

## **Mecanismos de la subalternidad en la educación capitalista: el caso del sistema educativo mexicano (1982-2024)** *Mechanisms of subalternity in capitalist education: The case of the Mexican educational system (1982-2024)*

**Ernesto Ramírez Vicente**

Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala. México

[ernesto.ramirezv@uatx.mx](mailto:ernesto.ramirezv@uatx.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1053-8114>

### **Resumen**

Este artículo es de carácter reflexivo y argumentativo, y vincula un sistema concreto, pero también diverso —el educativo— con un fenómeno igualmente complejo, heterogéneo y cambiante, pero identificable en las sociedades actuales: la subalternidad. Se parte del objetivo de constatar una serie de fallas que operan en la dinámica de las instituciones educativas en México durante el período 1982–2024, en torno a unas relaciones socioeconómicas que favorecen o estimulan la subalternidad en los diferentes ámbitos del mundo capitalista. Esta subalternidad es “reproducida” después mediante comportamientos sociales que consolidan una hegemonía de carácter ideológico, político y económico que ejercen ciertos grupos sociales dominantes, no necesariamente “clases” específicas, en las escuelas públicas en sentido amplio. El artículo analiza cuatro dimensiones de la subalternidad —de clase, institucional, pedagógica y del educado— a partir de evidencia documental y estadística proveniente de fuentes oficiales y académicas.

**Palabras clave:** subalternidad; educación; capitalismo; México; neoliberalismo.

### **Abstract**

*This article is reflective and argumentative in nature, linking a specific yet diverse system —education— with an equally complex, heterogeneous, and ever-changing phenomenon, yet one identifiable in contemporary societies: subalternity. It aims to identify a series of shortcomings in the dynamics of educational institutions in Mexico during the period 1982–2024, related to socioeconomic relations that foster or encourage subalternity in various spheres of the capitalist world. This subalternity is subsequently “reproduced” through social behaviors that consolidate an ideological, political, and economic hegemony exercised by certain dominant social groups —not necessarily specific “clas-*

**Recibido:** Diciembre 12 2025

**Aceptado:** Abril 2 2026



Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación. CC-BY-NC-ND

*ses”— within public schools in the broadest sense. The article analyzes four dimensions of subalternity—class, institutional, pedagogical, and of the educated— based on documentary and statistical evidence from official and academic sources.*

**Keywords:** subalternity, education, capitalism, Mexico, neoliberalism.

**JEL:** A14, I25, Z10

## Introducción

En general, la sociedad sabe definir de una forma u otra qué es y qué entendemos por escuela. ¿Pero qué entendemos por subalternos y subalternidad? Y ¿qué relación tienen estas categorías con el sistema educativo y el sistema económico en el contexto mexicano de las últimas cuatro décadas? ¿Los modelos educativos implementados en México entre 1982 y 2024 han apuntado, paradigmáticamente, a la emancipación existencial o a la validación de privilegios de clase en el futuro mundo laboral y académico? ¿Han tendido a la perpetuación de la desigualdad como norma moral injusta o a la búsqueda genuina de una sociedad más solidaria e igualitaria? ¿Han contribuido a la desalienación cultural y económica de las personas o más bien han consolidado la inercia de una dominación sistémica y hegemónica? ¿Han favorecido en sus aulas la formación democrático-participativa y crítica de los alumnos o, por el contrario, han reproducido mecanismos que priorizan la obediencia y la sumisión implícita?

El presente artículo tiene como objetivos: 1) Analizar teórica y empíricamente los mecanismos mediante los cuales el sistema educativo mexicano ha reproducido relaciones de subalternidad durante el período 1982-2024; 2) Identificar las dimensiones específicas de la subalternidad (de clase, institucional, pedagógica y del educado) que operan en las escuelas mexicanas; 3) Contrastar las políticas educativas de los gobiernos neoliberales (1982-2018) con las de los gobiernos de la Cuarta Transformación (2018-2024) en términos de su impacto sobre la subalternidad; y 4) Aportar evidencia estadística y documental que fundamente la reflexión teórica sobre la reproducción de la subalternidad en el ámbito escolar.

## Marco conceptual y contextualización histórica

No existe una definición única de subalterno, ni la construcción de lo que este término significa es mimética en todas las culturas, tiempos y latitudes. Uno de los primeros acercamientos a su esencia teórica aparece a través de la conceptualización que hizo Gramsci (1934), para quien, en sentido amplio, el término subalterno designa aquello que ostenta una posición de rango inferior respecto a otra categoría entendido desde el ámbito de la dominación y las relaciones desiguales de clase.

