



Educación crítica y emancipación

Ana Lilia Salazar - Alexander Restrepo

Charles S. Keck - Andrea Díaz

David L. Kornbluth - Enrique Javier Díez

Educación crítica y emancipación

Educación crítica y emancipación

Ana Lilia Salazar - Alexander Restrepo
Charles S. Keck - Andrea Díaz
David L. Kornbluth - Enrique Javier Díez



Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

Primera edición

Educación crítica y emancipación (Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Octaedro/CLACSO, noviembre de 2018)

Autores: Ana Lilia Salazar Zarco, Alexander Restrepo Ramírez, Charles Stephen Keck, Andrea Díaz,
David L. Kornbluth Cambor, Enrique Javier Díez Gutiérrez

ISBN: 978-84-17667-07-8

Depósito legal: B. 26856-2018

© Ediciones Octaedro S.L.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

EDICIONES OCTAEDRO S.L.

**Editor: Juan León. Consejo editorial: Jaume Carbonell, Joan Rue, Manuel León, Joan Reig,
Pablo Gutiérrez (El Diario de la Educación)**

Bailén, 5 | 08010 Barcelona | España

Tel [+34] 93 246 40 02 | <octaedro@octaedro.com> | <www.octaedro.com>

CLACSO

**Secretario Ejecutivo: Pablo Gentili. Consejo editorial: Pablo Vommaro, Teresa Arteaga,
Nicolás Arata, Lucas Sablich**

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional 

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Sumario

El tequio y sus formas comunales como clave política en la educación superior intercultural en México. La experiencia del ISIA en la región del bajo mixe en Oaxaca . . .	9
<i>Ana Lilia Salazar Zarco</i>	
Equidad en educación superior: variaciones en torno a sus itinerarios y tensiones	31
<i>Alexander Restrepo Ramírez</i>	
La formación vocacional como vía emancipatoria: algunas experiencias incipientes y su relevancia para Iberoamérica	61
<i>Charles Stephen Keck</i>	
La escuela como lugar de la justicia social: una perspectiva emancipadora de teoría crítica.	85
<i>Andrea Díaz</i>	
Educación de adultos en Chile: ¿formación instrumental o instrumentalización neoliberal de la formación?	105
<i>David L. Kornbluth Cambor</i>	
Psicoeducación. Educando al nuevo <i>doer</i> : el emprendedor neoliberal	129
<i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i>	
Índice	155

El tequio y sus formas comunales como clave política en la educación superior intercultural en México

La experiencia del ISIA en la región del bajo mixe en Oaxaca

Ana Lilia Salazar Zarco

Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos
(PPEL/UNAM). Universidad Nacional Autónoma de México

Si la dinámica neoliberal expropia la dimensión colectiva de la existencia, resquebraja la vida común, hay que insistir en que la vida no es posible sin el vínculo con los otros. A partir de esta afirmación, podemos construir procesos de autonomía ya no exteriores, sino internos a lo social. Es decir: autonomía desde una realidad de interdependencia.

SILVIA GIL (2014)

Introducción

El tequio puede considerarse la manera ayuuk —y de otros pueblos originarios en América Latina— de habitar el mundo. Es trabajo de servicio que reproduce la vida no mediada por relaciones mercantiles —las que se dan al utilizar recursos monetarios en los intercambios por dinero, también efectuadas para la subsistencia cotidiana.

El tequio es trabajo concreto que genera valores de usos y configura formas sociales desde la interdependencia. Es una

manera de disputarle al capitalismo la reproducción material de la vida desde la comunalidad: «la inmanencia de la comunidad y la energía viva del pueblo ayuuk» (Robles y Cardoso, 2007: 39), una que no es desde la dominación, la explotación y el despojo, sino desde el trabajo comunitario y de servicio que genera interrelación e interdependencia entre las personas. Eso lo convierte en una vía para la transformación social y en una clave política en el ejercicio de la educación intercultural ayuuk, materializada en el proyecto ISIA.

Para argumentar el supuesto anterior en un primer momento contextualizo al lector sobre la educación superior intercultural estatal en/de México. Posteriormente, presento el proyecto ISIA y su modelo educativo. En un tercer momento, dilucido sobre el tequio como clave en la práctica de la comunalidad en el ISIA y, finalmente, evidencio al tequio como clave política comunal en el ejercicio de la educación intercultural, colocando a esta práctica como acción que puede orientar el quehacer de la educación intercultural en México y Latinoamérica.

La educación superior intercultural estatal en México

Hacia finales de la década de los noventa en México, por iniciativa de personas mestizas y no así por los pueblos indígenas, comenzaron a establecerse a lo largo del país instituciones de educación superior para atención de la población indígena. Eduardo Andrés Sandoval Forero y Ernesto Guerra García (2007), expertos en la educación intercultural en México, señalan que la primera institución formal que nace es la denominada Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), comenzando labores como Instituto de antropología en 1998 y cuya población de objeto era el pueblo yoreme mayo. Otras instituciones pioneras fueron el Centro Universitario Regional del Totonacapan en el municipio de Papantla Veracruz, que arrancó acciones pedagógicas en septiembre

del 2000, y la Universidad Comunitaria de San Luís Potosí, creada en el año 2001 para la atención de los hablantes del náhuatl, tenek y pame.

Para la primera década de este nuevo siglo se constituyeron otras instituciones de educación superior intercultural: en 2003 la Universidad Intercultural del Estado de México en el municipio de San Felipe del Progreso; en 2005 se conforman tanto la extensión intercultural de la Universidad Veracruzana como la Universidad Intercultural de Chiapas; en 2006 la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y la Universidad Intercultural de Tabasco, que inició labores en abril de ese mismo año. Para el 2007 comenzaron a funcionar la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, la Universidad Intercultural de Guerrero y la Universidad Intercultural de Quintana Roo. En su conjunto, todas conforman la Red de Universidades Interculturales (REDUI) (Sandoval y Guerra, 2007).

Estos esfuerzos de educación superior intercultural en México, por ser creados y promovidos por mestizos y, principalmente, al estar financiados por el Estado que controlará los modelos pedagógicos, se convirtieron en dispositivos de aplicación de políticas etnocéntricas caracterizadas por la superioridad de la cultura mestiza frente a la otra cultura (Sandoval y Guerra, 2007). Aun con las buenas intenciones de las personas que colaboraron y colaboran en dichas instancias, estos proyectos siguen siendo estrategias de asimilación cultural occidental o de colonización. Dicho de otro modo, estas universidades son la materialización de las políticas indigenistas del Estado mexicano.

Un modelo de educación intercultural comunitaria indígena

Afortunadamente, el modelo de educación superior intercultural indígena determinada por el Estado no es el único que existe en México. Al interior de algunas comunidades

indígenas se han presentado proyectos educativos creados por las propias comunidades, en los cuales se privilegia la vinculación entre la educación, la cultura y los contextos socioeconómicos propios.

Algunos pueblos indígenas han creado modelos educativos en los que se asume como prioritario «el crecimiento personal y colectivo mediante la participación directa en las dinámicas autogestionarias de sus comunidades, teniendo como consecuencia el fortalecimiento de la identidad indígena» (Sandoval y Guerra, 2007: 283), y, agregaría, reproduciendo y fortaleciendo el tejido social comunitario desde la reproducción de la vida de manera no capitalista. Ejemplo de ello es el proyecto de educación superior intercultural ayuuk ISIA.

El comienzo de un proyecto de educación superior ayuuk

La iniciativa de un proyecto de educación intercultural de nivel superior en la región ayuuk en Oaxaca, México, surgió de la organización Servicios del Pueblo Mixe A. C. (SER-MIXE). Asociación de comuneros autoadscritos a la etnia o pueblo indígena/originario ayuuk —también conocidos como mixes—, que desde 1982 venían desarrollando una serie de reflexiones en torno a la educación y su relación con la lengua y la cultura en la región. En el año 2004 SER-MIXE y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ) firman un convenio para que un equipo de investigadores realicen un diagnóstico de la región, que se llevó a cabo entre los años 2005-2006 (ISIA, 2017).

Como respuesta a las necesidades identificadas en dicho diagnóstico se diseñó el modelo educativo del ISIA, cuyo objetivo es «contribuir a la protección, preservación, fortalecimiento y difusión de la cultura ayuuk y de cualquier otra cultura indígena» (ISIA, 2006:12). El ISIA empezó en 2006 en la comunidad sede de Ëxkatps (San Juan Jaltepec de Can-

dayoc, Mixe) con un total de 31 estudiantes agrupados en dos licenciaturas, Administración y Desarrollo Sustentable (ADS) y Comunicación para el Desarrollo Social (CDS) (Manuel, 2010). Actualmente cuenta con tres licenciaturas: ADS, CDS y en 2010 se les sumó la licenciatura en Educación Intercultural (EIN).

A lo largo de casi doce años, este proyecto ha sido una opción educativa para jóvenes de escasos recursos, provenientes de comunidades indígenas y campesinas no solo ayuuk, también ikoots, ñu savi, diidxazá, popoluca, chinanteca, zoque, rarámuri, tzeltal, nahua, wixarika, chontal y akäats (mestizos).

En las ocho generaciones de egresados del ISIA son numerosos los casos de estudiantes que se convierten en la primera generación en sus familias en haber accedido a este nivel educativo y en ser bilingües —pues han aprendido el español—, ya que el 80% de la comunidad estudiantil de estas generaciones si no existiera este proyecto no hubiese podido acceder a la educación superior.

Wijën kajën mäa naax kajp:¹ el modelo educativo

El modelo educativo del ISIA (2008) tiene como característica la interrelación entre docencia, la investigación y la vinculación comunitaria —la expresión de esta interrelación está manifiesta en el Programa de estancias comunitarias (PEC).

El PEC empezó en 2015 con la pretensión de consolidar el modelo educativo articulando los conocimientos aprendidos en el aula con los problemas de la realidad. Las estancias comunitarias consisten en visitas de trabajo de la población estudiantil organizada en equipos coordinados por algún colaborador interno —académico y/o administrativo— del

1. Saber y conocer para la comunidad. Lema ISIA y uno de los dos fundamentos pedagógicos: educar y aprender.

ISIA a diversas comunidades, organizaciones civiles, instituciones y unidades familiares. Cada visita es por un periodo de tres días y tiene como objetivo reproducir —en forma de tequio— y compartir —desde la acción participativa, que es característica investigativa ISIA— los saberes y conocimientos adquiridos en las aulas para resolver problemáticas de las comunidades que se visitan. Los proyectos que con mayor frecuencia se llevan a cabo en estancia comunitarias son: en la línea educativa material didáctico y en la de agroecología camas biointensivas a doble excavación en huertos de traspatios con ecotecnias.

Las estancias comunitarias incitan a la población estudiantil y colaboradora ISIA a participar en propuestas de incidencia y les compromete a la resolución de problemas sociales, ambientales, culturales y económicos de las comunidades de la región. Asimismo, se promueve el diálogo, el respeto y la valoración de la diversidad cultural y de la madre tierra. Así es como el ISIA prepara profesionalmente al estudiantado para el trabajo dentro de sus comunidades, potenciándoles como sujetos conscientes de transformación y de reproducción de la vida digna para sí mismos y para sus pueblos.

La feminización de la comunidad estudiantil ISIA y los cambios socioculturales

Cabe decir que la incidencia y transformaciones no solo se han dado al exterior de la institución. En el ciclo de otoño de 2017, de las 114 personas que conformaban la comunidad estudiantil el 50.9% eran mujeres y el 49.9% varones, lo que posiblemente indica que el ISIA se está sumando a los cambios socioculturales que promueven el acceso de las mujeres a este nivel educativo en México. Al ser mujeres las que están ocupando espacios como estudiantes en el ISIA la institución se ha obligado a generar cambios en el orden simbólico y de forma concreta con respecto al género.

De los cambios notables que desde hace cuatro años se han presentado están, por una parte, que la dinámica de las estudiantes que deciden embarazarse ya no es la de retirarse de manera definitiva de su proceso de formación, pues ahora acuden embarazadas a sus actividades escolares y después de parir regresan y retoman el grado en el que se quedaron. El ISIA solo cambia la dinámica de trabajo en cuanto a esfuerzos corporales, como lo hace con la o el estudiante que presente alguna condición física que por alguna otra razón no le permita labores que requieran esfuerzo físico.

Por otra parte, las estudiantes han iniciado cuestionamientos profundos ante las relaciones diferenciadas de género que se dan al interior de las comunidades y dolorosas en términos de pertenencia, pues, en algunos casos, las ha llevado a crisis, que afortunadamente han podido aprender a resolver, y han logrado la visibilización de las mujeres en los procesos de transformación social y de lucha de sus comunidades, colocando en la reflexión institucional la sexualidad y la maternidad, no solo de las mujeres, además de la diversidad sexual, cuestionando la construcciones masculinas de orden machista.

La reproducción material del ISIA y sus tensiones

El ISIA opera materialmente, en la vida cotidiana, por donaciones y financiamientos del Sistema Universitario Jesuita (SUJ) y de diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como por el tequio de la población estudiantil, las autoridades locales y el cuerpo docente y administrativo. Es decir, los recursos monetarios son, de la misma manera que el tequio, una centralidad para la sostenibilidad del ISIA, y necesidades constantes a cubrir.

Los recursos económicos o monetarios son destinados, principalmente, a los pagos quincenales del salario de las 27 personas colaboradoras de planta o internos —docentes,

administrativos y personas de servicios—, que en su mayoría son de alguna comunidad indígena y lengua hablantes, y a gastos corrientes y extraordinarios que se necesitan para la subsistencia. Por ejemplo, a comprar los alimentos y el mobiliario —aunque llegan algunas donaciones, el mantenimiento lo cubre la institución—; el pago de servicios —renta de algunas instalaciones, la luz, etc.—; la compra de gasolina del transporte institucional con el que se realizan algunas comisiones; la construcción de la infraestructura donde estarán la biblioteca y las oficinas centrales y donde se ubica ya el comedor —que se comenzó hace cuatro años—; la compra de insumos de limpieza, de papelería, de tecnología —para la radio comunitaria y la señal de Internet—, y el pago de viáticos de todas las personas colaboradoras externas y de las locales que tengan que viajar a comisiones fuera de la comunidad, entre otros.

La docencia en el ISIA se cubre en una parte importante en modalidad intensiva y por parte de profesores que vienen del SUJ, aunque en los últimos años se han hecho convenios con universidades en el estado de Oaxaca, como La Salle y con profesores externos de universidades públicas que aceptan cubrir algunas asignaturas en lo que llaman tequio intelectual. Cabe señalar que los gastos que cubre el ISIA para estas colaboraciones son viáticos, alimentación (en el comedor universitario, donde conviven estudiantes y colaboradores internos y externos) y hospedaje (el ISIA renta algunas habitaciones a una familia de la comunidad donde está establecida para hospedar ahí a las personas que colaboran de forma externa).

En la cobertura de una de las necesidades primordiales del ISIA como es la docencia se puede observar claramente la tensión constante entre el valor de uso generado por el trabajo concreto del tequio intelectual y la mercantilización del intercambio del dinero por los gastos a cubrir monetariamente. Con esto queda de manifiesto que, si bien el dinero y la procuración de fondos se convierten en una preocupación

central en la sostenibilidad cotidiana de ISIA, también el tequio es medular. Enseguida me centraré en desarrollar este último punto.

El tequio como trabajo de producción de lo común en el ISIA

El tequio es la forma de vida del ISIA. En palabras de Irma Manuel Rosas, subdirectora académica, «es el modo de reproducción de la vida en, con y para la comunidad para su propia forma de vida académica y comunitaria» (entrevista, 2017) donde se coloca lo colectivo por encima de los intereses personales.

Una de las experiencias que produce y materializa los sentidos en común es el tequio; trabajo a partir del cual, tanto el estudiantado como el equipo colaborador, logran sentirse parte de un cuerpo que trabaja y transforma colectivamente, lo que les permite a su vez que la realización personal tenga sentido (Pérez y Manuel, 2014). Al decir un cuerpo que trabaja hacen referencia a un cuerpo singular que coloca su energía en un trabajo que genera bien común, convirtiéndose en un cuerpo social generando común, pues «el sujeto necesita de la colectividad, así como la colectividad necesita del sujeto. La identidad se construye y se afirma, sirviendo a la comunidad y recibiendo de ella un espacio para desenvolverse como persona» (Pérez y Manuel, 2014: 211).

El tequio como lo propone Floriberto Díaz —intelectual ayuuk— es el «trabajo colectivo necesario que expresa la capacidad de *jää'y-ja'ay-jääy*² [el ser humano comunitario, que se puede interpretar también como pueblo] y para combinar sus intereses individuales y familiares con los de la comunidad, en el cual no hay retribución monetaria y es obligatorio» (Robles y Cardoso, 2007: 59).

2. Según la variante ayuuk.

El tequio es entonces la clave ayuuk para hacer común, o hacer comunalidad —en palabras de Díaz— que se reproduce al interior del ISIA, con lo cual se cumple uno de sus fundamentos pedagógicos: Persona (jää'y) y comunidad.

El jää'y es una persona en formación permanente, alguien inacabado, que lleva consigo desde su nacimiento una serie de potencialidades que le son muy particulares y que puede o no desarrollar. Nace único, importante, con la misma dignidad que todas las demás personas, pero, aunque su dignidad es y está completa, él como persona no nace desarrollado, se va construyendo al interior de la comunidad, a través de la ayuda de las y los demás. [...] Para los ayuuk, como para muchos pueblos mesoamericanos, la persona crece interiormente con la vida y se enriquece en el servicio a la comunidad [...] El jää'y, tampoco es cualquier sujeto, es alguien que tiene un tona y un nahual particular, que es hermana mayor (tsë') o hermano menor (utsy), con ciertas cualidades y posibilidades que le hacen ser diferente a quienes le rodean. De la misma manera los ayuuk jää'y no somos cualquier pueblo, sino un pueblo en específico, una comunidad con una historia común, una lengua, una organización especial, en una tierra particular, etc. (Centro de Estudios Ayuuk–Universidad Indígena Intercultural, 2008: 27).

La comunalidad será entendida como la forma de vida de las comunidades ayuuk, por lo que es uno de los principios orientadores del ISIA, junto a la solidaridad³ y la integralidad-complementariedad.⁴ Esta sintetiza la suma de esfuerzos

3. Concibe el desarrollo de la persona en sus dimensiones y derechos inalienables de manera que, en coherencia con su naturaleza social, el legítimo desarrollo de cada uno sea una contribución al desarrollo de todos. La realidad de esta vinculación social fundamenta una responsabilidad social, por la que cada uno es corresponsable del todo y el todo es responsable de cada uno (Centro de Estudios Ayuuk–Universidad Indígena Intercultural, 2008: 22).

4. Capacidad del pensamiento indígena para poner en relación objetos o ideas que para otras lógicas no necesariamente van juntas. Se trata de la capacidad de simbolización que establece los principios de identidad de una cultura con

de todos los miembros de una comunidad determinada para el bien de todos, porque desde esta visión la práctica de la comunalidad a través del tequio es la correspondencia a los beneficios que se recibe de las mismas comunidades (Centro de Estudios Ayuuk–Universidad Indígena Intercultural, 2008).

El tequio en el ISIA está presente cotidianamente cuando cada estudiante y persona colaboradora académica y/o administrativa lava el plato, el vaso y el cubierto que usa para tomar sus alimentos diarios (se hacen tres comidas de lunes a viernes), o cuando los estudiantes varones cortan la leña —que se compra— y las mujeres la acomodan en un espacio que la mantenga en condiciones favorables para ser usada por las tres cocineras —a quienes se paga un salario por su servicio de preparar los alimentos.

Asimismo, en tequio se realiza la limpieza de las áreas de las que dispone el proyecto: el comedor después de cada alimento, el aula después de cada clase, las áreas comunes de las instalaciones de la universidad una vez al mes. Del mismo modo, se brindan los cuidados para la producción del rancho «Näächwin [tierra madre o madre tierra]»,⁵ en este caso las actividades se realizan semanalmente y el estudiante se turna para trabajar durante el semestre. Para estas actividades de mantenimiento se requiere comprar insumos y herramientas. Así, en estos ejercicios de tequio, se puede

respecto a sí misma y con respecto a las demás. El modo de vida comunitario se refiere a la visión solidaria de hacer las cosas, a las alianzas que hacen posible la cooperación y al sentido comunitario que tiene la organización social, productiva y ritual. Las culturas de los pueblos indígenas no son homogéneas ni estáticas. La integralidad y los modos de vidas comunitarios expresados desde sus propias circunstancias históricas y geográficas constituyen elementos que las identifican y ponen de manifiesto la diversidad cultural (Centro de Estudios Ayuuk–Universidad Indígena Intercultural, 2008: 21).

