos críticos y argumentos científicos y convincentes que fomenten condiciones teóricas y materiales que contrarresten la penetración e influencia negativa de este imperialismo cultural, sobre todo, en su forma neoliberal y antidemocrática.

Cutberto Pastor Bazán. Mexicano. Doctorado en Ciencias Sociales por el Centro de Investigación y Posgrado en Estudios Socio-Territoriales de la UAGro. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero en la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia. Integrante del Cuerpo Académico: Comunicación, Género y Participación Social. Estudioso de Problemas Económicos, Políticos y Sociales en México y América Latina. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Coordinador del Seminario de Medios Alternativos, Guerrero, México. Fundador de la estación de radio por internet: Alternativa Radio (prensaalternativa.com) y del canal de YouTube: Televisión Alternativa. Coautor y coordinador de los libros: *Capital, poder y medios de comunicación: Una crítica epistémica* (Perú, 2009), *Corrientes filosóficas del Derecho: Una crítica antisistémica para el siglo XXI* (Perú, 2009), *Los valores ante el capital y el poder en el siglo XXI* (Eón, México, 2011), *Marx y el marxismo crítico en el siglo XXI* (Eón, México, 2012) y *Perspectivas y análisis críticos de la violencia en la era digital* (Eón, México 2019).