Posteriormente, a partir de las teorías posestructuralistas, los estudios culturales y orientalistas de los estudios subalternos, Cusset (2005) entiende la subalternidad no solo como un conflicto de clase, sino como un fenómeno culturalmente más profundo más allá de lo social y apelando a una suerte de alienación cognitiva respecto a una situación de dominación que opera de manera abstracta y al mismo tiempo implícita, pero silenciada en las relaciones de poder político.

Desde esta perspectiva, es fundamental develar la función política inherente a los procesos educativos en términos de lo que se configura como dominación capitalista y sus ámbitos socioculturales: de clase, raza, género, científica, tecnológica... y cómo un paradigma aparentemente liberador, de manera sutil o en ocasiones explícita, contribuye a que se construya y consolide una hegemonía cultural que provoca subalternidad en las instituciones académicas y en los actores al interior de las mismas.

Para contextualizar adecuadamente el análisis, es necesario situarlo en el devenir histórico del sistema educativo mexicano. El período 1982-2024 puede dividirse en dos grandes etapas: la primera, de orientación neoliberal (1982-2018), que abarca los gobiernos de Miguel de la Madrid (1982-1988), Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), Ernesto Zedillo (1994-2000), Vicente Fox (2000-2006), Felipe Calderón (2006-2012) y Enrique Peña Nieto (2012-2018); y la segunda, de orientación pos-neoliberal o de la “Cuarta Transformación” (2018-2024), bajo los gobiernos de Andrés Manuel López Obrador y, a partir de octubre de 2024, Claudia Sheinbaum.

Se postula que todo modelo educativo es, en esencia, una derivación de los paradigmas políticos y económicos vigentes, y no a la inversa. No obstante, existe una narrativa predominante —impulsada desde las esferas gubernamentales y mediáticas, y validada socialmente por la opinión pública y las familias— que invierte esta causalidad. Dicha perspectiva asume, erróneamente, que la optimización del sistema escolar es el detonante principal para el progreso del sistema productivo y el bienestar social.

Dentro de esta interpretación, que se podría denominar como “confusa de la realidad”, se sitúa por ejemplo la afirmación del director de Empleo de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) quien señaló a finales de los años 80 que: “el doce por ciento de los puestos de trabajo vacantes en el país no han sido ocupados porque los aspirantes carecen de la capacitación requerida” (Excélsior, 3 de julio de 1989, p. 5-A).

Desde la perspectiva del sector empresarial, la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), representada por su titular Jorge Ocejo, sostuvo que:

El 70 % de la población escolar egresa con una preparación deficiente, por lo que las empresas mexicanas no pueden ofrecerles trabajo; por lo tanto, demando el fortalecimiento de la educación media básica para “por lo menos” garantizar que los jóvenes puedan incorporarse al sector productivo (El Universal, 20 de octubre de 1989, p.1).

Esta convergencia discursiva entre la iniciativa privada y el sector gubernamental evidencia la vigencia de una postura neoliberal que, tras más de tres décadas, continúa atribuyendo las carencias formativas de los egresados exclusivamente al aparato escolar. Esta perspectiva omite deliberadamente el cuestionamiento de la estructura socioeconómica y la organización productiva, las cuales responden a los intereses de las élites políticas y económicas, desviando así la atención de las fallas estructurales del mercado laboral.

Actualmente se mantiene la disparidad y desigualdad entre gasto social y cobertura estudiantil si se concibe el sistema educativo en términos específicos “de mercado” y en función exclusivamente de la colocación productiva de la formación académica:

De acuerdo con el informe *Education at a Glance*, México destina apenas unos 3,000 USD anuales por estudiante en educación primaria y secundaria, una cifra significativamente inferior al promedio de la OCDE (que supera los 10,000 USD). Esta baja inversión perpetúa una brecha de calidad que condena a los sectores más vulnerables a una formación técnica limitada, restringiendo su movilidad social y reforzando la desigualdad en el acceso a empleos de alta dirección. (OCDE. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, p. 241 de la versión PDF).

Por su parte, el Gobierno de México ya había publicado tres años antes un comunicado, en relación al axioma de la OCDE, aunque de forma más técnica, que confirma el diagnóstico de la desconexión y el supuesto funcionamiento no óptimo del sistema educativo, incluso bajo el paraguas del paradigma neoliberal operante:

Persiste una desarticulación entre los contenidos de los programas de estudio y las necesidades del sector productivo, lo que dificulta la inserción laboral de las y los egresados de la educación superior (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 17).