5. Un proyecto universitario de producción de árboles maderables y alimentos como: carne, hortalizas, maíz, frijol y tubérculos como la yuca y el camote blanco y amarillo. Se visualiza que este proyecto en algún momento pueda abastecer el comedor universitario, reduciendo el consumo externo de alimentos. Es decir, tiene miras a la seguridad alimentaria, lo que fortalecería la autonomía de la institución.

ver, además de cómo se generan las relaciones comunales, también cómo se tensan las relaciones mercantilistas del intercambio con recurso monetario.

En cada tequio en el ISIA se va tejiendo el sentido comunitario en cada estudiante y persona colaboradora, interna, externa y visitante, que se suma a estas labores. Cuando Díaz hace mención de que el tequio es la capacidad del *jää'y* está señalando que la idea de lo humano —persona— que se brinda en el ISIA necesariamente está vinculado con las otras manifestaciones de vida sobre la *tierra* (como madre y como territorio que alimenta y nutre física y espiritualmente), humanas (la otra persona) o no humanas (las plantas, los animales y los seres sobrenaturales).

Es decir, el tequio es el trabajo concreto sobre el que se construyen relaciones de interdependencia entre todo lo que habita la *tierra madre* ya que no puede haber reproducción de la vida individual si no es una reproducción colectiva (Robles y Cardoso 2007). Con ello también se abre una discusión sobre el fundamento antropológico del sentido de ser humano y humanidad desde la colectividad o comunalidad que el pueblo *ayuuk* ha desarrollado en su narrativa.

El tequio es el trabajo en común que hace comunidad. Como propone Floriberto Díaz, es la relación de reproducción-recreación mutua entre el *jää'y* y la Tierra. Tal relación es posible mediante una energía creativa, inteligente, transformadora del trabajo, siempre entendiendo a este en su dimensión o sentido comunal (Robles y Cardoso 2007), y se trata específicamente del trabajo de reproducción de la vida, el trabajo que la sostiene a pesar de las formas mercantiles de producción de «vida» en el capitalismo. Entonces, vale la pena hacer la distinción entre este trabajo, el que reproduce la vida para hacer comunidad y el que reproduce la vida para (re)producir el capital.

Anotaciones sobre el trabajo

El trabajo será entendido como «el proceso de producción que integra tanto el acto productivo como el acto de consumo de lo producido, al interior de un sistema de capacidades y un sistema de necesidades» (Fuentes, 2015: 195), pues las personas necesitamos de bienes concretos que resultan del trabajo concreto de otras personas (Gutiérrez y Salazar, 2015).

En este sentido, se puede decir que el tequio en el ISIA produce bienes concretos de consumo y beneficio directo y simbólico en común, tanto en la cotidianidad al interior de la institución como en los momentos extraordinarios de fiestas y celebraciones comunitarias. Y es que, para cada una de las festividades de la institución o de la comunidad de Ëxkatps, el ISIA, con toda su población estudiantil y colaboradora, participa de forma activa en los tequios, cuyo carácter es de producción de condiciones materiales y simbólicas de cada tequio.

Del tipo de trabajo del que hablo es del concreto. Por ejemplo, preparar y servir los alimentos y entregarlos a los comensales, «llevar el plato»,⁶ colocar y quitar el mobiliario, recibir a las bandas, elaboración de faroles y marmotas para la calenda (recorrido que inaugura oficialmente los cuatro días de fiesta patronal),⁷ barrer los espacios y organizar el manejo de residuos —basura—, elaborar y dirigir los programas de actividades sociales, encargarse del sonido, la memoria digital y las transmisiones de la fiesta por la radio comunitaria del ISIA —Mayaaw—, entre otras actividades.

6. Para ampliar esta noción véase Vargas, L. V. (2016). *¿Të m'uk texy kyiimyë? kutunk äjtën [¿Has dado de comer? Ser autoridad comunitaria] La participación política y social de las mujeres indígenas en el sistema de cargos y en el gobierno local en Santa María Tlahuiloteppec Mixe, Oaxaca, México.*

7. Las dos principales festividades son: a la Ascensión del Señor, cuya celebración es en los cuarenta días posteriores a la Pascua, por lo que la fecha varía, aunque usualmente es en el mes de mayo, y la fiesta a San Juan Bautista, de quien lleva el nombre el pueblo y su celebración es el 24 de junio.

Al hacer mención de trabajo concreto,⁸ hago referencia a aquel cuyos significados construye valor de uso⁹ y una forma de reproducción social en la que, a diferencia del capitalismo, la economía y la política son esferas que hacen parte del mismo proceso. Es decir, donde la economía y la política son momentos distinguibles de la reproducción pero nunca escindidos (Gutiérrez y Salazar, 2015). Es decir, es el trabajo donde lo productivo y lo político son momentos configurantes de la realidad social que están vinculados en el sentido de mundo (Tapia, 2012) comunitario del pueblo ayuuk que se recrean en el ISIA.

Dicho de otro modo, con el tequio —trabajo concreto que genera valores de uso— el ISIA articula y posibilita la capacidad de concreción de la socialidad desde la interdependencia, lo que posibilita la configuración de la dimensión semiótica de la cultura de las formas comunales: la comunalidad.

En el tequio se representa ese lugar donde se encuentran todos los pueblos de los que vienen la comunidad estudiantil y colaboradora interna, externa y visitante y se produce, concretamente, la comunalidad. Consiguientemente, en el tequio se configura materialmente la subjetividad comunitaria —contraria a la del capitalismo—, pues se articula desde la interdependencia.

La práctica del tequio en el ISIA brinda un sentido político, pues en este tipo de trabajo se gestan relaciones de interdependencia que le disputan la forma social al capitalismo (transformación social), y posibilita la horizontalidad en el vínculo relacional, de forma que se provoca una interculturalidad que promueve la igualdad social.

8. Trabajo útil (Holloway, 2011).

9. El valor de uso cobra sentido, en el uso o consumo de los objetos. En él reside el contenido material de la riqueza. Este valor se presenta como una relación cuantitativa, en la que se intercambian proporcionalmente determinada cantidad de valores de uso de un objeto por valores de uso de otros. La utilidad de un objeto denota un valor de uso condicionado a las propiedades que adquiere. Es decir, para qué fue creado, para qué es útil, además de la naturaleza del material con que se produce. Esto es el valor de uso y es igual a la naturaleza de la cosa más su utilidad (Jaimes, 2016: 24).

El tequio como clave política en educación intercultural: trabajo concreto y sus valores de uso

Es importante clarificar desde una mirada crítica las diferencias del ejercicio del poder en el trabajo concreto y el trabajo abstracto —capitalista. Para este fin, la distinción que elabora John Holloway (2011) es útil, pues señala que: en el trabajo concreto —el que genera valor de uso— se gesta y procesa un poder para-hacer, el cual es la sustancia del poder del trabajo abstracto, que es el poder-sobre.

El poder-sobre del capitalismo intentará, en el proceso de producción de la vida material, despojar a las personas de su trabajo concreto y de sus valores de uso; es decir, de su capacidad de donación de forma social —de autonomía y su autodeterminación—, pues en el capitalismo el trabajo únicamente será comprendido como un proceso de consumo y ya no como un auténtico proceso de producción, tanto de nuevos seres humanos como de relaciones cotidianas que garanticen la vida humana y no humana (Gutiérrez y Salazar, 2015) y permitan recrear el universo mental o simbólico que la ordena.

Cabe hacer hincapié en que el capitalismo no puede destruir por completo las formas del poder-hacer (Holloway, 2011), porque depende de ellas para una forma de reproducción de la vida que reproduzca el capital —la mano de obra, por ejemplo.¹⁰ En este sentido, la contradicción capitalista seguirá operando, pues requiere, en cierta medida, del trabajo concreto. Esta es, entonces, una condición que puede mirarse como una grieta en el capitalismo que posibilita la construcción de horizontes de transformación social cotidiana desplegada en luchas de distintas escalas (Gutiérrez y Salazar, 2015). En resistencias y acciones concretas de incidencia.

La cuestión es que el capitalismo pretende controlar o dominar las formas en las que se produce el trabajo concreto

10. Para ahondar en esta discusión véase la reflexión de Silvia Federici en *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*.

y se recrea el poder-hacer, invisibilizando dichas grietas. Esto con la finalidad de continuar con el violento despojo del trabajo —producción— y del consumo en sus formas no capitalistas-individualistas y así permanecer en relaciones de poder desde su versión de poder-sobre.

Siguiendo esta exégesis, se puede decir que el trabajo concreto, en su modo trabajo de servicio o tequio, puede considerarse una respuesta contundente de resistencia y lucha anticapitalista, porque construye comunitariamente condiciones para mantener la autonomía y autodeterminación material y simbólica de un pueblo o comunidad.

Como señala Gladys Tzul (2015) en el tequio, servicio o trabajo comunal, reside la potencia política de las grandes rebeliones de los pueblos indígenas; el cual, al ser parte medular en ISIA, se convierte en la clave política de la institución, pues con este —en sus formas cotidianas y extraordinarias— se le disputa en cierta medida al capitalismo y sus relaciones mercantiles (las cuales también están presentes en el proyecto al intercambiar dinero por productos con factura con el fin de rendición de cuentas con el Servicio de Administración Tributaria (SAT)) la posibilidad/capacidad de una forma social interdependiente, comunal. Las tensiones de esta disputa son claras al verse obligada la institución a la comprobación fiscal que condiciona la compra de productos locales con los productores de la región porque no facturan.

La interculturalidad en el ISIA: un sendero hacia la igualdad social

Parte de la filosofía educativa del ISIA es el enfoque intercultural, con el cual se «permita a todos sus integrantes relacionarse con las y los demás a partir de sus propias identidades, desde un diálogo en condiciones de igualdad, en el que se reconozcan ciertos valores y rasgos esenciales comunes que permitan la comunicación y la apertura, sin perder los pro-

pios principios culturales ya consolidados» (Centro de Estudios Ayuuk–Universidad Indígena Intercultural, 2008: 23).

En este proyecto educativo la interculturalidad se ubica en el proceso de hacer comunalidad y esta se encuentra en el tequio —y, como se ha explicado anteriormente, este es trabajo concreto que genera valor de uso—; el cual, a pesar de la intención totalizadora del valor valorizante del capitalismo, capacita a la comunidad isiana¹¹ para determinar las condiciones de su subsunción al capital —pues también necesita y utiliza recursos monetarios para su sostenibilidad— a partir de sus propios procesos de autogestión y autorregulación colectiva, que se consensúan en la asamblea. El tequio en el ISIA limita al capital en su intención de apropiarse de toda la energía producida por el trabajo comunitario (Gutiérrez y Salazar, 2015: 46).

De esta manera, a través del tequio se forja la interculturalidad comunal o, dicho con mayor precisión, la comunalidad intercultural del ISIA, que es una manera en la que se presenta la relación social —fuerza de trabajo— que habilita la producción de lo que se necesita para vivir y producir la vida (Tzul, 2015a) por fuera del capital. Por eso, como indica Irma Manuel Rosas, «el tequio al ISIA le significa su autogestión y autonomía» (entrevista, 2017) y «aporta elementos para corregir las asimetrías en las estructuras actuales de poder y crear condiciones equitativas para el pleno desarrollo de todas las culturas» (Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural, 2008: 23).

La asamblea universitaria del ISIA: reproducción de la organización comunal

Para que se produzca la comunalidad intercultural en el ISIA, el tequio es pautado, organizado y reglamentado en

11. Gentilicio universitario de ISIA.

asambleas¹² universitarias. El ejercicio asambleario se lleva a cabo tres veces por semestre. Al inicio, a mediados y al final. Las fechas para las asambleas son registradas en el calendario escolar desde el inicio de cada ciclo.

Las asambleas duran aproximadamente tres horas y son abiertas, se convoca a toda la población estudiantil, a todas las personas colaboradoras, internas y externas —las que se encuentren en la institución el día de la asamblea— y a las personas administrativas de todas las áreas, sin excepción alguna. Las autoridades de la comunidad también son invitadas a este ejercicio comunal para aportar sus opiniones acerca del desarrollo del proyecto ISIA y para abonar sugerencias en favor tanto de la estancia de la población isiana en la comunidad de Ëxkatps como del aprovechamiento académico de esta.

En cada asamblea la dirección¹³ toma la palabra para encuadrar el diálogo y los colaboradores responsables de todas las áreas del organigrama institucional comparten progresos y conflictos en el desarrollo de sus proyectos y objetivos. También presentan propuestas de trabajo y se ponen a discusión las cuestiones financieras. Después de la parte informativa se abre un espacio para que la población isiana tome la palabra y brinde sus opiniones con respecto a la información otorgada y pueda hacer sus propuestas para el caminar comunitario de este proyecto.

La asamblea en el ISIA es un tiempo y espacio que pretende ser de diálogo entre toda la comunidad sobre los avances, dificultades y retos generales que presenta el proyecto educativo. Por eso se procura que estén todas las personas a las que atañe el proyecto, en cualquiera de sus áreas. Así la asamblea se convierte en el momento de gestión comunal del tequío y de la distribución de los recursos monetarios. Es la

12. Reunión para lograr acuerdos en común.

13. A cargo desde enero de 2014 hasta noviembre de 2017 de un jesuita cuya autoadscripción étnica es wixarika, lo que hizo ael proyecto *sui géneris*, porque por lo regular los proyectos de educación superior interculturales en México están coordinados por akäats (mestizos).

condensación del proceso de reiterada producción colectiva de decisiones (Gutiérrez y Salazar, 2015).

A manera de conclusión

Recapitulando, el ISIA requiere del tequio así como de financiamientos y recursos monetarios para su sostenibilidad. El tequio o trabajo comunitario de servicio, por su carácter de trabajo concreto generador de valores de uso, configura formas sociales de interdependencia comunitaria; a la cual, en la región ayuuk, donde está ubicada la institución, se le denomina comunalidad.

Por la centralidad del tequio en la comunalidad, esta tensa y disputa —en la medida de lo posible— la capacidad/posibilidad colectiva de decisión de elegir autónoma y autodeterminadamente una forma social distinta a la del capitalismo y sus relaciones mercantilistas, que operan al utilizar —necesitar— recursos monetarios. Cabe puntualizar que, entonces, el que se pague el tequio —para no trabajar— genera relaciones mercantiles y ello va despojando a esta práctica de su politicidad, pues se va perdiendo la capacidad de disputa al capitalismo.

Ahora bien, a partir del tequio sí se concreta la comunalidad —porque se integra a todas las personas con sus diferencias y en su diversidad cultural— que se manifiesta en la asamblea. Puede decirse que el tequio es una clave política en el ejercicio intercultural en el ISIA.

Por esta razón considero que en el ISIA se gesta una comunalidad intercultural que dista de las formas interculturales de los proyectos de educación superior en México y me refiero, principalmente, a las universidades interculturales estatales. Y es que permite pensar y hacer de la interculturalidad una práctica concreta de disputa de lo político-económico y simbólico al capitalismo desde la producción de lo común —transformación y justicia social— y no solo de lo discursivo identitario-simbólico —resistencia social.

Por lo anterior, el proyecto ISIA podría ser considerado una propuesta de modelo de educación intercultural que produzca la igualdad social ante el reto de la interculturalidad práctica de dinámicas sociales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, mestiza o no indígena (akäats).¹⁴ Se considera una estrategia para el diálogo de todos los pueblos y la coexistencia de las diversas culturas.

En suma, el ISIA es un proyecto de educación con justicia social, pensado por indígenas y para indígenas, y es un instrumento para la autonomía y autodeterminación que provoca la igualdad social, en el cual el tequio es la clave política que puede convertirse en el ejercicio y la clave de éxito de todo proyecto de educación intercultural en México y Latinoamérica.

Bibliografía

- Centro de Estudios Ayuuk - Universidad Indígena Intercultural (2008). *Modelo educativo*. Oaxaca: Jaltepec de Candayoc.
- Estrada, G.; Díaz, J. G; Reyes, J. C., *et al.* (2006). «Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe». Repositorio digital del ISIA. Oaxaca: Centro de Estudios Ayuuk. Disponible en: <<http://publicaciones.isia.edu.mx/items/show/1>>. Consultado el 18/10/1018.
- Federici, S. (2013). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Fuentes, D. (2015). «La crítica como reivindicación de lo político del sujeto social». *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, 1.
- Gutiérrez, R.; Salazar, H. (2015). «Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el presente». *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, 1.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*. México: Sísifo Ediciones, Bajo Tierra Ediciones y el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades «Alfonso Vélaz Pliego» de la BUAP.

14. Vocablo ayuuk que se interpreta como «no ayuuk, no indígenas». En un sentido amplio, que no es de campo o del medio rural.

- Instituto Superior Intercultural Ayuuk (2017). *Manual para el docente intercultural*. Oaxaca: Jaltepec de Candayoc.
- Jaimes, R. I. (2016). *Análisis de la violencia y la vocación en el trabajo. Una propuesta desde la teoría crítica*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Linsalata, L. (2011). «Valor de uso, poder y transformación social». *Entender la descomposición. Vislumbrar las posibilidades*. México.
- Manuel, I. (2010). «El Instituto Superior Intercultural Ayuuk como una alternativa para el desarrollo sustentable de la región mixe baja en Oaxaca». *Acciones y compromisos para el desarrollo sustentable. Segundo Encuentro de Exbecarios del IFP México*. Cuernavaca: Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas, Fundación Ford-CIESAS. Disponible en: <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/2do_2_02.pdf>. Consultado el 18/10/2018.
- Pérez, L. O.; Manuel, I. (2014). «Una visión del desarrollo comunitario desde el proyecto pedagógico del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)». En Martí, S.; Dietz, G. (coord.). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Bellaterra.
- Robles, S.; Cardoso, R. (comp.) (2007). *Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Sandoval, E. A.; Guerra, E. (2007). «La interculturalidad en la educación superior en México». *Ra Ximhai*, 2 (3): 273-288.
- Tzul, G. (2015). «Sistemas de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida». *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, 1.
- Tzul, G. (2015a). *Mujeres y tramas de parentesco en los sistemas de gobierno comunal indígena en Chuimeq'ena'* (tesis doctoral). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vargas, L. V. (2016). *¿Të m'uk texy kyimyé? kutunk äjtën [¿Has dado de comer? Ser autoridad comunitaria] La participación política y social de las mujeres indígenas en el sistema de cargos y en el gobierno local en Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México* (tesis de maestra). Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Equidad en educación superior: variaciones en torno a sus itinerarios y tensiones

Alexander Restrepo Ramírez

Centro de Estudios Sociales (CES/UNAL) - Colombia |

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia

La equidad en educación superior se ha mostrado como una categoría cada vez más significativa en las investigaciones de administración educativa, los estudios de género, el multiculturalismo y la sociología de la educación, y ha llegado incluso a posicionarse como un enfoque necesario en varias iniciativas y políticas institucionales. Este trabajo pretende delinear, contextualizar y poner en tensión de la manera más amplia posible algunas aproximaciones teóricas con base en un recorrido crítico sobre algunos de los más importantes intentos de definición conceptual. El abordaje no remite a un contexto geográfico específico, sino que indaga en la producción teórica disponible primordialmente en los últimos treinta años en varios países, haciendo énfasis en cómo las categorías de género, condición socioeconómica y «raza»/etnicidad se relacionan con el acceso a la educación superior de calidad.

Cuando hablamos de la equidad en educación superior surgen por lo menos las siguientes cuestiones: ¿Por qué es importante el tema? ¿Qué actores, voces y experiencias están implicadas? ¿Qué significados pueden identificarse y a qué tensiones conceptuales, prácticas y contextuales remiten? Son estos interrogantes y otros los que marcan la ruta de lo que he denominado aquí *itinerarios y tensiones*, ya que, evidentemente, el asunto no puede abordarse desde un solo punto

de vista, mucho menos cuando el contexto epistemológico en el cual me ubico críticamente son los estudios de género y la interseccionalidad. Los problemas relativos a la idea de justicia social en la educación superior pueden rastrearse desde tales perspectivas, en virtud no tanto de la polifonía de significados sino de sus efectos, las consideraciones investigativas que demanda y la posibilidad de emergencias vinculadas a compromisos semánticos y políticos. Por ende, más allá de preguntar desde una lógica interdisciplinar en modo *agonista-antagonista* (Barry y Born: 13-21), el objetivo es identificar el conjunto de abordajes que han de construir un objeto cuyos efectos son a la vez teóricos y prácticos, toda vez que tienen relevancia no solo para los tránsitos de las ideas en la academia y la sociedad, sino también para la vida de las personas.