Datos recientes del INEGI (2024) respaldan también esta preocupación; según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), el 41.2% de los jóvenes de 18 a 29 años con educación superior trabaja en ocupaciones que no requieren el nivel de estudios alcanzado, lo que evidencia un desajuste estructural entre la formación educativa y el mercado laboral que no puede atribuirse exclusivamente a deficiencias escolares.

## Escuela y subalternidad

Veamos los diferentes grados o niveles de subalternidad que se construyen en la dinámica escolar en cualquiera de sus niveles académicos, en ese micro-mundo que es espejo y a la vez reflejo de un mecanismo multiorgánico lleno de significaciones y simbolismos. Éste permea e impregna los muros, pasillos, pupitres, departamentos, planes y programas de estudio, las redes computacionales y, sobre todo, las mentes y emociones de lo que realmente importa: los seres humanos, que se transmutan en directivos, administrativos, docentes, alumnos e intendentes que le dan vida a un entorno escolar y académico. De una forma u otra, tarde o temprano, todos ellos experimentan la subalternidad, ya sea directa o indirectamente, consciente o inconscientemente.

### Subalternidad de clase

Producto de una concepción global de la vida profundamente marcada por intereses históricos, económicos y culturales, la escuela es consecuencia física y a la vez abstracta de la dinámica del poder. ¿De qué poder? De las clases hegemónicas, que si quizá ya no son tan visibles como en otras épocas, que si son más “líquidas” y pseudo-democráticas, utilizando el adjetivo de Bauman (1999), no implica que no exista una desigualdad en la acumulación y distribución del poder, de la riqueza y del conocimiento. Esto conlleva que pervivan estructuras dominantes y esferas dominadas, por ciertos grupos que usan los aparatos ideo-

lógicos del Estado —de los que hablaba Althusser (1988)— y que en nuestro contexto actual occidental hacen intensa mancuerna con la lógica capitalista y neoliberal.

El sistema educativo no sólo participa de esta dinámica social, sino que constituye un mecanismo clave para la perpetuación del *status quo* político y económico, salvaguardando los intereses de las élites propietarias. El proceso difiere sustancialmente del contexto industrial clásico: mientras que en la fábrica la relación de clases se define por la transacción de mano de obra, en la escuela la dominación es cognitiva. Los estudiantes asimilan currículos cargados de valores ideológicos que, en última instancia, moldean tanto su subjetividad como su comportamiento institucional. En este sentido se expresan Ezpeleta y Rockwell (1983, p. 70):

Singular espacio el escolar, también por otro motivo derivado de aquella confluencia de intereses. A diferencia de lo que sucede en la fábrica, donde la relación de las clases pasa por la compraventa de la fuerza de trabajo y la apropiación del producto sucede en una sola dirección, en la escuela las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos. No obstante, el contenido escolar, a pesar de estar alienado, estructurado y desestructurado, y de ser tanto científico como una suerte de “folklórico”, posibilita vías hacia nuevas comprensiones.

La segmentación educativa reproduce así la estratificación social, confirmando la tesis de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1996).

### **Subalternidad institucional al sistema**

El capitalismo en su fase más globalizada, con el fin de preservar la estabilidad social y potenciar la producción, demanda la existencia de mecanismos estatales represivos y coercitivos. También necesita un cuerpo especializado en áreas ideológicas, económicas y administrativas para prevenir el conflicto social (evitando el uso constante de la violencia física, aunque sin descartarla) que emana de la tensión inherente entre capital y trabajo, y, además, requiere permitirle al gobierno como parte del Estado cumplir su papel como capitalista colectivo al servicio de la clase que lo controla y hegemoniza.

En este contexto, la escuela forma parte del aparato ideológico estatal y socioeconómico, es su subalterno y éste, a su vez, es subalterno del aparato o modo de producción económico capitalista. Los directivos y funcionarios, que además no tienen por qué ser pedagogos, ejecutan y diseñan las políticas educativas que emanan de los intereses macroeconómicos. Independientemente del diverso impacto que tienen en las diversas escuelas, tanto públicas como privadas, lo cierto es que las programaciones curriculares orientan en mayor o menor medida las decisiones que después se ejecutan a nivel de aula.

El sistema de enseñanza se encuentra entonces subordinado a los parámetros que establece la clase dominante aliada con el sistema económico. Sirva como ejemplo la siguiente cita textual de Ornelas (2007, p. 79) que alude a la recomendación de un documento de Banco-mer a la hora de establecer la rentabilidad de las carreras profesionales:

La mayor competencia interna y externa que se está experimentando en la economía

mexicana implica un gran reto educativo para las instituciones de educación superior, en donde es indispensable incrementar la calidad y dar un mayor impulso al estudio de las ciencias naturales, exactas e ingenierías, dado que su rendimiento es mayor que en las ciencias sociales, administrativas y humanidades.

En México, desde la gestión de Miguel de la Madrid (1982–1988) y consolidándose a través de las administraciones de Fox, Calderón y Peña Nieto (2000–2018), prevaleció un modelo educativo subordinado a las lógicas del mercado y la privatización como principio rector de las políticas públicas. Este enfoque priorizó el desarrollo de habilidades técnicas y la empleabilidad inmediata, en detrimento de una formación científica y humanista integral. Bajo la noción de “capital humano”, se promovió una visión instrumentalista donde el éxito educativo se equiparaba exclusivamente a la inserción laboral remunerada, desplazando el sentido social de la educación.

Un indicador elocuente de esta subordinación al mercado es la evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB. Según datos de la OCDE (2023), México destinó en 2021 el 4.3% de su PIB a educación, significativamente por debajo del promedio de la organización (5.1%) y muy lejos de países como Costa Rica (6.7%) o Brasil (6.2%). Esta infra-inversión crónica refleja la prioridad marginal que el Estado mexicano ha otorgado históricamente a la educación pública.

En contraste, los gobiernos de Andrés Manuel López Obrador (2018–2024) y Claudia Sheinbaum (2024– ) han intentado revertir esta subalternización cultural y económica en la formación educativa, indisociable de un horizonte laboral, otorgando mayor protagonismo al Estado educador sin renunciar al humanismo. Prueba de ello es el incremento del presupuesto educativo en términos reales: según la Secretaría de Hacienda (2024), el gasto en educación pasó de 762 mil millones de pesos en 2018 a 985 mil millones en 2024, un aumento del 29.3% en términos nominales. No obstante, debe reconocerse que la transición hacia un nuevo paradigma aún no se ha materializado plenamente.

En este sentido, un logro meritorio ha sido la eliminación de los abstractos mecanismos de estandarización y certificadores de la “calidad educativa nacional”, delineados por instituciones como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y de calidad internacional (OCDE–PISA), cuyos criterios de evaluación son arbitrarios y unilaterales. Las empresas o corporaciones que los respaldan imponen una forma de dominación a las instituciones tanto públicas como privadas de otros países de América Latina, que afectan salarial y pedagógicamente a los docentes y en último término a los alumnos, sin que garanticen una verdadera calidad en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Sin embargo, el funcionamiento institucional de la educación en sentido amplio continúa a merced de una filosofía “sistémica” que prioriza las decisiones que favorezcan intereses que son externos a la propia escuela pero que mediatizan la personalidad al interior de las mismas bajo el engañoso concepto de “excelencia académica”, cuando en realidad esa “excelencia” debería medirse por y a través de otros parámetros, no tan claramente economistas y más humanistas y críticos.

## **Subalternidad pedagógica y académica**

Con una superestructura tan influyente, al maestro sólo le queda adaptarse en lo posible a

esta lógica de la dominación. La libertad de cátedra en general es un espejismo. La participación que tienen los profesores en la elaboración de los planes de estudio es, cuando menos, muy relativa, aun cuando se trate de instituciones que gozan en teoría de autonomía respecto del gobierno central. Pero en el caso de que esa participación sea más elevada, la libertad para decidir qué contenidos se deben enseñar es igualmente condicionada por la necesidad de adecuar dichos contenidos a las supuestas condiciones del mercado laboral. Nunca se toma en cuenta al alumno ni sus inquietudes, con lo que se crea otro nivel de subalternidad: la imposición “formativa” y meritocrática por objetivos académicos prediseñados desde un escritorio.

Todas las reformas educativas tienen algo en común: hay que modificar los contenidos, el mapa curricular. Nunca se plantean como una reforma profunda del sistema. Desde que existe la educación pública masiva, no se vislumbra, al menos de momento, una verdadera transformación nacional del sistema de enseñanza y las razones ya se han esbozado más arriba. Son reformas, como apuntó Fernández Enguita (1987), “lampedusianas para que nada cambie”. Baudelot y Establet (1976, p. 41) en su estudio *La escuela capitalista en Francia* han contribuido a explicar este fenómeno que persiste también en la realidad socioeducativa mexicana y global en general según el cual el aparato escolar ostenta una posición privilegiada dentro de la superestructura del modo de producción capitalista, siendo el único aparato ideológico que transmite la ideología dominante a través del proceso de formación de la fuerza de trabajo.