Perspectivas analíticas en torno a la idea de equidad en educación superior

Cada vez que se hace referencia a la *equidad* parece que de antemano una definición está servida sobre la mesa. A juzgar por el modo en que se utiliza esta palabra en un conjunto de normas, políticas públicas y documentos institucionales, el problema usualmente se resuelve en considerar que la equidad se refiere a una respectiva igualdad en la distribución de bienes como la salud, la educación y el empleo, principalmente. Y, aunque esta definición en orden de su generalidad no puede negarse, es una conceptualización utilizada por los gobiernos y las instituciones para realizar una rendición de cuentas sobre su gestión (*accountability*), invisibilizando otro tipo de consideraciones que parecen quedar eficientemente saldadas. En el peor de los casos, estos abordajes ocultan otras asimetrías cuya complejidad no solo es teórica sino práctica, en la medida en que afecta la vida de personas concretas, lo cual depende a su vez del contexto social y cultural en que viven.

Algunas de estas concepciones habitan en encuadres originados en la filosofía moral y política, en donde la *justicia como equidad* requiere del compromiso y corrección de las instituciones con el fin de afrontar las demandas de libertad e igualdad entre los ciudadanos (Rawls, 2002: 27). Posteriormente, Roemer (1998) tomará en parte este mismo enfoque sugiriendo la necesidad de «nivelar el campo de juego», una metáfora para indicar cómo en los fines educativos, dadas ciertas «circunstancias» de origen social y cultural, a algunas personas les resulta más difícil que a otras cumplir los objetivos (*goals*) (García *et al.*, 2013: 11-14). En otros estudios se ha hablado de «nadar contra la corriente» y es que a ciertas personas les resulta más difícil —e incluso forzoso— dominar las aguas del mundo académico (Ezcurra, 2011: 34).

Otros autores también han argumentado la necesidad de que los gobiernos democráticos desarrollen medidas para que todos los ciudadanos puedan tomar decisiones sobre su vida y bienes, sin verse afectados por la «[...] situación económica, su género, su raza, o sus habilidades o minusvalías concretas» (Dworkin, 2003: 16). Esta perspectiva, que ha sido posteriormente enriquecida por teorías de la justicia desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano de Nussbaum y Sen, ofrece un análisis detallado y profundo sobre cómo en Estados Unidos han sido evaluadas las políticas de «discriminación positiva» o «acción afirmativa». En efecto, Dworkin recurre como paradigma a la investigación *The shape of the river*, de William Bowen y Derek Bok (1998), en donde se analiza una amplia base de datos denominada *College and Beyond* con información de más de 80.000 estudiantes matriculados en 28 universidades y *colleges* selectivos entre 1951, 1976 y 1989. El estudio evaluó el impacto que las iniciativas de «discriminación positiva» han tenido a lo largo del proceso educativo e incluso posterior al egreso, complejizando la información entre 1976 y 1989 al incluir variables como el género, los antecedentes familiares, las calificaciones de la secundaria y del *Scholastic Assessment*

Test (SAT), un examen de admisión para los *colleges*, o lo que en nuestro contexto denominamos institutos técnicos y tecnológicos (Gómez, 2015).

Si bien han surgido controversias desde el punto de vista legal y político, como el caso *Regents of the University of California v. Bakke* de 1978, donde un aspirante al prestigioso programa de medicina presentó una demanda tras varios intentos fallidos de ingresar al considerar injusto que gracias al 16% de cupos especiales para afroamericanos, asiáticos, indígenas o hispanos ingresaran personas con menores «méritos»; o el caso *Hopwood v. Texas* de 1996, por medio del cual se determinó que las universidades no podían utilizar criterios raciales en los procesos de admisión (Dworkin, 2003: 419-469; Astin y Astin, 2015: 67), el estudio de Bowen y Bok muestra los resultados positivos de incrementar la presencia de estudiantes pertenecientes a sectores sociales que tradicionalmente han estado marginados de la educación superior: «En general, consideramos que las universidades y los *colleges* académicamente selectivos han tenido éxito en el uso de políticas de admisión sensibles a la raza para promover fines educativos importantes para todos» (Bowen y Bok, 1998: 290, como se cita en Dworkin, 2003: 425-426).

Algunos de estos antecedentes muestran que la equidad comienza a ser conceptualizada en términos de consideraciones de la justicia basadas en las circunstancias concretas que, como plantearon los filósofos liberales referidos previamente, no dependen de las decisiones que las personas tienen sobre sus propias vidas. La generalidad de esta base analítica ha dado pie a un conjunto de investigaciones en donde las concepciones han sido críticas con el paradigma de la *igualdad de oportunidades* como expresión de la *justicia distributiva* (Young, 2000; Fraser, 1997, 2008; Mosquera y León, 2009; Sletter *et al.*, 2011). En efecto, no ha quedado del todo claro cómo los estados, las sociedades y las instituciones educativas pueden promover dichas demandas de inclusión e igualdad de oportunidades en escenarios de diversidad étnica, racial y

socioeconómica, llevando a que en Estados Unidos, en las décadas de los ochenta y noventa, esos vacíos en el trato jurídico e institucional del reconocimiento de la desigualdad de género, racial, de condición socioeconómica y orientación sexual, fueran decisivos en la configuración de la *interseccionalidad* (Crenshaw, 1991; Collins, 2015; Viveros, 2016).

Sin embargo, desde ese mismo periodo, un conjunto significativo de trabajos se ha acercado a una lógica de rendición de cuentas y en algunos casos de innovación, con base en las contribuciones que docentes y directivos desarrollan a la luz de la información disponible, en la mayoría de los casos oficial. Por ejemplo, para Astin y Oseguera (2004: 322, 328), las cuestiones de la equidad deberían indagar cómo está la accesibilidad en las mejores universidades para estudiantes de diferentes sectores económicos, de manera que, como en otros estudios, hay un amplio énfasis en cómo el factor socioeconómico se convierte en un determinante favorable o desfavorable en el acceso, permanencia y egreso (Brennan y Naidoo, 2008: 292). En el caso de América Latina y el Caribe, según datos de la CEPAL, en el año 2006 solo egresó el 22% de los estudiantes pertenecientes al 20% de los hogares con menor ingreso per cápita (quintil 1), mientras que el 20% más rico (quintil 5) lo hizo en un 80% (Ezcurra, 2011: 40). De igual forma, los estudiantes de primera generación (es decir, los primeros en ingresar a la educación superior de su núcleo familiar) lograron graduarse en un 3,1% cuando sus padres habían alcanzado primaria incompleta, mientras que en el caso de los estudiantes cuyos padres tenían estudios superiores completos, el porcentaje de graduados ascendió al 71,6% en el mismo periodo (*ibid.*: 24), una variable que ha sido constantemente relacionada con el origen social o la condición socioeconómica de base.

Ahora bien, a la vez que ha aumentado la cobertura y la tasa bruta de matrícula universitaria en todas las regiones del mundo (*ibid.*: 15), se ha originado una alta diversificación de la oferta y la demanda, dando pie a una proliferación de ins-

tituciones y programas que en muchos casos no cumplen con las más mínimas condiciones de calidad (Gómez, 2000, 2015). Son precisamente los estudiantes con los más bajos capitales económicos y culturales quienes, ante la imposibilidad de ingresar a instituciones selectivas, sea por los puntajes en las pruebas estandarizadas o el examen de admisión (públicas), sea por lo anterior, sumado a los costos de matrícula o el requisito bilingüe (instituciones privadas), terminan demandando la oferta de instituciones con precaria infraestructura física y académica, lo cual puede acarrear desventajas en sus proyectos de vida, perfil profesional y movilidad social. En este orden de ideas, lo que Rama (2009) denomina *masificación* podría ser interpretado como una mayor equidad desde una concepción distributiva de la justicia. Sin embargo, cuando se analizan problemáticas como la deserción, que según la OCDE promediaba un 31% hasta el año 2009 (Ezcurra, 2011: 18-19), y en Colombia, en que por periodo académico llega actualmente al 9% (MEN, 2017, como se cita en MEN, 2018, p. 21), se develan otras asimetrías que podrían hacer ver el acceso como un efecto apenas marginal, jalonado por el incremento de la cobertura y el egreso de la educación básica y media.

Muy importante resulta entonces comprender la equidad desde una idea que pone en tensión las pretensiones de justicia social en la educación superior, con las desventajas estructurales manifiestas en los desbalances de la formación previa: «[...] la equidad considera las situaciones diferenciadas y estratificadas de partida en cuanto a recursos económicos (ingresos, gastos, calidad de vida), sociales (redes de apoyo), culturales (identidades etnolingüísticas), educativos (calidad de los niveles básicos, capacidades y potencialidades), psicológicos y físicos» (Velezmoro *et al.*, 2013: 197). Un antecedente clave de estos postulados es el conocido *Coleman report* en el marco de la Ley de derechos civiles de 1964 (Coleman, 2000). El trabajo se basó en una extensa base de datos y una encuesta encargada por el Centro Nacional de Estadística en

Estados Unidos, con el fin de evaluar la igualdad de oportunidades educativas para niños negros y pobres, entre otras «minorías» raciales y de inmigrantes, dando cuenta de la segregación racial no solo entre los estudiantes sino entre los mismos docentes. Concluyó que las variables de la escuela no afectan los resultados y las oportunidades educativas, puesto que aquella solo «reproduce» las desventajas de origen racial, cultural, familiar y socioeconómico de los estudiantes.

Este mismo elemento lo resaltan Astin y Oseguera para argumentar que, mientras se den tales asimetrías, los estudiantes de precarias capacidades económicas tendrán menores resultados en el acceso a universidades altamente selectivas (2004: 323). Es evidente así que, más allá de las ayudas financieras para ciertos grupos socioeconómicos y étnicos, las principales becas de pregrado, posgrado y movilidad ofrecidas interna y externamente quedan en manos de quienes, dados sus antecedentes sociales y educativos, cuentan con un mayor dominio del campo académico y lenguas hegemónicas, algo que sociológicamente explicaron Bourdieu y Passeron (1996, 2009) bajo las categorías de *reproducción y herencia*, y Caldwell, Shapiro y Gross (2007) desde el punto de vista del liderazgo ético en las políticas de admisión. En todo caso, se trata (salvo contadas excepciones) de una endogamia educativa, que luego se verá reflejada en la distribución de los mejores puestos de trabajo y salarios en el sector público y privado.

Es de mencionar también el estudio de García *et al.* (2013), que en Colombia hizo un análisis con variables muy similares, observando el problema de las oportunidades educativas no solo con base en el mérito y el logro (éxito¹⁵) individual, sino también a partir de factores estructurales como la ca-

15. Esta es una categoría abordada en el proyecto «Medidas para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe (MISEAL)», tomando como perspectiva la interseccionalidad y su posible transversalidad para pensar la equidad en educación superior (Munévar y Gómez, 2013; Zapata *et al.*, 2014).

lidad del sistema de educación básica, la educación de los padres y su estatus socioeconómico. Al incluir la variable de género, muestra cómo los resultados obtenidos por hombres y mujeres en las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas determinan, en buena parte, sus opciones educativas. El caso paradigmático se presenta al analizar los resultados en el área de matemáticas y lenguaje en el Programme for International Student Assessment (PISA), en donde se ha encontrado cierta diferencia entre hombres y mujeres, la cual se reduce en la medida en que los países son más desarrollados o tienen políticas más igualitarias en materia de género. Al contextualizar el marco de referencia global, los autores encuentran que:

Colombia ocupa el primer lugar en el *ranking* de brechas en matemáticas, que suele favorecer a los hombres (ellos obtienen en promedio 26 puntos más que las mujeres), pero ocupa el último lugar en el de brechas que favorecen a la mujer (ellas obtienen en promedio 18 puntos más que los hombres en el área de lenguaje) (*ibid.*: 31).

De esta manera, la preocupación por el desbalance que se observa en los resultados de las pruebas estandarizadas de «medición» de la calidad educativa o para el ingreso a la educación superior implica dos tipos de asimetrías. Por un lado, que los promedios generales pueden influir en las prospectivas de ingreso a universidades altamente selectivas que, como en el caso de la Universidad Nacional de Colombia, está determinado por un examen de admisión propio, en el cual el desempeño de hombres y mujeres en áreas como matemáticas en la educación básica y media (García *et al.*, 2013: 34) podría tener repercusiones sobre una creciente disminución en el número de mujeres admitidas en la principal Universidad del país. Y, por otro, fruto de lo anterior, se da lo que se ha denominado *segregación horizontal*, determinando la poca presencia de mujeres en áreas estratégicas como ingenierías

y ciencias básicas, las cuales cuentan además con mayor reconocimiento social y económico (Gómez *et al.*, 2015: 11; Quintero, 2016: 125).

Estos núcleos problemáticos se identifican en el mayor cuerpo de conceptualizaciones, como queda evidenciado no solo en zonas con amplios progresos recientes, sino también en otras en donde aún persisten varias desventajas comparativas, como Kenia, Ghana, Nepal, Afganistán e Irán. En efecto, allí también se observa cómo los y las estudiantes provenientes de regiones rurales, apartadas y con difíciles condiciones educativas y de infraestructura tienen menores probabilidades de ingresar en las principales universidades (Atuahene y Owusu-Ansah, 2013; Burridge *et al.*, 2016; Odhiambo, 2016; Rezai-Rashti, 2015; Shams, 2016; Witenstein y Palmer, 2013). Estos trabajos van más allá al mostrar cómo tales factores se modulan en el caso de las mujeres, bien sea por su «raza»/etnicidad, su condición socioeconómica o su religión (Odhiambo, 2016: 199), a partir de lo cual es posible evaluar los sistemas educativos como reflejo de la sociedad y el Estado.

Si bien estos trabajos no presentan necesariamente un enfoque de género o interseccional, al analizar la equidad como la necesidad de articular todo un conjunto de hándicaps académicos, trascender la igualdad formal y tratar la diversidad humana en la estructura de oportunidades por medio de *acciones afirmativas*, se preguntan ya no solo por cómo está el acceso a la educación superior de grupos subrepresentados por su condición socioeconómica o su «raza»/etnicidad, sino también por cómo el género resulta un indicador casi medular del modo en que se dinamizan las asimetrías sociales. Así, por ejemplo, entre los años 2013 y 2014, del total de estudiantes en universidades públicas en Kenia (260.349) 109.303 eran mujeres (40%), mientras que en universidades privadas se incrementó su participación en un 46%, cercano a una tasa paritaria, debido en parte a la ausencia de la barrera que supone la prueba de admisión en universidades subsidiadas y cuyos cupos son escasos frente a la demanda,

con las respectivas consecuencias de incrementar los gastos de matrícula y sostenimiento, entre ellas el bajo rendimiento y la deserción (*ibid.*: 201-202).

Resulta curioso cómo tales preguntas surgen en entornos culturales y políticos que históricamente han padecido opresiones ligadas al dogmatismo religioso o a una cultura patriarcal, y donde, a pesar de los esfuerzos y avances, las universidades siguen dominadas por hombres, son jerárquicas y en cierto sentido hostiles a las mujeres (Atuahene y Owusu-Ansah, 2013: 4; Odhiambo, 2016: 201). Resulta aún más interesante que tales abordajes se realicen en las zonas con el más bajo porcentaje de crecimiento mundial en la tasa bruta de matrícula en la primera década del siglo XXI (Ezcurrea, 2011: 15).

Otro aspecto identificado en estos trabajos es el modo en que la pertenencia a una etnia y a una determinada región puede afectar las posibilidades de ingresar a la educación superior de calidad. En primer lugar, las asimetrías podrían estar relacionadas no con falta de la capacidad académica individual (paradigma del mérito), sino con la confluencia de varios factores, entre ellos los financieros, una menor calidad en la educación previa, poca motivación o apoyo familiar, menores tasas de graduación escolar e inferiores resultados en las pruebas estatales para el ingreso a la educación superior. Por esta misma vía se reportan diferencias relacionadas con las regiones, su calidad educativa, su distancia, sus difíciles condiciones socioeconómicas y las segregaciones raciales y étnicas internas en cada territorio (Atuahene y Owusu-Ansah, 2013: 5; Odhiambo, 2016: 202; Witenstein y Palmer, 2013: 165-167). Algunos de estos desafíos, como el que supone el tránsito estudiantil entre las regiones y la gran ciudad, han sido analizados en el caso de los programas de admisión especial en la Universidad Nacional de Colombia para población indígena, afrodescendiente y de los municipios más pobres (Mayorga y Bautista, 2009; Buelvas *et al.* 2014).

Es importante también mencionar que la investigación se ha enfocado significativamente en análisis cuantitativos para explicar cómo están representados en la educación superior los sexos, las «razas»/etnias y los grupos socioeconómicos, lo cual tiene sentido cuando lo que se pretende es identificar en dónde radican las principales desigualdades sociales en la Universidad, y, en esa medida, planear las políticas y la distribución de los recursos. De ahí que los enfoques y herramientas metodológicas han adoptado criterios tomados de la econometría, como el indicador de paridad de género (IPG), una medida estándar que surge del cociente entre el total de mujeres sobre el número de hombres en los diferentes niveles: pregrado, maestría o doctorado. Un índice de 1 es paridad absoluta, mientras que un valor cercano a 0 es disparidad favorable a los hombres, y mayor que 1, disparidad favorable a las mujeres. Esta medición estadística constituye una herramienta fundamental para desarrollar análisis descriptivos sobre el acceso a la educación superior (Atuahene y Owusu-Ansah, 2013: 5-8). Otra herramienta propuesta es la «razón de momios» (*odds ratio*), a través de la cual podemos comparar las posibilidades de éxito y fallo en el acceso a la educación superior. Así, por ejemplo, si se tiene la relación entre postulantes de un *grupo focal* (egresados de escuelas públicas) y de un *grupo de referencia* (egresados de otras escuelas), con el número de matriculados y no matriculados para ambos grupos respectivamente, luego se puede calcular la razón de momios entre los momios de éxito del grupo focal divididos por los momios de éxito del grupo de referencia, de forma que se obtienen, luego de una operación aritmética, las probabilidades para uno y otro grupo (Zapata *et al.*, 2014: 47-48).

Con esto, algunas preguntas remiten a un conjunto de indicadores a nivel micro y macro que, como en el caso de la OCDE y otras iniciativas oficiales e institucionales, plantean recomendaciones transversales para medir con fines principalmente comparativos (Marginson, 2011). Existen otras que

relacionan género y condición socioeconómica con «raza»/etnicidad (Atuahene y Owusu-Ansah, 2013; Garibaldi, 2014; Odhiambo, 2016; Rezai-Rashti, 2015; Witenstein y Palmer, 2013), o que evalúan la equidad en el acceso de las mujeres en estructuras que se consideran *a priori* masculinizadas, como las ciencias exactas, las ingenierías y los cargos directivos (Stepan-Norris y Kerrissey, 2016; Viefers, Christie y Ferdos, 2006), llevando el análisis a estadios que, si bien son intangibles, pueden afectar la experiencia concreta y material de las personas.

Este último caso plantea una interesante modulación de la equidad en educación superior, puesto que, si bien los marcos de referencia analíticos parecen confluir en definiciones estándar sobre el concepto de justicia para casos particulares, parece que es el contexto social y cultural, junto con los índices de desarrollo humano y económico de cada región, lo que marca la pauta en las formulaciones. En efecto, los índices de desarrollo se han ligado con una mayor equidad de género (García *et al.*, 2013: 31), y el hecho de que las preguntas ya no giren solo en torno a cómo está cuantitativamente el acceso de hombres y mujeres, grupos raciales y étnicos o de diversos sectores socioeconómicos, sino también a cuestiones cada vez más específicas, como la participación de las mujeres en las ciencias «duras» (Viefers *et al.*, 2006) o los cargos directivos (David, 2009), permite concluir parcialmente dos cosas. Primero, que la preeminencia de la equidad bajo el paradigma de la igualdad formal es, más allá de las críticas razonables, una forma cuasiuniversal de sintonizar las demandas de justicia social en la globalización, lo cual requiere criterios de investigación y presentación cada vez más estandarizados con fines comparativos. Y, segundo, que el concepto de equidad se practica en un panorama tan diversificado de agencias, capacidades e instituciones, que en términos de globalización deja de ser justamente un criterio de justicia aplicado a casos concretos, puesto que su base universalista podría invisibilizar el modo en que paradójicamente los ca-

sos concretos hablan de una polifonía de «equidades» (unas más equitativas que otras) (Bradley, 2016; Jacobs, 1996).