Las construcciones y las relaciones sociales de fuerza particulares del “campo escolar” están caracterizadas por un concepto explicado por Bourdieu y Wacquant (1995, p. 120) y que es muy pertinente para lo que estamos tratando y afectan de modo inequívoco a los agentes sociales más importantes de la escuela: los profesores. En términos sencillos, la violencia simbólica es un tipo de coerción que se aplica sobre un individuo social, el cual consiente tácitamente su ejercicio. De manera más estricta, los agentes sociales son conscientes de su papel; aunque están sujetos a factores determinantes, en realidad coadyuvan a la eficacia de dichos determinismos al ser partícipes en la estructuración de lo que los condiciona.

De acuerdo con Bourdieu y Passeron:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 18).

En una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. El ejercicio del poder requiere una determinada economía de los discursos de verdad, que se desarrolla en y a partir de dicha relación (Bourdieu, 1977, p. 44).

Crear en una ficción institucionalizada es, en última instancia, materializarla como verdad. El poder simbólico no sólo define lo que es cierto, sino que administra también lo falso; ambos conceptos coexisten dentro del mismo circuito de validación. Lo verdaderamente

subversivo o ajeno al poder no es lo falso, sino la “no-verdad”: saberes y realidades exiliados que no pertenecen al discurso dominante. Estos mundos alternativos sólo son integrados si sirven para reafirmar el orden establecido; de lo contrario, permanecen fuera del radar social. La institución escolar es la manifestación concreta de esta lógica: un espacio que consagra la verdad oficial y deslegitima sistemáticamente otras formas de saber, no por falsas, sino por ser ajenas a la estructura de poder. Y es común otra paradoja: que las instituciones exijan a sus maestros, entre otras funciones administrativas y curriculares, el mostrar la mayor “apoliticidad” posible en el salón de clases. Pero esto no está oficialmente prescrito en los objetivos institucionales. ¿Por qué? Porque se supone que su papel es el de transmisor de contenidos, de saberes, pero no de ideas. El docente no debe ser un elemento de desestabilización del sistema y se le persuade subrepticamente de no servir de ejemplo para la construcción de una praxis política y subversiva del mundo creado para que exista la subalternidad.

Al alumno no se le muestra la posibilidad de pensar el mundo extraescolar como algo tangible. Se le impone una abstracción que finalmente le resulta monótona e incomprensible y la escuela tiene un sentido ciertamente frustrante para él en muchas ocasiones, que alimenta la demonizada y endémica “situación de fracaso escolar”. Según datos de la SEP (2024), la tasa de abandono escolar en educación media superior fue del 11.4 % en el ciclo 2022-2023, una de las más altas en los registros de la OCDE, lo que evidencia la desconexión entre la oferta educativa y las expectativas e intereses de los jóvenes.

## Subalternidad del educado

Sobre las espaldas y conciencias de los alumnos recae finalmente este complejo y profundo circuito sociocultural. El último nivel, el más dramático, de las relaciones sociales de subalternidad, se encuentra en los niños y jóvenes que forman parte de él y reproducen inconscientemente en sus escuelas. En última instancia, las instituciones escolares operan como centros de control, transferencia y asimilación de conocimiento, enfocados en un receptor específico: el estudiante. Eso es lo que la sociedad legitima como adecuado para la perpetuación y reproducción de un sistema “necesario”.

Sin embargo, como expone Fernández Enguita (1987), el trasfondo simbólico es mucho más complejo:

Estos elementos —individualismo, división del trabajo, competencia, falta de solidaridad, la creencia de que el éxito ajeno implica una pérdida propia, la fragmentación de la realidad en compartimentos, la pérdida de la visión integral, la obediencia a procesos establecidos, la ejecución de tareas diseñadas por terceros, la sumisión a la autoridad y la disciplina corporal— emergen como resultado de las relaciones sociales educativas, y son asimilados durante la escolarización sin depender directamente del contenido temático de la enseñanza. Es suficiente que el estudiante permanezca en la escuela durante cinco, diez o más años para que adopte una visión específica de la realidad, una forma de posicionarse en el mundo, y una disposición a aceptar o rechazar ciertos valores.