Son entonces estas configuraciones el modo de localizar las desigualdades tanto estructurales como particulares, permitiendo a su vez evaluar los sistemas educativos, políticos y económicos según las iniciativas y recursos dispuestos para lograr la justicia social en la educación superior. Esta es una definición básica y estándar que, no obstante, ha permitido incrementar el debate sobre la materia tanto en Colombia (León y Holguín, 2005; Santamaría *et al.*, 2013), América Latina (Sleeter *et al.*, 2011; Espinoza, 2013), Estados Unidos (Astin y Astin, 2015), Europa (David, 2009, 2011), Australia (Sellar y Gale, 2011; Holt, 2012) y otras regiones en donde, desde finales de los años noventa y principios de este siglo, se ha comenzado a desnaturalizar la primacía del mérito como criterio de acceso a la educación superior, el cual era un valor muy cercano a una idea de equidad basada en el modo en que las personas ponderan la relación *trabajo-resultados* (Adams, 1963). De ahí la necesidad de enfoques cualitativos, puesto que los significados de la equidad podrían complejizarse no solo al tenor de las cifras sino del modo en que las personas crean o no que la experimentan. En este sentido, el *qué* y el *cómo* pasan de una representación estándar favorable a la rendición de cuentas, a una problematización de los discursos, los sujetos, las perspectivas teóricas y metodológicas, que a su vez se convierten en prácticas investigativas críticas y propositivas.

Tensiones en torno a la idea de equidad en educación superior

Cuando se plantea la existencia de una tensión en el modo en que se recibe y se aborda un concepto en determinada comunidad científica, hacemos alusión al modo en que dos o más acepciones sobre una categoría entran en disputa (Kuhn,

1987: 34). Ahora bien, la tensión resultante es de dos niveles. Por una parte, remite a un marco semántico de interpretación que es propio de la historia del pensamiento, las corrientes teóricas o los paradigmas de investigación. Y, por otra, establece el conjunto de variaciones que se producen en la complejidad social, cultural, económica y práctica de los contextos en donde operan esos significados. En el caso de la equidad en educación superior, la tensión se da en primera medida por el recelo que produce un concepto en principio universalista y abstracto, frente a sus abordajes desde la sociología, la antropología o las ciencias de la educación, ámbitos epistemológicos en donde los modelos cuantitativos y cualitativos de análisis siguen en construcción y legitimación (Museus y Griffin, 2011). Ello significa que las pretensiones de aproximación empírica a menudo se ven enfrentadas no solo al debate acerca de las definiciones, teorías, conceptos y metodologías de análisis, sino también al modo en que las evaluaciones y resultados muestran una u otra perspectiva fáctica de los problemas bajo examen.

Como anticipaba anteriormente, ello ha permitido que recientemente algunos trabajos comiencen a modular las ya conocidas preguntas por el acceso de las mujeres y de diversos grupos socioeconómicos o étnicos a las universidades de alta capacidad académica, y por el contrario pongan en cuestión la idea de equidad como una «igualación del logro», es decir, que todas las personas pueden y deben ingresar en la educación superior en el modo tradicional (Gómez, 2015: 29). En cambio, sugieren que la diversificación de la oferta en institutos técnicos, tecnológicos e instituciones no universitarias debería ser una alternativa con calidad que responda a la demanda y necesidades específicas del mundo laboral y de varios sectores de la población (*ibid.*: 31-35). Por otra parte, se ha comenzado a ver la equidad como un objetivo más complejo del liderazgo y la realización personal, espiritual o cultural (Astin y Astin, 2015), o bien de la movilidad académica como «nueva estructura de percepciones» sobre las

aspiraciones y la voz de los estudiantes (Sellar y Gale, 2011: 116), así como de su *agencia* para la gestión de espacios de participación (Holt, 2012).

Esto no significa que lo que podrían denominarse *tópicos comunes* en torno a problemas como la equidad de género o las medidas de acción afirmativa para el acceso de grupos étnicos y raciales¹⁶ hayan agotado su discurso; o que este haya quedado deslegitimado en vista del progreso, por demás paradójico por razones anteriormente mencionadas (Garibaldi, 2014; Jacobs, 1996; Reynolds y Burge, 2008). Mejor, lo que sugiere el panorama previamente bosquejado es que, si bien en los últimos años el acceso de las mujeres a la educación superior se ha incrementado de manera significativa, llegando en Colombia por ejemplo a una tasa del 52% (Quintero, 2016: 127), proporción favorable a la paridad desde la década del noventa, los problemas subyacentes a una idea de equidad más amplia que tenga en cuenta la experiencia estudiantil, el acoso sexual, la discriminación por «raza»/etnicidad u orientación sexual, así como la distribución de hombres y mujeres por áreas del conocimiento (segregación horizontal) y por cargos, salarios y estatus social (segregación vertical), aún muestran desafíos, lejos de ser del todo comprendidos (David, 2009, 2011).

De esta manera, el abanico de preguntas se expande, y lo que antes se naturalizaba como un privilegio consustancial al mérito comienza a ser cuestionado desde la perspectiva de la oferta educativa y la participación en la movilidad (Sellar y Gale, 2011). En este punto es importante aclarar que cuando hablamos de *movilidad académica* vamos más allá del simple tránsito realizado por los y las estudiantes entre programas, niveles de formación o instituciones (Gómez, 2015), y nos referimos principalmente a las experiencias de estudio fuera

16. Ver una interesante diferenciación de las categorías de *raza* y *etnia* en Blandón y Arcos (2015: 96-98). La referencia es importante ya que, en otros trabajos muy importantes aparecen emparejadas raza/etnicidad como una sola categoría para su análisis interseccional (Zapata *et al.*, 2014).

de la región natal, o a las pasantías, becas, participaciones e intercambios en países y regiones foráneas. Este enfoque difiere de otras concepciones en donde se analizan variables como las tasas de retorno en la inversión sobre el capital humano y el ascenso social, lo que en términos sociológicos y económicos constituye otro tipo de movilidad que, no obstante, está conectada en cierta medida con la anterior. En todo caso, resulta curioso pensar cómo, en lo que el lenguaje de la globalización denomina «países subdesarrollados» y «en vías de desarrollo», las aspiraciones de lo uno y lo otro parecen tener un techo construido en las deficiencias del sistema educativo, las menores tasas de alfabetismo y oportunidades educativas; maltrato hacia la mujer y exclusión social derivada de factores socioeconómicos, raciales, étnicos e incluso religiosos (García *et al.*, 2013; Atuahene y Owusu-Ansah, 2013; Odhiambo, 2016; Rezai-Rashti, 2015; Shams, 2016).

Se presume así la persistencia de asimetrías básicas en ciertas sociedades que aún están pendientes por ser saldadas, como el acceso a educación básica, secundaria y superior con equidad de género y favorable a la inclusión de grupos socioeconómicos y étnico-raciales tradicionalmente marginados del sistema, mientras que, en otras sociedades ponderadas por sus indicadores de desarrollo humano y económico, los efectos de esta movilidad son evaluados por el acceso de las mujeres a carreras científicas consideradas tradicionalmente masculinizadas (David, 2009, 2011; Jacobs, 1996) y su ascenso en cargos directivos de investigación y docencia universitaria (Viefers *et al.*, 2006), a la vez que se da una lucha por el reconocimiento y la no discriminación de la diversidad sexual en la investigación académica de alto nivel (Walsh, 2015). Sin embargo, al hilar más delgado, surgen allí también posiciones críticas en torno a las condiciones en que niños, niñas y jóvenes afrodescendientes, con pocos recursos económicos o con alguna discapacidad, participan del sistema educativo y laboral (Gillborn, 2015; Harper *et al.*, 2009), y cómo, a pesar de ciertos esfuerzos por ofrecer programas de

nivelación a estudiantes que llegan con deficiencias en áreas básicas como matemáticas y lenguaje, son principalmente tales personas quienes tienen que afrontar mayores desafíos para no desertar, ser aceptados socialmente y lograr el éxito académico (Astin y Astin, 2015; Brennan y Naidoo, 2008; Ezcurra, 2011).

En resumidas cuentas, si en regiones como África subsahariana, Asia Central, Meridional, Occidental y Oriente Medio las preguntas por la equidad giran en torno al reconocimiento general de las mujeres como actores educativos, económicos y políticos con igual derecho a todos los niveles educativos, incluso al liderazgo social y cultural (Atuahene y Owusu-Ansah, 2013; Burridge *et al.*, 2016; G. Odhiambo, 2016; Rezai-Rashti, 2015; Shams, 2016; Witenstein y Palmer, 2013), en Europa, Estados Unidos y Australia tales preguntas comienzan a girar en torno al impacto en la educación superior de las diferencias concretas entre grupos específicos por origen nacional, racial o étnico (Holt, 2012; Núñez, 2014; Garibaldi, 2014), o al reconocimiento de enfoques feministas y de género en la docencia e investigación (David, 2009, 2011), junto a las exclusiones y discriminaciones basadas en la orientación sexual (Expósito, 2012; Platero, 2013; Walsh, 2015). En Latinoamérica, las preguntas en torno al género, la condición socioeconómica, la «raza»/etnicidad y la diversidad sexual, entre otros marcadores de diferencia, comienzan a encauzarse en perspectiva interseccional (Zapata *et al.*, 2013; Munévar y Gómez, 2013), un aspecto que se va complejizando cuando se intentan abarcar las dinámicas de la experiencia universitaria según el origen racial, étnico y socioeconómico de hombres y mujeres en la Universidad pública más importante de Colombia (Arango, Quintero y Mendoza, 2004; Arango, 2009; Mosquera y León, 2009; Buelvas *et al.*, 2014).

Estos marcos de referencia remiten al género como una categoría importante y un factor de privilegio o desventaja en el acceso a la educación superior. Para Jacobs (1996: 153),

cuando se analizan las cifras globales desde tal enfoque los resultados no son concluyentes, y en orden de la complejidad sugiere una perspectiva interdisciplinaria para responder a la dificultad de las preguntas emergentes. Considera que actualmente la educación es más bien un área relativamente favorable a las mujeres, y que la desigualdad de género es visible en unos aspectos y en otros no. Por ejemplo, argumenta que las mujeres se desempeñan bien en el acceso, pero no tanto en la trayectoria (experiencia universitaria), de manera que se deben tener en cuenta los contextos, las áreas de conocimiento y niveles de formación donde las mujeres han quedado rezagadas o han alcanzado la paridad o la ventaja (*ibid.*: 154-155). Concluye que se debe tener cuidado con las medidas estadísticas de tendencia central porque tienden a minimizar o ignorar las opiniones de los individuos, de ahí que sea necesario abordar la experiencia universitaria de manera integral (*ibid.*: 177).

Una perspectiva crítica en otro sentido es planteada por Garibaldi (2014: 371), argumentando que las cifras nacionales entre los años 2002 y 2012 muestran una significativa brecha de género en desventaja para los hombres, lo cual podría tener repercusiones sociales negativas en Estados Unidos. El autor analiza cómo la matrícula y la admisión se incrementó para todos los grupos raciales después de las políticas de acción afirmativa a finales de los años sesenta y setenta en universidades públicas y privadas, pero defiende que la desproporción en favor de las mujeres afroamericanas no es inusual antes y después del caso *Brown v. Consejo de Educación de Topeka* en 1954. De hecho, el mayor aumento se dio en los *colleges*, y tales variaciones de participación obedecen a una mayor graduación secundaria, la cual no benefició a los hombres afroamericanos equitativamente (*ibid.*: 372).

De esta manera, mientras el análisis de Jacobs identifica el modo confuso en que las cifras oficiales y los análisis estadísticos longitudinales pueden ofrecer una imagen equitativa de la proporción de hombres y mujeres en las universidades

públicas y privadas, Garibaldi previene acerca del modo en que una menor proporción de hombres afroamericanos en la educación superior tendría graves consecuencias sociales y económicas. En este punto encontramos dos focos de tensión. Por una parte, a la vez que se reconoce el impacto de las medidas de acción afirmativa y de equidad de género para lograr una mayor proporción de mujeres en la educación superior, se alerta sobre la posible inducción a error que las cifras descontextualizadas pueden ofrecer dependiendo de la tipología universitaria, el nivel de selectividad, de formación y de las áreas del conocimiento, entre otros aspectos. Y, por otra, se devela una crítica sobre una concepción de la equidad de género indiferente a las consecuencias que tendría para la vida universitaria y social una menor proporción de hombres pertenecientes a un grupo racial con desventajas de base a nivel social y económico. Sin embargo, las controversias van más allá del modo en que los encuadres disciplinares y epistemológicos interpretan los resultados de investigación, y parecen depender incluso más radicalmente de las apuestas políticas subyacentes en dichas evaluaciones.

En este orden de ideas, pueden identificarse coyunturas que oscilan entre una idea de equidad que, por un lado y dependiendo del historial de reivindicaciones políticas y jurídicas de ciertos entornos socioeconómicos, se acerca y se estabiliza en la práctica de la igualdad de oportunidades educativas, una concepción que desde el feminismo ha sido criticada, ya que: «Originariamente, el principio de igualdad de trato se presentó como una garantía formal de tratamiento equitativo e inclusivo. Sin embargo, esta interpretación mecánica de la equidad también elimina la diferencia» (Young, 2000: 25-26). Y que, por otro, parece incursionar en terrenos de una justicia concreta sobre los procesos no solo individuales sino institucionales en los cuales se produce y a la vez se puede compensar la desigualdad estructural, para lo cual se requieren políticas comprometidas con la financiación (Bevc y Uršič, 2008; Harper *et al.*, 2009), y principalmente con aper-

turas epistemológicas e intersubjetivas hacia una Universidad verdaderamente inclusiva y equitativa (Mosquera y León, 2009; Munévar y Gómez, 2013; Buelvas *et al.*, 2014).

No obstante, estos desafíos no vienen solos. En efecto, existe un fondo político y cultural que ha marcado la historia del reconocimiento en diversas sociedades, de manera que, mientras en unos lugares se preguntan cómo hacer partícipes de educación de alta calidad y promesa de movilidad social a hombres y mujeres inmigrantes, víctimas de la violencia o de la discriminación, en otros lugares aún existen brechas para la integración de las mujeres y los grupos sociales con desventaja racial/étnica y socioeconómica. Así pues, como plantea Jacobs (1996: 161), los progresos no son generalizables y deben ser apreciados en su contexto, una perspectiva similar a la de Quintero en Colombia (2016: 127-132), quien ha llamado la atención sobre cómo una tasa paritaria en la matrícula universitaria esconde inequidades en la diversificación de estudios y el acceso de las mujeres a carreras universitarias con alto reconocimiento social, científico y salarial, a la vez que su participación disminuye en los niveles de maestría (44%) y de doctorado (32%), una tendencia que se observa también en otros países con recientes luchas sociales por la igualdad (Rezai-Rashti, 2015; Shams, 2016). Esto sugiere que, a pesar de las conclusiones favorables del incremento en la tasa global de cobertura por género y condición socioeconómica, aún persisten asimetrías cuyos efectos pueden afectar los proyectos de vida y las expectativas de muchas personas (Bradley, 2016). De qué modo lo hacen y cómo puede remediarse es algo que debemos analizar de diversas maneras.

Otra tensión conexas al conjunto de itinerarios expuestos hasta ahora radica en las criticadas ideas del *mérito* (valor) o la meritocracia (antivalor). Si bien hace ya varias décadas se han desmitificado tales categorías como consustanciales a una relación «justa» entre el trabajo académico, el esfuerzo y los resultados, el debate acerca de la conveniencia o no de la *discriminación positiva* sigue generando contrapuntos

en la idea de equidad (Dworkin, 2003: 419-469). Aunque las medidas de acción afirmativa durante la segunda mitad del siglo xx en varias regiones del mundo resultan paradigmáticas del modo en que las democracias responden a las luchas sociales del feminismo, los grupos étnico-raciales y otros actores sociales, es posible que la idea de equidad como compensación de desigualdades diversas y particulares resulte chocante e incluso desafiante para la convivencia. En efecto, las demandas que hubo en Estados Unidos contra medidas de acción afirmativa para población afrodescendiente a finales de los años setenta marcaron un precedente del modo en que una concepción psicologista de la equidad (Adams, 1963), según la cual las personas perciben la justicia como una relación entre sus esfuerzos y sus resultados en comparación con sus pares, puede llegar a generar malestar en las percepciones que otros estudiantes, docentes o directivos tienen de la presencia de «nuevos sujetos» en la Universidad; de sus procesos académicos y posibles necesidades particulares de formación (Caldwell *et al.*, 2007; Castañeda, 2012; Durán, 2015). Desde esta orilla, la idea del mérito como legitimación del privilegio de estudiar y «ser parte» se pervierte, ya que los logros quedan aparentemente vacíos de «mérito», deviniendo la equidad en sofisma.

Otro aspecto a contemplar radica en el modo en que actualmente se pondera la calidad de acuerdo con criterios de consejos de acreditación locales y parámetros globales de publicación e indexación, en clara respuesta a valores epistemológicos estandarizados, donde aquello que es considerado «ciencia» o aportes teóricamente relevantes imponen desafíos a las pretensiones de un currículo que reconozca las cosmovisiones y «rutas alternas» a la construcción occidental del conocimiento (Arévalo, 2013; Castillo y Caicedo, 2016; Blandón y Arcos, 2015). Al mismo tiempo, es muy sugerente que tales estándares no tengan en cuenta los indicadores de inclusión y equidad de las universidades, a pesar de que algunos estudios muy importantes han resaltado cómo estos

objetivos pueden ser valorados también como criterios de calidad educativa (Astin y Astin, 2015; Brennan y Naidoo, 2008; Stepan-Norris y Kerrissey, 2016).

En medio de estas coyunturas surgen otras. Por ejemplo, puede decirse que, mientras actualmente existen concepciones de la justicia social que apuestan por el acceso de más jóvenes de grupos étnicos discriminados y socioeconómicamente desfavorecidos a las universidades tradicionales, hay otras que ponderan propuestas y experiencias de etnoeducación o educación propia en Colombia, Brasil, Ecuador, Bolivia, Nicaragua y la regional Universidad Indígena Intercultural (UII), en las cuales existe abiertamente una apuesta por el empoderamiento de procesos que, sin abandonar la idea de calidad, basan su gestión pedagógica en el autorreconocimiento de los saberes comunitarios y ancestrales, constituyendo a la vez una posición política de las comunidades étnicas en América Latina (Mato, 2011). De esta manera, parece que por un lado existe una idea de equidad que defiende el acceso, permanencia y egreso de estudiantes afrodescendientes e indígenas en universidades occidentales, y por el otro otra que puede llegar incluso a ver con recelo las medidas de acción afirmativa, sobre todo cuando no es del todo claro cuál es el reconocimiento (en todo el sentido de la palabra) que estos «nuevos sujetos» dan y a la vez reciben del resto de la comunidad académica, o el efecto perverso que tal «inclusión» podría tener en procesos de aculturación o desarraigo comunitario (Mosquera y León, 2009; Castillo y Caicedo, 2008, 2016). Este es un aspecto que requiere mayor investigación para comprender esa posible tensión entre la idea de *equidad* y una aparentemente más realista práctica de la *inclusión* (Marginson, 2011). ¿Qué compromisos y acciones implican un alcance u otro? ¿Qué papel juega lo que se ha denominado «currículo oculto»? ¿Cómo dar cabida a todas las voces tanto en la investigación como en la experiencia? Eso es algo que debemos seguir pensando, sobre todo por las implicaciones éticas, políticas y culturales que ello supone.

Finalmente, estas críticas remiten a dimensiones no esencialistas o universales de la justicia social, las cuales han sido pensadas en el marco de los estudios de género y la interseccionalidad desde una óptica dirigida a develar su estatus empírico, epistemológico y metodológico (Museus y Griffin, 2011; Zapata *et al.*, 2013, 2014; Munévar, 2013; Munévar y Gómez, 2013; Buelvas *et al.*, 2014; Núñez, 2014). Tales apuestas, a la vez que reconocen el desafío de comprender y, sobre todo, experimentar la equidad, realizan importantes incursiones locales y transnacionales por enfrentar las diferentes coyunturas teórico-prácticas que se suscitan al respecto. A pesar, entonces, de avances significativos, es evidente que los itinerarios entran en tensión no solo por acepciones que intentan trascender el ideal de la igualdad de oportunidades, sino por los desafíos y compromisos lógicos, económicos y culturales que suscita tal objetivo en la educación superior, toda vez que no es claro aún qué implicaciones tendría ello dentro del currículo, el presupuesto, la preparación docente y la misión-visión de cada institución. Tal vez, después de todo, la manida palabra *equidad* aún no consigue entrar tan fácilmente por las puertas de la Universidad, esa sociedad de la sociedad.

Referencias

- Adams, J. S. (1963). «Toward an understanding of inequity». *Journal of Abnormal Psychology*, 5 (LXVII).
- Arango, L. G.; Quintero, O. A.; Mendoza, I. P. (2004). «Género y origen social en el acceso a la Universidad Nacional: Trayectorias de estudiantes de Sociología y de Ingeniería de Sistemas». *Revista Colombiana de Sociología*, 22.
- Arango, L. G. (2009). «Condición estudiantil y cultura académica en Sociología: dimensiones de clase y género. El caso de la Universidad Nacional de Colombia». *Revista Colombiana de Sociología*, 2 (XXXII).
- Arévalo, G. A. (2013). *Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. Luchas,*

- experiencias y resistencia en la diversidad y la multiplicidad*. Bogotá: MunduBerriak.
- Astin, A. W.; Oseguera, L. (2004). «The declining “equity” of American higher education». *The Review of Higher Education*, 3 (XXVII).
- Astin, A. W.; Astin, H. S. (2015). «Achieving equity in higher education: The unfinished agenda». *Journal of College and Character*, 2 (XVI).
- Atuahene, F.; Owusu-Ansah, A. (2013). «A descriptive assessment of higher education access, participation, equity, and disparity in Ghana». *SAGE Open*, 3 (III).
- Barry, A.; Born, G. (2013). *Interdisciplinarity: Reconfigurations of the social and natural sciences*. Abingdon: Routledge.
- Bevc, M.; Uršič, S. (2008). «Relations between funding, equity, and efficiency of higher education». *Education Economics*, 3 (XVI).
- Blandón, M.; Arcos, A. (2015). *Afrodescendencia: herederos de una tradición libertaria*. Bogotá: Desde Abajo.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowen, W. G.; Bok, D. (1998). *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton: Princeton University Press.
- Bradley, K. (2016). «The incorporation of women into higher education: Paradoxical outcomes?». *American Sociological Association Stable*, 1 (LXXIII).
- Brennan, J.; Naidoo, R. (2008). «Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice». *Higher Education*, 56.
- Buelvas, J. I.; Cobos, A.; Gómez, A. Y., et al. (2014). *Situando y sintiendo experiencias estudiantiles. Aportes para una Universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional*. Bogotá/Berlín: Universidad Nacional de Colombia/Instituto de Estudios Latinoamericanos.
- Bula, J. I. (2009). «Equidad social en la educación superior en Colombia». En Zerda, Á., et al. (comp.). *La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI: sostenibilidad y financiación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Caldwell, C.; Shapiro, J. P.; Gross, S. J. (2007). «Ethical leadership in higher education admission: Equality vs. Equity». *Journal of College Admission*, 195: 14–19.
- Castañeda, T. (2011). «Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. Urdimbre de posibilidades y dificultades». *Criterios*, 1 (IV).
- Castillo, E.; Caicedo, J. A. (2008). «Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras». *Cuadernos Interculturales*, 10 (VI).
- (2016) «Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana». *Nómadas*, XLIV.
- Crenshaw, K. (1991). «Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color». *Stanford Law Review*, 6 (XLIII).
- Coleman, J. S. (2000). *Equality of educational opportunity*. Michigan: Inter-university Consortium for Political and Social Research.
- Collins, P. H. (2015) «Intersectionality's definitional dilemmas». *Annual Review of Sociology*, XLI: 1–20.
- David, M. E. (2009). «Diversity, gender and widening participation in global higher education: a feminist perspective». *International Studies in Sociology of Education*, 1 (XIX).
- (2011). «Changing concepts of equity in transforming UK higher education: Implications for future pedagogies and practices in global higher education». *Australian Educational Researcher*, 1 (XXXVIII).
- Durán, M. M. (2015). «Se me acabaron los créditos. Trayectorias académicas de estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012». *Literatura: teoría, historia, crítica*, 2 (XVII).
- Dworkin, R. (2003). *Virtud soberana. La teoría y la práctica de la igualdad*. Barcelona: Paidós.
- Espinoza O. (ed.) (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad UCINF/ Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Expósito, C. (2012). «¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España». *Investigaciones feministas*, 3.
- Fraser, N. (1997). «La justicia social en la época de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación». *Estudios Ocasionales. Justicia Social*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- (2008) *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- García, M.; Espinosa, J. R.; Jiménez, F.; Parra, J. D. (2013). *Separados y desiguales*. Bogotá: Dejusticia.
- Garibaldi, A. M. (2014). «The expanding gender and racial gap in American higher education». *Journal of Negro Education*, 3 (LXXXII).
- Gillborn, D. (2015). «Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education». *Qualitative Inquiry*, 21.
- Gómez, V. M. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ASCUN/Alfa Omega.
- (2015). *La pirámide de la desigualdad en la educación superior en Colombia. Diversificación y tipología de instituciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V. M.; Camacho, D. A.; Marín, J. A.; Rubio, B. A. (2015). *Examen al nuevo sistema de admisión a la Universidad Nacional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Harper, S. R.; Patton, L. D.; Wooden, O. S. (2009). «Access and equity for African American students in higher education: A critical race historical analysis of policy efforts». *Journal of Higher Education*, 4 (LXXX).
- Holt, B. (2012). «Identity matters: the centrality of “conferred identity” as symbolic power and social capital in higher education mobility». *International Journal of Inclusive Education*, 16.
- Jacobs, J. (1996). «Gender inequality and higher education». *Annual Review of Sociology*, 1 (XXII).
- León, M.; Holguín, J. (2005). *Acción afirmativa en Colombia. Hacia democracias inclusivas*. Santiago: Fundación EQUITAS.
- McCall, L. (2005). «The complexity of intersectionality». *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 3 (XXX).
- Mato, D. (2011). «Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos». *Revista Andaluza de Antropología*, 1.

- Mayorga, M. L.; Bautista, M. (2009). *Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la educación superior: programa de admisión especial - PAES*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mingo, Araceli (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mosquera, C.; León, R. E. (2009). *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre bicentenarios de las independencias y Constitución de 1991*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Munévar, D. I. (2004). «Construcción de conocimiento desde los márgenes». *Revista Colombiana de Sociología*, 23.
- (2013). *Interseccionalidad y otras nociones. Tramas para develar lo ignorado*. En: Zapata, M.; García, S.; Chan de Ávila, J. (ed.). *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional «Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior»*. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos/Universidad Libre de Berlín.
- Munévar, D. I.; Gómez, Y. (2013). *Rutas posibles desde el sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Museus, S. D.; Griffin, K. A. (2011). «Mapping the margins in higher education: On the promise of intersectionality frameworks in research and discourse». *New Directions for Institutional Research*, 151.
- Núñez, A. M. (2014). «Advancing an intersectionality framework in higher education: Power and latino postsecondary opportunity». En Paulsen, M. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*, 29.
- Odhiambo, G. (2016). «Higher education in Kenya: an assessment of current responses to the imperative of widening access Higher education in Kenya: an assessment of current». *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2 (XXXVIII).
- Platero, R. (L.) (2013). *La interseccionalidad en las políticas públicas sobre la ciudadanía íntima: los discursos y la agenda política española: (1995-2012)* (tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

- Quintero, O. A. (2016). «La creciente exclusión de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia». *Nómadas*, 44.
- Rama, C. (2009). «La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*, 50.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad: una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Rezai-Rashti, G. M. (2015) «The politics of gender segregation and women's access to higher education in the Islamic Republic of Iran: the interplay of repression and resistance». *Gender and Education*, 5 (XXVII).
- Roemer, J. E. (1998). «Igualdad de oportunidades». *Isegoría*, 18.
- Rueda, R.; Ríos, M. (2016). «Doctorados en ciencias sociales: epistemologías y políticas de inclusión». *Nómadas*, 44.
- Santamaría, Á.; Palacios, M. T.; Naranjo, E. R., et al. (2013). «Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Colombia». En Espinoza, O. (ed.). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad UCINF/ Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas.
- Sellar, S.; Gale, T. (2011). «Mobility, aspiration, voice: a new structure of feeling for student equity in higher education». *Critical Studies in Education*, 2 (LII).
- Sleteer, C.; Grant, C.; Padhila, P. R. (2011). *Educación multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Talca: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Stepan-Norris, J.; Kerrissey, J. (2016). «Enhancing gender equity in academia: Lessons from the ADVANCE program». *Sociological Perspectives*, 2 (LIX).
- Viefers, S. F.; Christie, M. F.; Ferdos, F. (2006). «Gender equity in higher education: why and how? A case study of gender issues in a science faculty». *European Journal of Engineering Education*, 1 (XXXI).
- Viveros, M. (2016). «La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación». *Debate Feminista*, 52.
- Walsh, R. J. (2015). «Objectivity and intersectionality: How intersectional feminism could utilise identity and experience as a dialectical weapon of liberation within academia». *Feminism & Psychology*, 1 (XXVII).

- Witenstein, M. A.; Palmer, B. (2013). «Inequality of participation in Nepalese higher education: A critical conceptual model of educational barriers». *Asian Education and Development Studies*, 2 (II).
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Zapata, M.; García, S.; Chan de Ávila, J. (ed.) (2013). *Actas del Congreso Internacional «Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior»*. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos/Universidad Libre de Berlín.
- Zapata, M.; Cuenca, A.; Puga, I. (2014). *Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el diseño y aplicación de indicadores de inclusión social y equidad en instituciones de educación superior de América Latina*. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos/Universidad Libre de Berlín.

La formación vocacional como vía emancipatoria: algunas experiencias incipientes y su relevancia para Iberoamérica

Charles Stephen Keck

Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) - México

Introducción

Si este ensayo pretende responder a la invitación de desarrollar una mirada crítica y emancipatoria hacia la educación, lo hace pensando en la condición de millones de docentes iberoamericanos. Argumento que dejemos de preocuparnos tanto por el desempeño docente, entendido como su competencia pedagógico-instrumental, para poder dedicar más energía y capacidad a la cuestión de su vocación. Propongo la puesta en marcha de una formación docente cuyo énfasis esté en las *relaciones educativas*, tomando la vocación tanto como punto de partida como de llegada. Por vocación entiendo una disposición ética compuesta por un lado de la relación que el docente tenga con la docencia y, por otro, la manera en que la relación yo-trabajo permita al docente transitar hacia la autorrealización. Así, sugiero un cambio en la mirada que la educación tiene del docente como un profesional al servicio del otro y del Otro (sistémico) a favor de una mirada del docente como persona, cuya primera responsabilidad ética es el cuidado de sí mismo, entendido en el sentido foucaultiano.

Esta propuesta es especialmente importante en el contexto iberoamericano, donde prevalecen condiciones laborales y económicas que generan grandes tensiones entre la expe-

riencia y capacidad del docente y las crecientes expectativas puestas sobre ellos. Hablando desde el sur de México, argumento que la condición de *burnout* —como opuesta a la vocación— no representa un estado al cual los docentes llegan, sino que es el estado desde el cual ellos suelen empezar su carrera profesional. La pasión pedagógica compite con una pasión por la sobrevivencia en un contexto socioeconómico endurecido. Esta misma dureza es lo que hace que en México resulte legítimo reclamar no tanto una revolución en cuanto a nuestro saber, sino una revolución ética; es decir, en nuestras prácticas sociopolíticas. Así que, más que un laboratorio del saber, la escuela bien podría ser un laboratorio del ser y convivir, un lugar semilla para reconfigurar el tejido social en aras de una convivencia basada no en el olvido (de sí y del otro), sino en el cuidado.

A manera de argumento, presentaré algunas praxis de formación para la vocación docente ya puestas en marcha. En primer plano está un programa estadounidense de renovación docente llamado «Courage to teach» (Coraje para enseñar). Y también dos experiencias propiamente iberoamericanas-mexicanas, acompañadas por el argumento de que estas son de naturaleza emancipatoria, ya que ofrecen una resistencia crítica a la negación sistémica del docente como persona. Son ejemplos contemporáneos y vivenciales con un sabor iberoamericano por su capacidad de integrar las dimensiones emocionales, cognitivas y espirituales de la educación. También son ejemplos de una ética del «cuidado de sí» (Foucault, 2002) que favorecen prácticas de libertad que llevan al docente a ocupar su lugar con la menor dominación posible (ni ser dominado desde «arriba», ni dominar por «abajo»).

La vocación más allá del servicio

Puede parecer algo trillado decir que la vocación es el Santo Grial del profesionalismo docente, la cualidad central para ejercer de manera satisfactoria o sobresaliente la función docente. Entre el mismo magisterio el nivel de compromiso es la cualidad que más determina la valoración de un colega como un «verdadero docente» (Nias, 1981). Hansen (1994) define vocación como un compromiso moral al trabajo, que finalmente se cumple y evoluciona en la práctica. Si hablar de vocación pasó de moda por su asociación con el espíritu de abnegación y olvido de sí, Hansen propone rescatar el concepto por su utilidad en describir lo que los docentes hacen y cómo se ven entre sí.

Según Hansen, cuando la identidad docente está atravesada por la vocación, el docente es motivado por la creencia de estar al servicio de otros y por una satisfacción intrínseca en el acto pedagógico. Lo que resulta es la experiencia de estar realizándose mediante la función docente, y por lo mismo existe la disposición de implicarse en el trabajo, por más demandante que sea: «Una persona que promulga una vocación tiene una relación activa y creativa con el trabajo», que permite al docente volverse «arquitecto de [su] mundo áulico» (*ibid.*: 269).

El docente con vocación, según Day (2004), es movido por una «pasión por enseñar», una fuerza ética que moviliza al docente y que genera el impulso de cuidar, apoyar y ayudar a los estudiantes. Según Day, el afecto es un elemento fundamental de esta pasión, y el afecto tiene su correlación con múltiples expresiones de interés: por el estudiante como persona, en la vinculación interpersonal, en la opinión del estudiante y respeto hacia sus ideas, en comprender cómo aprende, en comprender quién es el estudiante, en mejorarse a sí mismos para contribuir al aprendizaje de sus estudiantes, entre otros. Desbouts (2012: 129) es todavía más enfático en su descripción de la actitud vocacional al utilizar el término

de la «erótica del docente» para explicar esa pasión por el crecimiento del otro. Describe esta erótica como «una fuerza vital que lleva al docente a dirigirse hacia el otro como persona productora de conocimientos y sentidos» y que «lo mueve a comprometer todas sus potencialidades en aras del crecimiento del otro, a través de la acción educativa».

Dicho esto, resulta peligroso limitar la vocación a una pasión por el crecimiento del otro, ya que nos deja frente a la figura paradójica del docente «facilitador», quien se ofrece para servir al proyecto del otro pero no tiene un proyecto propio —así que aquel que no tiene ni autonomía, ni libertad, queda encargado de favorecer la autonomía y libertad del otro a su cargo. Greene (1988: 14), a cambio, propone que «un docente que busca su propia libertad es quizás la única versión de docente que puede despertar a los jóvenes para ir a la búsqueda de su propia libertad». Hay aquí una cuestión nuclear en cuanto a la constelación de la vocación: si la vocación docente es la capacidad de dedicarse a potenciar la autoconstrucción de las vidas de los demás, esto tendría que pasar primero o paralelamente por el conocimiento de lo que es la búsqueda constructiva de su propia vida. Dewey (1916) enfatiza la estrecha relación entre la vocación y un proyecto de vida propio, la idea de que un docente está también al servicio de sí mismo, y a la construcción de su ser, su vida con sentido. Para aquel docente con vocación, el aula, la reunión con colegas, la planeación en casa, representan oportunidades para cobrar vida y participar en una verdadera experiencia. Y es mediante tal cualidad de experiencia que se construye una vida que tiene la contundencia de la autoría —ya no como función de un mandato abstracto, sistémico, estatal.

El pensamiento de Dewey también señala otra dimensión importante de la vocación al declarar que esta no existe de forma aislada, sin referentes al entorno; más bien, la vocación debe ser entendida como una expresión de la naturaleza situada de nuestra agencia. En este sentido es una manifesta-

ción dialógica y exploratoria de la persona-ambiente, siempre situada dentro del lugar inmediato de trabajo y de un contexto de crecientes escalas (país, región, momento histórico). Sean macros o sean micros, no podemos obviar las variantes en los ambientes de los docentes, y no podemos obviar los efectos de estas variantes en el desarrollo de una agencia digna de la profesión. A propósito, Dewey exhorta ambientes que invitan a los docentes a estar totalmente despiertos y dialógicamente comprometidos. Por lo mismo, según Higgins (2005: 454-455) «necesitamos considerar los tipos de espacios físicos y culturas organizacionales que los docentes habitan y el tipo de estatus social que la docencia brinda».

El ambiente docente. El neoliberalismo y su toque mexicano

Entre toda la diversidad en los sistemas educativos del mundo, también es cierto que muchos docentes encuentran un punto de convergencia en ser el blanco de las ya famosas reformas educativas neoliberales. En términos generales, estas reformas intentan alinear «las organizaciones del sector público con los métodos, la cultura y sistema ético del sector privado, [así] disminuyendo lo característico del sector público» (Ball, 2003: 216). Tales reformas se han extendido por el mundo como «una epidemia de políticas» (Levin, 1998). Docentes enredados en esta epidemia son requeridos a «organizarse en respuesta a metas, indicadores y evaluaciones. Hacer a un lado creencias y compromisos personales y vivir una existencia de cálculo» (Ball, 2003: 216).

A pesar de las apariencias, Ball subraya que las reformas neoliberales no se deberían entender simplemente como cambios administrativos o cosméticos, sino como tecnologías de poder que impactan profundamente en la subjetividad de los docentes y en sus esfuerzos de negociar una identidad profesional. Así, podemos hablar de un «currículo oculto»,

una formación docente que no pasa por cursos y aulas, sino por los procedimientos administrativos, evaluativos, contractuales, ya que el neoliberalismo

...requiere y genera a un 'nuevo tipo de individuo', es decir un 'nuevo tipo de docente y director' formado dentro de la lógica de la competición. Es un 'nuevo' sistema moral que subvierte y nos reorienta hacia sus verdades y fines. Nos hace responsables de nuestro rendimiento y por el rendimiento de otros. (Ball y Olmedo, 2013: 88)

Si podemos hablar de una intención emancipatoria neoliberal, sería esa de liberarnos de la irresponsabilidad, la inacción, la improvisación y el yugo del pasado. En este sentido Ball y Olmedo afirman que se efectúa una reingeniería de las fuentes y mecanismos motivacionales del docente (y por ende una reconfiguración de su subjetividad). No es de sorprenderse que en los países muy adelantados en su agenda neoliberal las crecientes demandas hacia un docente emprendedor han conllevado un gran costo para muchos docentes, y están asociadas con un aumento en las cifras de *burnout*, fenómeno que Edelwich y Brodsky (1980: 5) describen como «una pérdida progresiva de idealismo, energía, y propósito experimentado por personas en las profesiones de ayuda como resultado de las condiciones de trabajo».

Muchos países de Iberoamérica se han incorporado con entusiasmo al proyecto neoliberal, y Chile, incluso, ocupó un lugar en su vanguardia. Pasando por el ejemplo de México, quiero argumentar aquí que existen notables tensiones entre la agenda neoliberal y las condiciones sociopolíticas «de base» en los países iberoamericanos, determinados en gran parte por una historia colonial. Lyotard (1984) ya había asociado el neoliberalismo con una tendencia esquizoide en el encuentro entre teoría y práctica, esto desde la experiencia en los Estados Unidos y Europa. Sin embargo, es importante subrayar que en el caso de México el efecto esquizofrénico

se amplía. Mientras que el neoliberalismo pretende instituir gobernanza y heterarquía, lo que se conoce y se vive en México es una tensión de opuestos: o excesiva dependencia en el gobierno y sus jerarquías, o bien una ausencia casi total de gobierno y su liderazgo. Mientras el neoliberalismo pretende la descentralización, lo que prevalece en México es la concentración de poder. Mientras el neoliberalismo exalta el *homo economicus*, el capital y la flexibilidad frente a los futuros inciertos, en México están la pobreza, la inmediatez de la sobrevivencia, la familia y la tradición como los referentes más comunes. Mientras el neoliberalismo se nutre por la eficacia, la transparencia y la confianza, México se mueve desde las opacidades, la simulación, la corrupción y la desconfianza.

Estas tensiones esquizoides (y otras) atraviesan al docente inmerso en la esfera sociopolítica (Keck, 2015). Y, en el caso del sur de México, he señalado que los docentes pasan por reacciones complejas frente a estas tensiones:

Las diferentes voces o tonalidades de las reformas hacen más difícil para los docentes sumarse colectivamente, ya que hacen más difícil entender a lo que se están apuntando, o, incluso, cómo ellos mismos están siendo percibidos por el gobierno —¿son profesionales competentes, dignos de confianza, o fósiles beligerantes que requieren supervisión policial? (*ibid.*: 5)

En México estas ambigüedades neoliberales se suman a otras ambigüedades histórico-tradicionales, acomplejando todavía más una cultura laboral ya muy peleada. Desde hace tiempo, por ejemplo, el docente mexicano es objeto de un fuerte cuestionamiento sobre sus motivos de ingreso al magisterio. Y no es por nada: en un país con pocas oportunidades para conseguir un empleo estable y con buenas prestaciones, la docencia ha significado una salida de la pobreza e inseguridad. En el estado de Chiapas (uno de los más pobres en el país), es notable cuántos docentes explican que su de-

cisión de entrar al magisterio fue motivada por razones de seguridad económica. Aunque es algo reductivo recurrir a la seguridad económica para describir la preocupación de los docentes, al mismo tiempo resulta útil establecer la *pasión por la seguridad* en el lugar donde idealmente esperaríamos encontrar aquella pasión por enseñar asociada con la vocación.