Bajo estas premisas, resulta comprensible el fracaso reiterado de aquellas reformas que pretenden transformar la enseñanza —y la subjetividad del alumnado— mediante la sim-

ple modificación de contenidos, sin alterar los métodos ni el proceso de producción del conocimiento; es decir, sin transformar significativamente las relaciones sociales que sustentan la educación. Existe quizá una contradicción estructural insalvable: la transmisión discursiva de valores como la solidaridad resulta estéril cuando la organización material de la escolaridad está diseñada para operar bajo lógicas de competencia individualista.

Cualquier esfuerzo por transformar la educación centrándose sólo en la modificación del contenido curricular está destinado a enfrentarse a la realidad material capitalista que rige la organización social donde se imparte. Un contenido que se alinee, de forma más o menos adecuada, con la ideología hegemónica tiene su éxito casi garantizado, dado que las condiciones materiales e ideológicas existentes operan a su favor. En contraste, los contenidos de naturaleza crítica y progresista se encuentran ante un poderoso oponente (Fernández Enguita, 1987).

La praxis escolar se encuentra estructurada fundamentalmente por el individualismo. En este paradigma, los estudiantes asumen la responsabilidad de su desempeño como una carga estrictamente personal, desvinculada de cualquier sentido colectivo. La ejecución de las tareas —incluso aquellas estandarizadas— se lleva a cabo bajo una lógica de atomización y resguardo celoso de la producción propia. Aún en contextos donde se promueve el trabajo colaborativo, la primacía de la evaluación individual termina por desarticular la cooperación, reafirmando al sujeto aislado como la única unidad de rendimiento válida. Las calificaciones, que validan dicho esfuerzo y rendimiento, son personales; representan, metafóricamente, el salario del estudiante. La calificación es su salario, y el de los profesores. Un profesor que tiene un grupo con gran cantidad de reprobados es puesto en el paisaje de la sospecha. En este esquema, el conocimiento es visto como un bien susceptible de propiedad privada, que puede ser acumulado y cuantificado. Entonces no debe extrañar a los profesores que el alumno se enfoque únicamente en “pasar o certificar la materia” más allá de lo que un aprendizaje concreto le proporcione. Lo que importa es la calificación final (igual que el salario) y si es necesario, en ocasiones los jóvenes acuden al chantaje emocional para obtenerla.

El papel del profesor, como elemento real y latente de poder del sistema escolar, es evidenciar los aprendizajes a través de una prueba, de una evaluación, donde predomina siempre un examen individual de conocimientos por encima de otras aptitudes del alumno. Vain (2003), entre otros, ha documentado el «terrorismo psicológico que suponen para el examinado estas pruebas que son una muestra más de las relaciones de poder en el aula». Sabemos que los exámenes, a pesar de su pérdida de protagonismo, siguen siendo herramientas normalizadoras de procesos estandarizados cuestionables, desde la primaria hasta el acceso a la Universidad, controlado todo por el formato CENEVAL o EXANI, pero ¿con exámenes se aprende? ¿O cómo se aprende?

Un dato revelador sobre esta cultura evaluativa proviene de la propia página del CENEVAL (2024). Anualmente, más de 1.5 millones de estudiantes presentan el examen EXANI para ingresar a la educación media superior y superior, consolidando un gigantesco filtro estandarizado que determina el acceso a oportunidades educativas, independientemente de las trayectorias, contextos y capacidades diversas de los estudiantes.

Lenkersdorf (2007), al hablar de la comunidad maya de los tojolabales, desnuda la absurda esencia del mito de la evaluación del mundo académico occidental:

Nosotros estamos educando a los mejores por eso damos calificaciones. Los mejores son diez. Creo que aquí en la UACM también dan números. ¿Es diez? Los que siempre tienen un diez, les van a dar un homenaje, van a recibir un premio, una beca. Entonces, si todos los años obtienes un diez, puedes ir a Harvard, allá se preparan los futuros presidentes de México. Ya saben el camino. Aquí está la diferencia con los tojolabales: a ellos no les interesa preparar élites, ganadores o preparar a los mejores, sino como dijimos: todos entendemos, todos aportamos, todos aprendemos. Estamos educando al pueblo y no al que tiene un diez o un nueve. La palabra ganador no existe en tojolabal, no está. Entonces nos preguntamos a nosotros mismos: ¿por qué calificamos con diez a los mejores y el resto qué? No nos habíamos hecho la pregunta, pero de ahí podemos volver a preguntarnos: ¿qué tipo de educación estamos haciendo como partícipes para educar al pueblo? Esto es lo que nos toca aprender.

## Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos analizado los mecanismos mediante los cuales el sistema educativo mexicano ha reproducido relaciones de subalternidad durante el período 1982–2024. Se parte del objetivo de constatar las contradicciones que operan en la dinámica de las instituciones educativas en torno a relaciones socioeconómicas que favorecen la subalternidad, y hemos podido identificar cuatro dimensiones fundamentales de este fenómeno: la subalternidad de clase, la subalternidad institucional al sistema, la subalternidad pedagógica y académica, y la subalternidad del educado.

Los hallazgos de esta investigación, sustentados tanto en el análisis teórico como en algunos datos de evidencia empírica, confirman que el sistema educativo mexicano ha operado históricamente como un mecanismo de reproducción de la desigualdad y la dominación más que como un instrumento de emancipación y movilidad social. La segmentación educativa por nivel socioeconómico, la infra-inversión crónica en educación pública, la exclusión de los docentes del diseño curricular, las altas tasas de abandono escolar y la estandarización evaluativa son indicadores elocuentes de esta realidad.

Es importante destacar que, si bien los gobiernos de la Cuarta Transformación (2018–2024) han intentado revertir algunas de estas tendencias mediante el incremento presupuestal y la eliminación de mecanismos de evaluación punitivos como el INEE, la transición hacia un nuevo paradigma educativo aún no se ha materializado plenamente. Las estructuras profundas de la subalternidad —el individualismo, la competencia, la jerarquía, la desvinculación del currículo respecto a la realidad de los estudiantes— persisten más allá de los cambios de gobierno y las reformas superficiales.

Según el planteamiento de Freire (1970), en la pedagogía como práctica de la libertad, “los participantes son mutuamente educadores y educandos. Inician juntos, desde su condición de oprimidos, el proceso de toma de conciencia de su subalternidad, lo cual es un paso histórico esencial para su propia liberación y la de sus opresores”. La pedagogía del oprimido, entendida como un enfoque humanista y emancipador, se desarrollará en dos fases diferenciadas pero interconectadas. La primera fase consiste en que los oprimidos descubran la realidad opresiva y se involucren activamente (en la praxis) en su modificación. La segunda ocurre una vez que la opresión ha sido superada, momento en el que la disciplina deja de ser la pedagogía del oprimido y se convierte en la pedagogía de los individuos en un proceso continuo de emancipación.

La dificultad para comprender la educación obligatoria reside en una paradoja: aunque genera disfunción social y psicológica desde una óptica humana, es considerada un activo y una función esencial desde la perspectiva del sistema. La escuela podrá ser conveniente para la sociedad, pero desde algunos lugares comunes podría ser perfectamente prescindible, ya que gran parte de los conocimientos que se adquieren en ella jamás los volveremos a aplicar en la vida desde una perspectiva reducida a la noción de utilidad concreta, tan propia de la mentalidad capitalista.

En su práctica cotidiana, los docentes han podido escuchar a menudo de parte de los alumnos cuando enseñan Literatura, Cine, Matemáticas o Historia: ¿para qué nos va a servir estudiar o aprender esto? ¿Por qué olvidamos la mayor parte de lo que nos enseñan? Esto ocurre, fundamentalmente, porque en un contexto caracterizado por el poder, la jerarquía y una autoridad concebida como “eficiente” para un modelo civilizatorio específico, las motivaciones para aprender no surgen de forma natural, sino que son impuestas con la finalidad de alienar la creatividad de la personalidad que está siendo “educada”. No se trata de aprender verdades o errores inmutables, sino de descubrir procesos y verdades aparentemente firmes. El aprendizaje surge de la pregunta en el caos, no de la respuesta de un orden infundado, dirigido, construido y limitado arbitrariamente por intereses que no dependen de él y que persiguen la homogeneidad de pensamiento y del comportamiento; no la originalidad, ni mucho menos las actitudes que la permiten, por mucho que su discurso trate de aparentar diversidad, inclusión, igualdad de oportunidades y una educación “integral” centrada en el alumno, que finalmente es tratado como un subalterno.

La dominación escolar impone a esos subalternos — todos — un paradigma, una malla curricular, un programa, unos salarios, unas normas valorativas y unos objetivos desde fuera, y en ello el alumno jamás participa *decisivamente* en esa construcción, cuando a pesar de ello es el protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y lo que es más grave, es la institución la que pretende determinar “quién es alguien en la sociedad” y quién no lo es, a través de las titulaciones y acreditaciones que permiten, supuestamente, el acceso meritocrático a las profesiones y puestos de trabajo mejor remunerados y valorados socialmente.