Alrededor de este factor de ingreso al magisterio gira un conjunto de otros factores que tienen implicaciones vocacionales y motivacionales en los docentes. Muchos tienen que ver con las adversas condiciones laborales enfrentadas una vez dentro del sistema, condiciones que he resumido bajo la caracterización de *extreme teaching* para describir lo que pasa en Chiapas (Keck, 2016). Cuando un recién ingresado gana su plaza, está iniciando una trayectoria normalmente repleta de incomodidades y dificultades de orden mayor. Lejos de poder esperar un ambiente y una convivencia profesional que les renueve y cultive, la experiencia docente exige entrar en modalidades de sobrevivencia, tanto en el sentido físico como emocional y espiritual.

Sumado a las condiciones laborales, mi experiencia trabajando con los docentes me ha llevado a inferir un condicionante ontológicamente anterior a la función docente, que tiene más que ver con su relación con *la educación* como un campo ético-político-espiritual. Por más que parezca extraño, dentro del magisterio mexicano no abunda la fe en la educación en sí, o bien en «la escuela». Podemos hablar de un escepticismo implícito con relación a la importancia de la educación como proceso y experiencia vital y emancipatoria. Entendido como la cosecha de su propia experiencia a lo largo de su trayectoria estudiantil (muchas veces caracterizada por una falta de sentido), este escepticismo se manifiesta como una incertidumbre sobre la diferencia que su esfuerzo como docente puede hacer en las vidas de los estudiantes. Cuando la creencia de poder «hacer la diferencia» forma uno de los pilares de la vocación, esta incertidumbre

resulta ser determinante en cuanto su identidad y práctica. Además, si podemos entender el desarrollo de una vocación docente como un contagio desde la admiración o respeto de un estudiante hacia su propio maestro, podemos decir que en México esta cadena de contagio ha quedado trastocada.

El proyecto de reforma educativa en México de 2013,¹⁷ denunciado desde muchos ámbitos como una reforma laboral disfrazada (Blanco Bosco, 2013), puede ser interpretado como un intento de *reformatear* la cultura profesional del docente con la aplicación de esquemas netamente neoliberales; la profesionalización y evaluación docente por un lado, y la regulación de la permanencia y promoción por el otro. Parece que la reforma busca convertir una histórica pasión por la seguridad en una moderna pasión por la enseñanza-aprendizaje, y el perfeccionamiento de la función docente mediante una disminución de la figura colectivo-social-política del docente y la acentuación de la figura individual-empresarial. Ball y Olmedo (2013) trasladan estos fenómenos educativos a un marco analítico Foucaultiano, en donde identifican un cambio del paradigma liberal de intercambio a un paradigma neoliberal de la competencia como principio regulador socioeconómico. Su investigación apunta a una cultura utópica de mejoramiento continuo que ha poseído la escuela. Recurren al testimonio de Martin, un docente inglés, quien describe cómo esta cultura de mejora continua ha sido naturalizada a tal grado que ya nadie cuestiona (o puede cuestionar) su validez como forma de orientar e interpretar la agencia de los diversos actores de la escuela. La escuela, el maestro, la maestra, el director, la directora están condenados a estar eternamente insatisfechos con resultados educativos que siempre son mejorables. Esto es igual a estar condenados a siempre estar compitiendo, entre otras cosas, consigo mismos.

17. Cabe señalar que la elección de Andrés Manuel López Obrador a la Presidencia de México en 2018 pone en cuestionamiento esta misma reforma, ya que junto con su partido se ha declarado en contra de ella y con la intención de revocar su continuación.

La formación para la vocación docente y sus prácticas emancipatorias

Lo que quiero resaltar de todo lo anterior es que el tema de la motivación-vocación docente no se puede dejar de lado, no solamente porque donde hay implicación existen más posibilidades para lograr el aprendizaje, sino también porque la «tasa de enajenación docente» será menor. Sin embargo, todo indica que un gran porcentaje de docentes en México (¿y en Iberoamérica?) no encuentran todavía, o han perdido, un espacio vital donde pueden conjuntar el sentido de su vida con el sentido de su trabajo. Me parece esto una tragedia cotidiana de lenta coacción, pero de consecuencias graves tanto en sus propias vidas como en el tejido sociopolítico. Estoy de acuerdo con Arrowsmith (1971: 12) cuando dice que nuestros jóvenes necesitan interactuar con adultos que poseen un *ripeness of self*, que tiene que ver no solamente con una madurez en el ser, sino también, pensando en la imagen de la fruta madura, con sus cualidades de dulzura, jugosidad y nutrición. Un docente que exhibe un *ripeness of self* llena sus espacios, está presente para sí y presente para el otro. En contraste, podemos hablar de un docente «zombie» (Žižek, 2006), una figura vaciada de «ser», que se presenta al mundo en calidad de autómata. El zombie *está* físicamente, pero su cuerpo aparece desconectado del sentir y del pensar.

A la vez que estas metáforas apuntan a condiciones humanas reconocibles, es quizás más útil recurrir a la yuxtaposición entre el «sujeto mínimo» y el «sujeto erguido» empleado por Zemelman (2002). No resulta difícil concebir un «docente mínimo» contrastado con un «docente erguido», y propongo que la problematización de la identidad docente —implícita en estos términos— tiene mucha relevancia para el magisterio mexicano. Con esto del «docente mínimo» no quiero adjudicar culpa a los docentes, ni como gremio, ni como individuos; más bien esta condición «minimizada» tendría que ser vista de manera sistémica. Se sabe que el docente mínimo

no se produjo a sí mismo, sino que se formó en una cultura sociopolítica y una economía que se presta a esto. El docente minimizado se encuentra, entonces, en una paradoja; por un lado está hecho a la imagen del sistema educativo, y por otro lado es objeto de una denuncia sistémica cada vez más estridente. Es parte de la esquizofrenia antes mencionada y el mismo sistema —cuyas abstracciones e imposiciones han vaciado de significado el encuentro pedagógico— también exige que los sujetos de la educación se comprometan ahora a revivir el muerto.

Como dice Gil (2013) en el contexto de la reforma educativa en México, las exigencias hacia el docente no son destinadas a modificar la calidad del encuentro pedagógico, sino que se constelan como nuevas estrategias de control dentro de relaciones de poder históricas. Alrededor del mundo son muchos los que piensan que los intentos de motivar (o reeducar) a los docentes con una combinación de premios y castigos solamente generan más ruido, y restan a lo que puede ser nuclear para la vocación:

Cuando se hacen las reformas educativas, se debería entender que el disfrute del trabajo es una parte esencial de ser docente, y que la ética relacional que subyace tras este hecho finalmente es más importante que los elementos cognitivos que han sido el foco de la mayoría de las reformas de las organizaciones educativas. (Hargreaves, 1997: 253)

Ball y Olmedo (2013) señalan que tales reformas instrumentales terminan generando resistencias directas o disimuladas. Desde una óptica foucaultiana estas resistencias son necesarias y constituyen «un escape [...] de la violencia económica e ideológica estatal que ignora quiénes somos como individuos, y también un rechazo de una inquisición científica o administrativa que determina quién es uno» (Foucault, 1982: 212).

Ball y Olmedo (2013) proponen una vía emancipatoria para docentes, conformada en parte por la formación y prác-

tica reflexivo-narrativa, que se sustenta en «el derecho de definirnos a la luz de nuestros propios criterios» (p. 92, traducción propia). En sintonía con Ball y Olmedo, son muchas las voces que reclaman la necesidad de construir respuestas al fenómeno del «docente mínimo» (o la amenaza del docente minimizado) *desde la interioridad del propio docente*. Palmer (1997) ha sido un importante proponente de la reivindicación de esta interioridad como fuente abundante de autoridad y dirección pedagógica. Si bien las reformas trabajan de afuera hacia adentro (es decir, intentan insertar «algo nuevo» dentro del docente), Palmer aboga por trabajar en sentido contrario, de adentro hacia afuera. Esto requiere un giro de 180 grados en la formación docente; de ser formados desde y para la asimilación y reproducción de exterioridades, Palmer propone que los docentes necesitan aprender tantas maneras como sean posibles para entrar en diálogo con ellos mismos. Sugiere algunas posibilidades para entablar este diálogo: pasar tiempo en soledad y silencio, lectura contemplativa, caminando en el bosque, escribiendo un diario, buscando un amigo que sabe escuchar, entre otros. Y nos lanza la pregunta siguiente: ¿Cómo es que se atiende la voz interior del docente?

Palmer sitúa su enfoque dentro de un campo que llama *renovación docente*. Según Intrator y Kunzman (2007) la preocupación central de la renovación docente es la búsqueda y práctica de la autenticidad, donde esto se entiende como una alineación entre el ser y el trabajo que nutre una vitalidad vocacional que se hace notar por una presencia entregada, receptiva y propositiva. La renovación docente es, entonces, una formación para el viaje interior, sostenido desde la creencia de que «un ser interior, una sabiduría interior, pueden ser alcanzados» (Whitcomb, Borko y Liston, 2008b: 280). Es a través del encuentro con esta sabiduría que la renovación docente busca cultivar en el docente una fe y apertura auto-referencial hacia la vida que le permite sostenerse frente a sus ambigüedades y complejidades.

Cabe señalar que Palmer y su Centro de Coraje y Renovación son considerados pioneros en los Estados Unidos. Iberoamérica, no obstante, también cuenta con experiencias sustantivas con relación al giro hacia la reivindicación del docente como persona con interioridad. En el contexto iberoamericano, destaca la figura de Claudio Naranjo, psiquiatra y psicoterapeuta de origen chileno, ya que su praxis pedagógica integra todas las corrientes de la educación transformadora (radical, espiritual y humanista) identificadas por Whitcomb, Borki y Liston (2008a), con la importante adición de la corriente psicoterapéutica. Naranjo es radical en el sentido de que su localización de un «mal común» social —la mente patriarcal— vincula la transformación individual con una propuesta de cambio a escala sistémica. Es psicoterapéutico en el sentido de que emplea tanto conceptos y prácticas psicodinámicas para mapear la interioridad, como la relación de ayuda como vehículo de cambio. Es espiritual en el sentido de que recurre al misterio de la conciencia como innombrable componente del ser, y como antídoto de las compulsiones neuróticas de la mente pequeña. Y es humanista en el sentido de que incorpora las artes (teatro, danza, música y cine) como vehículos para explorar lo humano en todas sus expresiones.

Cabe señalar que «la escuela» o proceso de formación de Naranjo, el SAT —Seekers After Truth (Buscadores de la Verdad)— no fue pensado para docentes, sino para «buscadores» espirituales y psicoterapeutas (ver Naranjo, 2011, para una descripción). Su inserción en el mundo de la educación ha sido posterior, y su lenguaje es muy diferente al lenguaje humanista-positivista de las instituciones y la academia. Se puede ubicar la diferencia sobre todo en su incorporación de un principio pedagógico dionisiaco (de entrega, soltura, catarsis, desenfreno, gozo) que contrasta con los lenguajes institucionales del control y del raciocinio, e incluso a las prácticas empleadas por Palmer en sus Círculos de Verdad, donde reina la contemplación, la conversación intencionada y un espíritu apolíneo de medida. En la práctica pedagógica

naranjiana, el retiro del mundo no sirve solamente para calmar una vida agitada para pensar mejor, también sirve para generar un espacio de intensificación de subjetividades, y así profundizar en nuestras verdades a partir de verlas en sus dimensiones tanto agónicas como extáticas.

He propuesto el término de *reflexividad radical* (Keck, 2012) para captar el espíritu de búsqueda naranjiana, ya aplicada a la formación docente. Eso se debe en parte por su casi completa dedicación a la dimensión personal del docente, siendo que cualquier transformación en su identidad y práctica se logra únicamente desde la reflexión psicoemocional-existencial, sin hablar de la escuela o la docencia. Si bien la reflexividad radical del SAT ha operado al margen del sistema educativo, he estado trabajando en México en una propuesta para retomar su espíritu integrador y pedagógico en un formato que se adecua más a la situación de los docentes. Titulada «Ser docente, ser persona: Hacia una ética del cuidado de sí (SDSP)», la propuesta aterriza el espíritu naranjiano en el marco de la ética del cuidado de sí, que fue elaborado por Michel Foucault como una «política de nosotros mismos». Por más que sus modificaciones en tiempos, contenidos e intensidades hacen que sea más reconocible para el sistema educativo, SDSP no deja de rebasar los esquemas de la formación docente hasta ahora conocidos en México y, a pesar de su eficacia transformativa (Keck, 2018), sigue siendo un proceso marginal, y requiere para su sobrevivencia hasta ahora recursos financieros que vienen del exterior de México.

Su condición marginal no deriva de su falta de pertinencia, ya que las investigaciones incipientes demuestran con contundencia que sus aprendizajes y transformaciones son sustantivos, de forma que se hace eco con lo que se sabe del valor reportado desde el programa CTT con los docentes estadounidenses. En resumen, los principales hallazgos reportados por los docentes son:

- Mayor disposición para tomar «riesgos» profesionales que implican salir de sus rutinas.
- Mayor sensibilidad sobre lo que está pasando en la realidad inmediata de su salón o su institución.
- Mayor aptitud para identificar y asumir su nivel de responsabilidad en cada situación, y así disminuir sus tendencias hacia el victimismo y la pasividad.
- Mayor sensibilidad y aceptación hacia la existencia de la diversidad dentro de una población de estudiantes y colegas.
- Mayor compromiso con el aspecto relacional que subyace dentro de la enseñanza-aprendizaje.
- Mayor coherencia en su vida profesional entre lo que se piensa, se siente, se dice y se hace.
- Mayor discernimiento en cuanto a lo importante y necesario dentro de su aula en cada momento.
- Mayor creencia en el potencial transformativo y vital de la educación y de la relación pedagógica. (Keck, 2018: 42)

Este conjunto de reacomodos y rupturas reportados por los docentes representa un acercamiento:

a la sensibilidad relacional y a un reconocimiento del potencial transformativo de su labor docente, junto con una nueva autonomía que tiene repercusiones en cuanto al ejercicio de un liderazgo propio. Son estos movimientos que les devuelven, o les proporcionan, una mayor satisfacción y sentido de vocación, y otra calidad en su presencia [...] Los docentes cobran mayor presencia en el aula, llenan más el rol, la función, ya no tanto desde los gestos formales que impone el sistema y la cultura magisterial, sino desde los gestos humanos que surgen en las relaciones inmediatas. (*Ibid.*)

La experiencia mexicana, entonces, no difiere de lo que Intrator y Kunzman (2007) reportan desde los participantes estadounidenses del CTT. En los dos contextos encontramos

un movimiento hacia la vitalidad vocacional que representa una potencialidad emancipatoria dentro de la condición docente. Los descriptores que Intrator y Kunzman asocian con esta vitalidad vocacional son muchos; presencia, conexión, entrega, vigor, entusiasmo, intención, dedicación, significación, sintonización, iniciativa, imaginación y eficacia. El cultivo de esta diversidad de cualidades en los participantes del CTT es visto como algo «dramáticamente importante en el contexto de sus experiencias de desarrollo profesional» (*ibid.*: 25). De manera muy resumida, lo que es importante según estos autores es la reconexión de los docentes con sus creencias nucleares sobre la enseñanza, una renovación de su fe en el valor de enseñar bien, y un darse cuenta de las propias fuentes de fuerza y vitalidad.

También es el caso de los docentes indígenas que asisten a SDSP; la sistematización de sus experiencias identifica una migración de motivación deficitaria a una motivación genuina. Arminda, por ejemplo, dice lo siguiente sobre su transformación:

La verdad, antes me costaba [ser docente], no era mi vocación... Ahorita veo que es muy necesario para todo ser humano; ser docente es *algo*, es un compromiso más allá, es una gran responsabilidad, de realizar todos esos compromisos que nosotros tal vez hacemos con los niños. (Arminda)

Quizás lo más significativo de sus palabras es su tono de celebración, y esta parece ser no solo en cuanto a la dimensión del trabajo docente, sino también de haberse ella dado cuenta en carne y hueso de esta dimensión, y de verse ya como parte de «aquello». Es otro el tono de Adela, más de asombro, cuando describe algo que se parece a un tipo de despertar:

Siento que dentro de mí pueden nacer otros conocimientos que se pueden aplicar dentro de nuestra enseñanza, por ejemplo, en el sonido. Yo tomaba los sonidos de diferentes aves y el so-

nido de algunas semillas [...] para poder enseñarlos, mas, sin embargo, yo no me daba cuenta de que de mi propio ser salía el sonido. (Adela)

Se reconoce algo poético en la mezcla de sencillez y profundidad de esta imagen de ella topando gratamente con su propio ser como elemento constituyente del aula. En cambio, Heriberta demuestra un espíritu más abstracto cuando reflexiona sobre su cambiada visión de las prioridades en la educación:

Mi visión de la educación es otra. Antes pensaba que los niños eran lo más importante y que los docentes debíamos acomodarnos a cualquier situación. Ahora creo que lo más importante somos nosotros, los maestros, porque, si nosotros no estamos bien, eso tiene un reflejo en cómo estamos con los niños. (Heriberta)

Heriberta además está consciente de la amenaza a su bienestar que representa el sistema educativo y sus estructuras enajenantes. Al igual que Arminda y Adela, sus percepciones de Heriberta concuerdan con los últimos dos cambios reportados por Intrator y Kunzman desde el contexto del CTT. Sin embargo, en el caso de los docentes en México, quizás corresponde hacer una adecuación en cuanto a la «reconexión con creencias nucleares» (*op. cit.*) que estos autores reportan como el primer eje de cambio. A diferencia de los docentes estadounidenses, parece sintomático de la condición del magisterio mexicano que muchos docentes no aparentan haber tenido creencias nucleares sobre la docencia, en un sentido determinante. Esto, precisamente, podría ser *consecuencia* y *causa* de la falta de vocación entre los docentes mexicanos. Lo que sí sería más preciso aseverar es que para muchos docentes de SDSP, por ejemplo, lo dramático de su experiencia en estos procesos es sentir que empiezan a construir algunas convicciones sobre la docencia, que van asociadas con un despertar vocacional.

Implicaciones para Iberoamérica

De todas las ramas de la educación transformadora donde la intención es acercarse a verdades transformativas —sean políticas, psicosociales o trascendentales— me parece que la propuesta de Naranjo es la que integra más frentes de búsqueda. También me parece que la sensibilidad integrativa de Naranjo se debe en parte a sus raíces iberoamericanas, ya que la diferenciación de disciplinas ha sido más rígida en los Estados Unidos o Europa que en Iberoamérica. Naranjo —descrito como «el más erudito de los chamanes y el más chamán de los eruditos» (Weinstein, L. en Naranjo, 2017)— personifica el eclecticismo de Iberoamérica que permite el traslape de lo científico con lo místico, lo indígena-ancestral con la modernidad capitalista, el caos con el orden, el placer con el sufrimiento, el juego con la seriedad, la vida con la muerte, lo sutil con lo concreto. No es por nada que Iberoamérica dio a luz al realismo mágico, y me parece que la apuesta pedagógica de Naranjo es el equivalente en el mundo de la formación docente de ahora a lo que fue *100 años de soledad* para el mundo literario de su tiempo. En ambos casos, entrar en estos mundos es suspender el juicio para ver la vida (y la labor educativa) magnificada y más de cerca.

Sea cual sea la génesis de la propuesta integrativa, me parece que es una apuesta que concuerda con realidades no solo mexicanas, sino también con una real necesidad de encontrar respuestas endógenas a las condiciones particulares de Iberoamérica. Por lo menos en México la vocación docente sobresale como tema de debate y discusión, y me imagino que esto resuena a lo largo de Iberoamérica. Y recalco que desde la perspectiva crítico-emancipatoria lo que debe preocupar en primer lugar no es la potencial libertad de los estudiantes como futuros ciudadanos, sino la actual libertad de docentes. Un docente con vocación, y con la autonomía que favorece, puede salir de la sombra de las universalidades del sistema educativo para construir su pedagogía con más certeza, sen-

tido y alegría. Su defensa contra las demandas sistémicas ya no será tanto resistir de mil maneras, sino que su defensa será ser cada vez más arquitecto de su propia aula. Aunque esto suena atractivo, sin duda hay dificultades para sembrar dentro del sistema un enfoque —de viajar hacia adentro para poder luego retornar hacia fuera— que parece ser antisis-témico. Intrator y Kunzman, hablando del contexto de los Estados Unidos, identifican tres resistencias a los formatos que se centran en la interioridad del docente. En primer lugar porque el reino personal del docente ha sido considerado como territorio privado:

Volverse un docente con tacto, cuidadoso o apasionado es tratado principalmente como una cuestión de la disposición, compromiso moral, o virtud privada de la persona, en vez de considerar cómo las diferentes maneras de organizar la docencia moldean la experiencia emocional de los docentes. (Hargreaves en Intrator y Kunzman, 2007: 19)

El resultado, según estos autores, es que se consideran las cualidades asociadas con la vocación como innatas al individuo: las tienes o no las tienes. A este primer punto agregan el hecho de que el tema de la vitalidad vocacional resulta demasiado inexacto y complejo, y demasiado costoso (tiempo y dinero) para un paradigma educativo cada vez más dominado por las economías de tiempo y escala, y por *evidence-based practice* y la transferencia inmediata de técnicas al aula.

Además, Whitcomb, Borke y Liston (2008a: 7), con relación al ambiente académico que rodea la formación docente en los Estados Unidos, señalan una resistencia de índole epistemológica al lenguaje de la formación centrada en la persona: «Hablar de un ser interior rebasa el contenido del catálogo metafísico de muchos académicos. Si a esta discusión del ser interior agregamos una búsqueda de la verdad, parece que estamos empezando a invocar una anticuada búsqueda epistemológica y seguramente un viaje educativo equivocado».

Sin embargo, si ellos, desde adentro de la misma cultura académica, refutan la mirada escéptica hacia los planteamientos de la educación transformadora, es porque existen fisuras en la armadura que ellos señalan, al igual que existen fisuras en los obstáculos señalados por Intrator y Kunzman. Creo que estas fisuras pueden resultar más grandes en el contexto iberoamericano —con la excepción del tema financiero— debido a sus características socioculturales. Si bien Naranjo habla de la dominancia de la mente patriarcal —enjuiciosa, escéptica, territorial y rígida— como *el problema* de nuestra civilización moderna, me parece que Iberoamérica en muchos sentidos está menos encantada por su espíritu que Europa y los Estados Unidos. Puede ser que esto haya hecho que la experiencia sociocultural y política iberoamericana sea más confusa, más ambigua, pero también aquí todavía se admite con más naturalidad el espíritu santo, la emoción y el cuerpo que baila. Aquí también el profesionalismo —como alguna aspiración al comportamiento técnico e imparcial, vaciado de persona— todavía no tiene el mismo peso. El trabajador iberoamericano todavía no logra del todo esta separación tan marcada entre lo personal y lo profesional. Y aquí también —donde hay tanta corrupción y tanta necesidad de repensar el contrato social en las esferas públicas— la cuestión de la virtud es conspicuamente un asunto público, y no puede ser dejado a la merced del viento y las idiosincrasias de la sobrevivencia.

A manera de conclusión...

Entonces, con el afán de cerrar este argumento, haría la invitación de concebir el eclecticismo integrativo en la formación docente como algo con sabor iberoamericano y, por lo mismo, como un movimiento que podría marcar nuestra diferencia en la cultura educativa global, al igual que el realismo mágico anunció a Iberoamérica en el mundo literario como un

universo con su propio criterio. Así se puede hablar de emanciparnos, emancipar nuestros sistemas educativos, de los dogmatismos científico-instrumentales que nos colonizan, y de paso ofrecer caminos a los docentes de nuestros países para emanciparse de la sombra del sinsentido que amenaza constantemente su experiencia cotidiana.

Referencias

- Arrowsmith, W. (1971). «Teaching and the liberal arts: notes toward an old frontier». En: Bigelow D. N. (ed.). *The liberal arts and teacher education: A confrontation* (p. 3-26). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ball, S. (2003). «The teacher's soul and the terrors of performativity». *Journal of Education Policy*, 18 (2): 215-218.
- Ball, S., Olmedo, A. (2013). «Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities». *Critical Studies in Education*, 54: 1: 85-96.
- Blanco Bosco, E. (2013). *La reforma educativa*. México: El Colegio de México. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=brB8vBN5gaU>>. Consultado el 21/10/2018.
- Desbouts, C. (2012). «Identidad docente: intento de descripción de un territorio». *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 7 (2): 126-133.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Free Press.
- Edelwich, J., Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Foucault, M. (1982). «The subject and power». En: Dreyfus, H.; Rabinow, P. (ed.). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (p. 208–226). Chicago: University of Chicago Press.
- (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gil, A. M. (2013). *La reforma educativa*. México: El Colegio de México. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=jH6l-zKYGgNY>>. Consultado el 21/10/2018.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Nueva York: Teachers College Press.

- Hansen, D. T. (1994). «Teaching and the sense of vocation». *Educational theory*, 44 (3): 259–275.
- Hargreaves, A. (1997). «From reform to renewal: a new deal for a new age». En: Hargreaves, A.; Evans, R. (ed.). *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (p. 105–125). Buckingham: Open University Press.
- Higgins, C. (2005). «Dewey’s conception of vocation: existential, aesthetic and educational implications for teachers». *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4): 441-464.
- Intrator, S. M.; Kunzman, R. (2007). «The person in the profession: Renewing teacher vitality through profesional development». *The Education Forum*, 71 (1): 16-32.
- Keck, C. S. (2012). *Radical reflexivity: Assessing the value of psycho-spiritual practices of self as a medium for the professional development of teachers*. Londres: Institute of Education.
- (2015). «Education reform in Mexico: neo-liberalism, ‘schizophrenia’ and the ethical challenge within the agendas for educational change». *Sinéctica*, 45: 1-17.
- (2016). «Extreme teaching and the politics of teachers’ working conditions at the peripheries of the Mexican education system». *Sinéctica*, 46: 1-15.
- (2018). *Ser docente, ser persona: Once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*. México: Ecosur/INED.
- Levin, B. (1998). «An epidemic of education policy: what can we learn for each other?». *Comparative Education*, 34 (2): 131-142.
- Liotard, J. F. (1984). *The Postmodern condition: a report on knowledge*, 10. Manchester: Manchester University Press.
- Naranjo, C. (2011). *Sanar la civilización*. Barcelona: Ediciones La Llave.
- (2017). *Terapia Gestalt: Actitud y práctica de un experiencialismo ateu*. Barcelona: Ediciones La Llave.
- Nias, J. (1981). «Commitment and motivation in primary school teachers». *Educational Review*, 33 (3): 181-190.
- Palmer, P. J. (1997). «The heart of a teacher. Identity and integrity in teaching». *Change: The magazine of higher learning*, 29: 15-30.
- Whitcomb, J.; Borke, H.; Liston, D. (2008a). «Why teach?». *Journal of Teacher Education*, 59 (1).
- (2008b). «Why teach?: Part II». *Journal of Teacher Education*, 59 (4): 267-272.

- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Žižek, S. (2006). *The Parallax View*. Cambridge, Mass., y Londres: The MIT Press.

La escuela como lugar de la justicia social: una perspectiva emancipadora de teoría crítica

Andrea Díaz¹⁸

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Introducción

La reflexión sobre justicia social y educación ha sido fundamentada, mayormente, en los principales referentes de la filosofía política contemporánea. Por ello, en buena medida se ha avanzado en cuestiones de redistribución y reconocimiento, como también sobre el concepto de justicia educativa, entre las formas más recurrentes de problematizar el tema en el terreno pedagógico. Es indudable que, en países que guardan una profunda desigualdad estructural, los reclamos por una distribución más igualitaria de la riqueza es una cuestión pendiente de justicia social. Asimismo, las reivindicaciones simbólicas de reconocimiento de derechos de sectores vulnerables, históricamente relegados, o que sufren formas de cosificación y desprecio, son problemas de justicia estructural a resolver por el Estado democrático de derecho.

En estos abordajes, la justicia social actúa como un criterio normativo de política pública y como indicador de su realiza-

18. Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Profesora del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Investigadora adjunta, asociada a la Comisión de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA) y del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES, UNCPBA).

ción. Sin embargo, esta noción no siempre es dimensionada como problema pedagógico, por lo que se limita su eficacia para detectar e interpretar cuestiones de justicia en el ámbito educacional. Frente a esto, las ciencias de la educación proponen la noción de justicia educativa, acuñada por Connell, como alternativa teórica para pensar las cuestiones de justicia situadas en la institución educativa y en el currículum escolar (Connell, 2012).

Un logro significativo de este giro es colocar en primer plano un registro práctico, ético-político, al definir la educación como tarea moral. Revitaliza con ello el olvidado fundamento normativo que conlleva la moderna idea de formación, aunque cediendo el alcance del problema de la justicia. Parece que en el campo de las ciencias de la educación nos enfrentamos a la disyuntiva de pensar la justicia social como proclama política o criterio normativo de justificación a costa de resignar su problematización pedagógica; o bien se puede profundizar en la faceta pedagógica de la justicia, pero rompiendo con la tradición de filosofía social, al circunscribirlo a la dinámica escolar y curricular.

Frente a esto, nos proponemos recuperar la noción de justicia social para ponerla en diálogo con la educación en su sentido práctico más profundo. Para ello, nos serviremos de la normatividad específica de la educación como formación para vincularla con la gramática propia de la justicia social, tal como es analizada desde una línea de teoría crítica contemporánea. Esto implica, por un lado, pensar la escuela como ámbito especializado y público del mundo de la vida que cumple funciones de producción y transmisión cultural, integración social y socialización. Aquí la normatividad propia de lo escolar se sostiene en procesos cooperativos de interacción comunicativa cuya finalidad formativa es intrínsecamente emancipadora. Por otro lado, la teoría crítica de la justicia incorporó la dimensión política, integrando las cuestiones de distribución y reconocimiento en un modelo complejo capaz de visibilizar, narrar y transformar las formas de injusticia.

Planteado esto, estaremos en condiciones de analizar si la justicia social puede vincularse a la educación desde un registro práctico, crítico-propositivo; es decir, si la escuela puede ser uno de los lugares de la justicia porque en su seno se forman justificaciones básicas de la estructura social.

Sobre la normatividad de la justicia social: perspectivas de teoría crítica

Dentro del amplio campo del pensamiento crítico que reconoce su anclaje en el carácter emancipatorio de la modernidad, el rasgo distintivo de la teoría crítica es combinar de modo particular una teoría explicativa que se comporta, al mismo tiempo, como hermenéutica crítico-normativa. Por este doble carácter —explicativo y crítico-normativo— la teoría crítica está obligada a renovar constantemente la mediación que establece entre teoría y praxis. Porque, si el propósito es la elaboración de un diagnóstico del tiempo con intencionalidad emancipatoria, el imperativo crítico alcanza necesariamente a las formas y condiciones bajo las cuales se produce conocimiento y cómo se valida normativamente el mismo.¹⁹

Por esta razón, la renovación de la teoría crítica pasa por los debates actuales de filosofía política normativa, especialmente las ideas relativas a una sociedad justa que colocan las luchas sociales contemporáneas, el reconocimiento social y jurídico de identidades particulares y formas de vida culturales (*cfr.* Melo, 2012). Ejemplos de estas intervenciones son los debates que entabla Habermas con Charles Taylor a propósito de las políticas de la identidad y el reconocimiento

19. La crítica como reflexión sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento es un rasgo que inaugura la modernidad. Kant lo expresa de modo canónico, como crítica a las condiciones trascendentales del conocimiento. La tradición de la teoría crítica se remonta al pensamiento de Marx, quien, inspirado en Hegel, traslada la crítica al «método de criticar», para utilizar la frase de los *Manuscritos económicos y filosóficos* de 1844.

como forma de autenticidad, y con John Rawls sobre cómo establecer una concepción pública y válida de la política y de la justicia para sociedades complejas, estructuradas bajo la forma del Estado democrático de derecho.

En 2003, Nancy Fraser y Axel Honneth entablan un debate sobre la justicia a propósito de las nociones de redistribución y reconocimiento. Ambos parten de la premisa subyacente de que una comprensión contemporánea y compleja de la justicia debe englobar, por lo menos, tanto las cuestiones que se vienen proyectando como luchas por la distribución con las que se presentan hoy en día como luchas por el reconocimiento.

El concepto de reconocimiento gana un fuerte protagonismo en el pensamiento político contemporáneo. Esta categoría de la filosofía social hegeliana es retomada por la teoría política y moral para explicar las «bases normativas de las reivindicaciones políticas». Además, ambos observan que la misma «condiciona la autonomía de los sujetos en el plano intersubjetivo y recoge muy bien los intereses morales de muchos conflictos contemporáneos» (Fraser y Honneth, 2006: 14).

Si bien las nociones de distribución y reconocimiento expresan luchas sociales propias de momentos históricos diferenciados, los autores sostienen que ambas no han sido vinculadas teóricamente de modo suficiente. Es cierto que durante la expansión del capitalismo fordista y hasta la consolidación del Estado de bienestar las luchas sociales se concentraban en una proclama liberal, universal e igualitaria en materia distributiva.

Como señalan algunos autores (*cfr.* Forst, 2015; Grueso, 2012) el debate muestra no solo dos concepciones sobre la justicia sino también —en términos de teoría crítica— dos vías de validación teórico-metodológica del concepto crítico-normativo de justicia. En ese momento, Nancy Fraser sostiene una teoría bidimensional de la justicia,²⁰ donde las desigual-

20. Esta teoría de la justicia será posteriormente revisada y reformulada por la autora. Véase Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*.

dades políticas y económicas, ocasionadas por la desigual distribución de recursos, se asocian al sufrimiento por la falta de reconocimiento sociocultural. Su teoría bidimensional de la justicia «[...] apunta a estrategias transformadoras de la redistribución y del reconocimiento, unidas en el empeño de establecer una estructura básica social en la que impere la paridad participativa entre todos los miembros respecto de los aspectos importantes de su vida social» (Forst, 2015: 132).

El núcleo normativo de esta concepción es la idea de paridad de participación, según la cual la justicia exige acuerdos sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad interactuar en pie de igualdad. Afirma Fraser que, para que la paridad sea posible, deben darse dos condiciones. La primera, que denomina condición objetiva de la paridad participativa, se refiere a la distribución de los recursos materiales, que debe hacerse de tal manera que se garantice la independencia y la voz de todos los participantes. Es fácil observar que esta condición colisiona con aquellas formas y niveles de dependencia económica y de desigualdad social que impedirían la realización del criterio normativo propuesto. Así, «[...] se excluyen los acuerdos sociales que institucionalicen la privación, la explotación y las grandes disparidades de riqueza, ingresos, de tiempo de ocio, que niegan a algunas persona los medios y las oportunidades de interactuar con los demás como iguales» (Fraser y Honneth, 2006: 42).

La segunda es la condición subjetiva de la paridad de participación y se focaliza en los requerimientos de los patrones institucionalizados de valor cultural; los mismos deben expresar el mismo respeto a todos los participantes para garantizar la igualdad de oportunidades al conseguir la estima social. Por tanto, esta condición entra en conflicto con aquellas normas institucionalizadas que desprecian de forma sistemática algunas categorías de personas y/o sus cualidades asociadas. Por esta condición, «[...] quedarían excluidos los patrones institucionalizados de valor que niegan a algunas personas el estatus de participantes plenos en la interacción, sea adscri-

biéndoles una diferencia excesiva, sea no reconociendo sus caracteres distintivos» (Fraser y Honneth, 2006: 42).

En el caso de Axel Honneth, el núcleo de su teoría de la justicia es la idea de autorrealización, que permite identificar las formas de sufrimiento y entender las dinámicas sociales de las distintas luchas por el reconocimiento que se dan en la contemporaneidad. Según el autor, «[...] lo que hace falta es un cambio conceptual básico a las premisas normativas de una teoría del reconocimiento que sitúe el núcleo central de todas las experiencias de injusticia en la retirada del reconocimiento social, en los fenómenos de la humillación y la falta de respeto» (Fraser y Honneth, 2006: 107).

Normativamente cada una de estas posiciones se valida en diferentes formas de recoger las gramáticas de las luchas sociales, de justificar el potencial crítico propositivo de las mismas bajo la forma de teorización del tiempo presente. Algunos han visto cómo en ellas se expresan dos tradiciones críticas del iluminismo, esto es, dos formas de entender la crítica y su profunda fundamentación en una ontología social. Con todo, Rainer Forst sostiene que el debate entre Fraser y Honneth condensa las dos teorías que más se acercan a la elaboración de una construcción amplia de teoría crítica de la justicia, y las más avanzadas en el propósito de superar el cisma crítico que atraviesa a la modernidad.²¹

La teoría social del reconocimiento sostiene que en la base de la sociedad opera una gramática moral; esta lógica profunda, de carácter antropológico y moral, remite a experiencias de menosprecio que solo pueden ser identificadas por una teoría del reconocimiento. Por eso, Honneth insiste en acceder a esa «forma precursora cotidiana, no tematizada públicamente del sufrimiento social y de la injusticia moral» (Forst, 2015: 133). Frente a esto, Fraser entiende que el acceso a las experiencias del sufrimiento subjetivo está ya mediada

21. Una tradición crítica vinculada a la desigualdad y otra a las formas de alienación. *Cfr.* Forst, R. (2015). *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política*.

normativamente; su enfoque es pragmático y no fundacional, busca reconstruir críticamente las concepciones populares de la justicia social presentes en las luchas y reivindicaciones de los movimientos sociales.

Es en este contexto, y en diálogo con este debate, que Rainer Forst gesta su enfoque de «lo más importante primero» o, técnicamente, monismo de la justificación y pluralismo diagnóstico-evaluativo. Entiende que la teoría de Honneth se muestra altamente eficaz para captar experiencias de sufrimiento social e injusticia. Sin embargo, esa eficiencia se devalúa en el momento de establecer un criterio de justificación de las pretensiones de justicia, básicamente porque su teoría necesita fundamentarse en un supuesto moral apriorístico del reconocimiento del otro.

Un punto nodal de su reflexión es lo que denomina la gramática normativa específica de las cuestiones de justicia; establece su especificidad y particularidad al expresar que se requiere de una justificación profunda y especial de los juicios normativos. Decir que la justicia tiene una gramática especial significa que «todo contexto de justicia es, en última instancia, un contexto de justificación, porque todas las relaciones básicas relevantes, sean políticas o sociales, requieren de una justificación mutua y general» (Forst, 2015:134).

Las ideas de justicia se construyen progresivamente a partir de la tematización y del análisis crítico de los contextos de injusticia. Sin embargo, una teoría crítica de la justicia no se contenta con la descripción de las injusticias sino que opera, además, como una forma de análisis crítico-normativo de la sociedad. En esta tarea de análisis, cobra sentido el principio reflexivo universal de la justicia: «no deben existir relaciones sociales y políticas que no puedan ser justificadas de manera recíproca y general ante todos los que son parte del respectivo contexto político social» (*ibidem*).

Este principio procedimental-deontológico proveniente de la teoría del discurso no debe entenderse solo como lógica de la justificación sino como procedimiento *reflexivamente*

práctico. Si las cuestiones de justicia tienen una gramática de justificación normativa específica, que permite diferenciar aquellas justificables de las que no lo son, al tiempo que explora y limita las pretensiones de justicia, es posible postular el derecho fundamental a la justificación, anterior a toda reivindicación de distribución y reconocimiento.

Los principios fundamentales de la justicia no exigen una forma de distribución de ciertos bienes determinados de antemano, antes bien exigen que a toda forma de distribución se anteponga un proceso de justificación. Podemos denominar como justos o equitativos distintos acuerdos que pueden competir entre sí, dependiendo primariamente de que todos los afectados hayan podido participar de su proceso generador y que hayan tenido oportunidades suficientes de tener influencia en los resultados. (Forst, 2015:135)

El criterio normativo de la mayor jerarquía es una perspectiva emancipadora de la justicia democrática que se asienta en la igualdad de todos los miembros en un contexto de justicia.²² Su sentido normativo emancipador no se circunscribe solo a la justificación como principio de justicia fundamental, sino que también pone en primer plano las relaciones de poder como problema fundamental de la justicia máxima. Para esta última, defiende un enfoque pluralista y radicalmente democrático capaz recoger las diversas formas, escalas, dimensiones y lugares de injusticia.

Otro cambio que se produce al poner en el centro de la reflexión la cuestión política es la perspectiva sobre los sujetos de la justicia. Según Rainer Forst, las personas no son *a priori*

22. Forst distingue cuatro contextos normativos de justicia conformados como comunidad ética, jurídica, política y moral. Esto le permite comprobar, desde una teoría compleja de la justicia, la compatibilidad de derechos individuales con el bien de la comunidad, la universalidad política con la diferencia ética, el universalismo con el contextualismo moral, etc. *Cfr.* Forst, R. (2010). *Contextos da justiça*.

receptores de justicia sino agentes de la justicia, es decir, actores autónomos que participan en las decisiones acerca de la estructura de producción y circulación que determinan sus vidas. Se da con esto un giro político en los debates teóricos sobre la justicia porque «pone en primer plano la decisiva cuestión política del ejercicio del poder» (Forst, 2015:143). Lo propio de la justicia es evitar el domino arbitrario: «La justicia es siempre una magnitud relacional dado que no pregunta en primer lugar acerca de las situaciones subjetivas u objetivas (como la carencia o el exceso) sino por las relaciones justas entre los hombres y qué es lo que se deben unos a otros y por qué razones» (Forst, 2015:38).