Como respuesta al objetivo planteado inicialmente, podemos afirmar que las fallas del sistema educativo mexicano en relación con la subalternidad son estructurales y multidimensionales, y que su superación requiere transformaciones profundas que van más allá de los cambios curriculares o administrativos. Mientras la organización material de la escolaridad — la competencia, la evaluación individual, la jerarquía, la descontextualización del conocimiento — permanezca intacta, cualquier intento de reforma será insuficiente para romper los mecanismos de reproducción de la subalternidad.

Comenzaremos por poder pensar en la posibilidad de cambiar y transformar el sistema educativo de forma radical cuando los alumnos y los profesores tengan un ámbito de creación y actuación intelectual y política no manipuladas por la actitud conservadora y enajenante de la estructura dominante, decisión que una sociedad que se pretenda democrática debe ser consensuada, o de lo contrario, impuesta por el mismo subalterno en busca de una nueva hegemonía. Como ha expresado Butler (2005, p.22), “si el sujeto solo llega a ser sujeto en el contexto de una norma, y si esta norma solo puede ser habitada de forma que el sujeto no puede elegir, entonces la responsabilidad no consiste en cumplir la norma, sino en la relación de crítica que el sujeto establece con esa misma norma”.

## Bibliografía

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado; Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (1999). *La modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. Bronx, NY: Fordham University Press.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL] (2024). *Anuario estadístico 2023*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. <https://ceneval.edu.mx/anuarios-estadisticos/>
- Cusset, F. (2005). *French theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cia. y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos*. Barcelona: Melusina.
- *El Universal*. (1989, 20 de octubre). Presidente de COPARMEX: El 70% de la población escolar egresa con una preparación deficiente. *El Universal*.
- *Excelsior*. (1989, 3 de julio). Director de Empleo de la STYPS: El 12% de los puestos vacantes no se ocupan por falta de capacitación. *Excelsior*.
- Ezpeleta, J., y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37): 70-80. <https://cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Fernández Enguita, M. (1987). *La escuela en el capitalismo democrático*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1934). *Ai margini della storia. Storia dei gruppi sociali subalterni*. Turín: Einaudi. (*Quaderni del carcere*; 25)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2024). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2023*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Lenkersdorf, C. (2007). “Lo que los Tojolabales nos enseñan” En: A. López Arcos (coord.) *Jun jk’ujoltik ‘oj b’ejyukotik = Carlos Lenkersdorf, semillas y voces: tercera parte* (pp. 180-183). México: Rebeca Lenkersdorf. [https://www.academia.edu/105410409/Jun\\_jkujoltik\\_oj\\_bejyukotikCarlos\\_Lenkersdorf\\_semillas\\_y\\_voces\\_Un\\_s%C3%B3lo\\_coraz%C3%B3n\\_Tomo\\_III](https://www.academia.edu/105410409/Jun_jkujoltik_oj_bejyukotikCarlos_Lenkersdorf_semillas_y_voces_Un_s%C3%B3lo_coraz%C3%B3n_Tomo_III)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023\\_e13bef63-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html)
- OCDE (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023\\_581c9602/e13bef63-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf)
- Ornelas Delgado, J. (2007). *Educación y neoliberalismo en México*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ruiz del Castillo, A. (1995). *Crisis, educación y poder en México*. México: Plaza y Valdés.

- Secretaría de Educación Pública. (2025, 29 de septiembre). *Boletín 314. En 2025, LEEN ha dispersado 22 mil 48 mdp en favor de 69 mil 302 planteles de Educación Básica y Media Superior: SEP.* <https://www.gob.mx/sep/prensa/boletin-314-en-2025-leen-ha-dispersado-22-mil-48-mdp-en-favor-de-69-mil-302-planteles-de-educacion-basica-y-media-superior-sep?idiom=es-MX>
- Secretaría de Educación Pública. (2020, 6 de julio). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación.*
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2023-2024.* SEP. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2023\\_2024\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf)
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2024). *Cuenta Pública 2023.* SHCP. [https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Cuenta\\_Publica\\_2023](https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Cuenta_Publica_2023)
- Vain, P. D. (2003). Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen. *Docencia Universitaria*, 4(2), 47-64. <https://www.academica.org/pablo.daniel.vain/47.pdf>