Es importante aclarar y diferenciar el poder, que es la capacidad para ejercer influencia sobre el espacio de las razones, lo que supone intencionalidad y libertad, del dominio como ejercicio arbitrario, o injustificado, del poder arbitrario. «Hablamos de dominación cuando existen relaciones asimétricas que se apoyan en un cierre del espacio de justificación para beneficio de determinadas legitimaciones no fundamentadas» (Forst, 2015: 24). Este orden se cierra cuando se esgrimen razones no justificables, como pueden ser las formas de violencia y coerción.

Presentadas, en forma sumaria, las perspectivas sobre la justicia en el seno de la teoría crítica de la sociedad, pasaremos a examinar determinados modos en que se ha vinculado la educación con la justicia social.

Miradas sobre justicia social y educación

Con relación a los enfoques de justicia social y educación, dos parecen ser las formas que prevalecen en el planteo del tema. Por un lado, se encuentran estudios donde el horizonte de justicia social se construye desde una trama de derechos, valores, prácticas y virtudes que guían al sistema público de educación a modo de fines y objetivos de formación de

ciudadanía democrática. En estos análisis, la justicia social forma parte del núcleo normativo que fundamenta la educación, vinculada al modelo de ciudadanía que la escuela forja bajo la modalidad de la autonomía (Tedesco, 2012; Beltrán, 2009; Torres, 2011).

La noción de justicia social es recuperada como fundamento normativo de las prácticas educativas. En este sentido es posible asimilar que, así como la educación pública debe realizar en términos de derechos las ideas de igualdad y libertad, se debe además garantizar la justicia de la prestación educativa. La justicia social se transforma en un objetivo de política pública a lograr, especialmente ante el diagnóstico de un sistema escolar desigual y excluyente. Así, encontramos desde proclamas políticas por una educación ciudadana comprometida con la justicia social hasta la adecuación del concepto de justicia social como un aspecto más de la autonomía ciudadana a formar mediante la escolarización.

Por otro lado, se han desarrollado interpretaciones teóricas que, inspiradas en los debates contemporáneos sobre teoría de la justicia, proponen modelos de justicia educativa (Mezzadra y Rivas, 2011; Abiétar, Navas y Maruenda, 2015). Se los presenta como modelos teóricos desde los cuales evaluar y ponderar las prácticas educativas desde un criterio de realización de la justicia social, tanto en la investigación educativa, donde se busca explicar e interpretar las formas de injusticia escolar; como en la definición de la política pública, ámbito donde se llega a postular a la justicia educativa como un nuevo modelo de política educativa (Veleda, Mezzadra y Rivas, 2011).

En esta segunda apropiación encontramos un mayor desarrollo del vínculo entre justicia social y educación; son interpretaciones que tienen la particularidad de apelar a fuentes críticas del pensamiento contemporáneo y a un registro teórico-pedagógico de lo educativo. Podríamos mencionar, fundamentalmente, el esfuerzo por pensar la justicia como criterio pedagógico (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011), y la ne-

cesidad de avanzar en una conceptualización pedagógica del tema de la justicia social, bajo la forma de justicia educativa o justicia curricular (Connell, 1999; Torres, 2011).

El común denominador parece ser la interpretación de la justicia a partir de, o en diálogo con, lo escolar, intención que se condensa en la nominación de justicia educativa. Pero entonces cabe preguntarnos: si la justicia social es un valor, una meta o un principio incorporado a la formación de la autonomía ciudadana, ¿por qué se abandona el significante *justicia social* inmediatamente se introduce el tema en el terreno pedagógico? Si fueran equivalentes, cosa que no queda demostrada en la literatura analizada, ¿qué implicancias teórico-prácticas reporta circunscribirlo como justicia educativa y/o justicia curricular?

¿Qué significa adjetivar una práctica de justicia como educativa? O viceversa, no es lo mismo pensar la educación como una práctica justa que significar que la educación, en el sentido práctico moderno, es una forma de realización de la justicia, del mismo modo que lo es de la libertad y la igualdad. La primera opción puede resolverse de forma más o menos compleja estipulando criterios o indicadores de justicia. Pero es el segundo sentido, por cómo se enmarca la relación entre justicia y educación, el que permitiría recuperar lo educativo en un sentido práctico moral. Aquí la interrogación es cómo la educación es una forma de realización de la justicia, pero no en el sentido de la justicia educativa o justicia curricular sino de la justicia social.

Para avanzar en este segundo sentido, vamos a introducir también con el subsidio de la teoría crítica la segunda cuestión de fondo, referida a la normatividad de las acciones educativas escolares, a fin de poder reconsiderar la vinculación entre justicia social y educación.

Sobre la normatividad de la educación: aportes a una gramática formativa desde la teoría crítica

Los clásicos de la teoría social y educativa han afirmado que en las sociedades complejas la escuela asume la función de transmitir la cultura y formar la ciudadanía. Esta es su función especial porque es su tarea particular en el entramado social, pero también porque lo hace de modo especializado, es decir, planifica deliberadamente las formas de transmisión con una intencionalidad particular. Así, por ejemplo, Durkheim explica que, por el desarrollo alcanzado por el proceso de racionalización, la división del trabajo social y el grado de diferenciación estructural, las sociedades modernas se ven obligadas a especializar las tareas de transmisión y reproducción, pero es necesario además que ese proceso sea autorreflexivo. En estos términos recupera Habermas a los clásicos, al decir que «la formalización de la educación significa no solo un tratamiento profesional, sino también una refracción reflexiva de la reproducción simbólica del mundo de la vida» (Habermas, 1987b: 208).

Como se ha desarrollado en otro lado,²³ con el subsidio de la teoría crítica habermasiana es posible reconstruir la normatividad intrínseca que la educación escolar mantiene en los procesos simbólicos de transmisión cultural, integración social y socialización.²⁴ La escuela es el ámbito de acción

23. Véase Díaz, A. (2017). «Teoría crítica y formación: una lectura habermasiana». *Revista Eletrônica de Educação*. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.14244/198271992143>>.

24. Habermas recupera el concepto fenomenológico de mundo de la vida desde una perspectiva pragmática y como par complementario de la acción comunicativa. Esto le permite romper el anclaje que el concepto mantenía con la filosofía de la conciencia en el análisis de Husserl. El mundo de la vida actúa como horizonte y suelo de certezas performativas que «nos abarca y nos lleva, al relacionarnos nosotros con lo que nos sucede en el mundo» (Habermas, 2015: 24). Puede describirse como «el horizonte de experiencia que no puede traspasarse, que solo acompaña intuitivamente, y como el fondo de vivencia solo objetivamente presente de una existencia cotidiana personal, ubicada históricamente, encarnada corporalmente y socializada comunicativamente. Somos conscientes

especializado del mundo de la vida donde se desarrollan estos procesos y, especialmente, en los mismos se reconstruye críticamente la legitimidad del orden social.²⁵

La escuela cumple con esta función simbólica con una modalidad procedimental propia y exclusiva, una gramática normativa intrínseca que da cuenta de la espesura práctica de lo educativo y que la tradición clásica de la pedagogía moderna condensó en la idea de formación (*Bildung*). Una perspectiva formativa inspirada en esta línea de teoría crítica permitiría pensar la dirección educativa de las acciones escolares en el modo en que la escuela realiza la transmisión cultural, y en esto reproduce el acervo de saberes e interpretaciones, construye los órdenes normativos que regulan las interacciones y brinda las competencias necesarias para la afirmación de las identidades.

En este sentido, si lo propio y distintivo de la escuela como ámbito de acción es la transmisión de la cultura, Habermas subraya con igual énfasis que su labor se asienta, necesaria y funcionalmente, en el entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción. Por tanto, entender la formación como sustrato normativo de las acciones educativas de la escuela supone poner en el centro la transmisión, pero asentada procedimentalmente en la acción comunicativa. La potencialidad normativa que se despliega en la acción orientada al entendimiento fortalece la adquisición de experiencias donde se participa de la tradición cultural, se aprenden formas de

de este modo de existencia bajo diferentes aspectos. Nos experimentamos performativamente como sujetos vivientes y personados en realizaciones vitales orgánicas, involucrados como sujetos socializados en sus relaciones y prácticas sociales, y como sujetos activos que intervienen en el mundo» (*ibidem*).

25. La ponderación de la escuela como ámbito de acción del mundo de la vida se ha retomado, fundamentalmente, de *Teoría de la acción comunicativa*. Sobre el final de la obra, y en el marco del diagnóstico del tiempo presente, Habermas muestra los procesos de colonización del mundo de la vida como formas patológicas de cosificación, que se adentran en el sistema de enseñanza bajo la forma de juridización de los procesos pedagógicos. Cfr. Habermas. *Teoría de la acción comunicativa*.

legitimidad asentadas en el reconocimiento intersubjetivo, se construyen solidaridades grupales e identidades sociales, y se configura como esfera pública en la medida en que visualiza y tematiza los déficits del propio proceso de reproducción social.

En esta consideración de teoría crítica, la escuela está íntimamente conectada al sustrato simbólico más profundo de lo social que es el mundo de la vida. Esto le reporta algunas cuestiones centrales para pensarla como ámbito de constitución de lo público y de formación de los sentidos de justicia.

Respecto al primer punto, en los procesos de transmisión cultural, integración social y socialización la escuela puede constituirse en espacio público cuando reconoce y hace visible la experiencia de la que son portadores los actores institucionales, y la tematiza con un sentido formativo; es decir, cuando encuentra en ese plexo de experiencias insumos para lograr un aprendizaje más rico culturalmente, capaz de cuestionar, ahondar e integrar nuevos horizontes de sociabilidad y de constitución de las identidades.

Afirma Habermas que «en la plaza pública que es la práctica comunicativa cotidiana todo sentido viene a fundirse con todos los demás» (Habermas, 1990: 101). En esta dirección, la escuela se constituye como espacio público de construcción ciudadana en la medida en que se abre a la vida misma y encuentra en ella insumos para el trabajo pedagógico; pero, además, cuando la transmisión, la integración y la socialización se realizan desde una matriz comunicativa y cooperativa, procedimientos por excelencia en la constitución de la comunidad.

En síntesis, la escuela tiene la capacidad y la potencialidad de constituirse en espacio público cuando realiza su función específica en el mundo de la vida y coordina sus acciones mediante el entendimiento. Decir esto supone, además, que la escuela tiene la capacidad y la potencialidad de formar ciudadanos, ya que ejerce y se configura como esfera pública en el mundo de la vida.

Con todo, y con relación al segundo punto, en la transmisión asentada en la acción orientada al entendimiento el mundo de la vida se abre a su propia densidad y diversidad. Al promover formas de interrelación práctica centradas en la cooperación y el reconocimiento, la escuela promueve la construcción de formas culturales, patrones de socialización y edificación de personalidades abiertas al aprendizaje. Una escuela que asume su sentido formativo y se siente interpelada por el mundo de la vida está en condiciones de ofrecer potencialmente experiencias de mayor riqueza, diversidad y problematización.

En la capacidad de hacer visible la diversidad del mundo de la vida, de tematizar y hacer partícipes a sus portadores, al reconocerles condiciones de paridad, de sentir la interpelación necesaria del otro como parte de su mandato formativo, la escuela se conforma como espacio público. Más allá de la posibilidad de tornarse espacio de resonancia y poner en circulación los canales del Estado democrático de derecho, nos interesa remarcar la experiencia de formación de ciudadanía democrática que estas tensiones ponen en escena, y los modos que la escuela propone para transitarlas.

En última instancia, el valor de situar a la escuela como ámbito del mundo de la vida es que este puede irrumpir con su fuerza. Si el mundo de la vida se expresa en su diversidad y conflicto, mayor caudal de interpelación le espera a la escuela como ámbito amplio, y con esto, en la paradoja que enuncia la tensión entre facticidad y validez, la escuela estará colaborando, de modo mediato, con la formación de una esfera de la opinión pública autónoma, con capacidad de tematización y problematización, abierta a aprehender nuevas formas de sociación, de solidaridad y de justicia.

La escuela como lugar de la justicia social

Luego de este recorrido, estamos en condiciones de retomar la vinculación entre justicia social y educación desde una perspectiva diferente, que busca articular la normatividad de ambas prácticas con el objeto de alumbrar nuevos contornos al situar el problema en un registro más profundo.

Afirmamos que la educación tiene la capacidad de formar «sentidos de justicia» y, fundamentalmente, es la única práctica sociocultural donde la validación del propio sentido de lo transmitido se realiza crítica y cooperativamente en la interacción con otros. Si la educación es un proceso intersubjetivo donde se forman las justificaciones básicas de la estructura social y donde se aprehenden los lineamientos institucionales que regulan la vida social (*cf.* Forst, 2015:43), entonces ella puede concebirse como uno de los lugares de la justicia.

La escuela puede convertirse en uno de los lugares de la justicia en la medida que recupere y asuma su especificidad normativa; esto es, cuando la formación imprime su direccionalidad y se convierte en sustrato de las acciones y procesos que en ella se desarrollan. La escuela forma la individualidad, la sociabilidad y la ciudadanía fundamentalmente enseñando, pero este procedimiento de transmisión cultural persigue la autonomía; en esto se diferencia de otras instituciones sociales, porque sus modos de interacción se asientan en procesos comunicativos de entendimiento, en la cooperación social y el reconocimiento intersubjetivo. En estos procesos se elaboran conceptos y normas, se construye experiencia social y ciudadana, se tejen formas de solidaridad y empatía. Lo propiamente escolar es el modo pedagógico de hacerlo, la gramática normativa que le imprime su singularidad. Lo formativo se actualiza y recrea continuamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, sometiéndose a justificaciones no solo los saberes sino el propio proceso. La escuela construye y reconstruye, sedimenta y transforma gran parte del acervo de legitimaciones simbólicas del orden social. En este sentido

es que la escuela es el espacio de formación de justificaciones porque forma la autonomía moral; un ámbito donde las justificaciones particulares se miden e interpelan desde un sentido público, plural y democrático.

La escuela es el lugar de la justicia también porque allí, entre iguales, se ponen en práctica sentidos de lo justo y se vivencian las primeras relaciones y normas sociales. Se pueden construir sentidos de justicia complejos, diversos y plurales a los sentidos de justicia e injusticia que provienen de los ámbitos particulares como las familias.

La escuela pone en funcionamiento y ensaya formas públicas de justificación de las interacciones y acciones, de la organización institucional y su dinámica, de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es el lugar donde la diversidad de experiencias vitales, de creencias y valores pueden expresarse, dialogar e interpelarse; pero es responsabilidad de la escuela direccionar formativamente ese diálogo en un sentido público, democrático y plural, a fin de fomentar y emancipar sentidos de justicia.

La escuela es un lugar de la justicia porque allí se practican y protegen los derechos esenciales, se enseña a defenderlos resguardando la memoria cultural, y a ejercitarlos cuando la escuela se transforma en una comunidad de experiencia democrática que irrumpe como actor del espacio público político. La tradición de escuela pública, al menos en Argentina, nace como campo de disputa político. En esa larga tradición, pero sobre todo en momentos de crisis sociales, económicas y políticas, la escuela es lugar de resistencia de lo público y sostén de la cultura democrática inclusiva y plural. No es sino desde ese sentido ético y político que la escuela puede articular, visibilizar y asumir en su agenda cuestiones de justicia; por ejemplo desde demandas de redistribución justa e igualitaria de recursos materiales y simbólicos, hasta el compromiso con reclamos sociales en defensa de los derechos de las infancias y juventudes, de las mujeres, por nombrar solo algunos.

La escuela puede volverse una comunidad de reconocimiento al narrar las formas de sufrimiento, desprecio, olvido y cosificación que le afectan, o como comunidad que se deja interpelar por formas de exterioridad y las incorpora como contenido a problematizar y visibilizar. Como ámbito formativo mediante la comunicación abierta y sin restricciones puede interrogar las percepciones evaluativas sedimentadas en el mundo de la vida que se manifiestan en su radio de acción y que expresan un déficit de reconocimiento. Al hacer esto, desde su particular modo directivo y normativo, se constituye como promotora de nuevas formas de reconocimiento. Así, la escuela abre la posibilidad de nuevas miradas y percepciones, constructoras de actitudes prácticas performativas, capaces de edificar formas intersubjetivas de respeto y estima, necesarias para afirmar la identidad.

Cuando reseñamos las lecturas sobre justicia social y educación, marcamos algunos interrogantes sobre cómo pensar la relación y su alcance. En este sentido, la educación moderna nace estrechamente vinculada a las nociones de libertad, igualdad y justicia; en el horizonte que estas ideas esbozan se han dirimido gran parte de las luchas y conquistas de la educación pública. Estas trazan aún hoy, para los países de la región, un horizonte de emancipación que dista mucho de ser agotado. La normatividad de lo educativo debe interpelarse en la justicia social, como forma de reconstruir sentidos y ampliar el enmarque político de las justificaciones posibles. Porque la educación es formación y realización de la justicia, del mismo modo que lo es de la libertad y la igualdad.

Bibliografía citada

Abiétar, M.; Navas, A.; Marhuenda, F. (2015). «Aportaciones desde la justicia social para una educación justa. La identidad pedagógica en formación profesional». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (4).

- Aguilar, J. (2015). «Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4 (2): 127-143.
- Beltrán, F. (2009). «Justicia, igualdad y administración educativa». *Caderno de Pesquisa. Pensamento Educacional*, 7 (4): 73-94.
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Díaz, A. (2017). «Teoría crítica y formación: una lectura habermasiana». *Revista Eletrônica de Educação*, 2 (11): 316-326.
- Forst, R. (2015). *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política*. Buenos Aires: Katz.
- Forst, R. (2010). *Contextos da justiça*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Fraser, N.; Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Grueso, D. (2012). «Teoría crítica, justicia y metafilosofía. La validación de la filosofía política en Nancy Fraser y Axel Honneth». *Eidos*, 16: 70-98.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus (1987a: tomo I; 1987b: tomo II).
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2002). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (2015). *Mundo de la vida, política y religión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Melo, R. (2010). «Autonomía, justicia y democracia. Contextos da justiça: Filosofía política para além de liberalismo e comunitarismo, de Rainer Forst». *Novos Estudos*, 88.
- Tedesco, J. C. (2010). «Educar para la justicia social. Nuevos proceso de socialización, ciudadanía y educación en América Latina». *Revista del IIDH*, 52.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE-UNSAM.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Veleda, C.; Rivas, A.; Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.

Educación de adultos en Chile: ¿formación instrumental o instrumentalización neoliberal de la formación?²⁶

*David L. Kornbluth Cambor*²⁷

Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES).
Universidad de Chile

Enseñen a los niños a ser preguntones

SIMÓN RODRÍGUEZ

Los sistemas educativos nacionales apuntan entre otras cosas a producir y reproducir los modos en que los individuos socializan entre sí, los patrones de comportamiento y los conocimientos que cada uno de ellos debe tener para ser considerado un participante digno y aceptado por la sociedad en la que vive, así como para desenvolverse en ella de manera óptima. En dicho sentido, la educación en términos amplios y más precisamente los sistemas educativos pueden ser leídos, analizados y comprendidos como dispositivos²⁸ y la literatura más específica referida a las formas en que estos operan real

26. Agradecimientos al Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES), proyecto FONDAP 15130009.

27. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Magíster en Historia Social y Económica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Politólogo.

28. No es objetivo del presente ensayo discutir las diversas nociones y composiciones del concepto de dispositivo; sin embargo, es necesario manifestar que, al nombrar la palabra *dispositivo*, se entenderá desde una perspectiva deleuziana, es decir, compuesto por «líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposiciones» (Deleuze, 1990: 157-158).

y concretamente ha ido decodificando y explicando su funcionamiento durante las últimas décadas. El ensayo que se presenta a continuación se refiere justamente a un dispositivo específico en un país particular y en un momento determinado, la educación de adultos en Chile durante los últimos diez años. Más precisamente, se analiza el contenido de los programas (o currículos) de los ramos de formación instrumental de la educación de adultos en Chile promulgados el año 2007 por el Ministerio de Educación y utilizados hasta la actualidad como hoja de ruta de los aprendizajes esperados por los estudiantes que cursan esta modalidad.

El sistema educacional chileno se ha caracterizado en los últimos años por una alta efervescencia y resistencia estudiantil frente a las políticas educativas implementadas durante el periodo de la dictadura militar y posteriormente consolidadas con el retorno de la democracia. Movimientos estudiantiles han manifestado fuertemente sus desacuerdos en la última década (González, 2009; Fleet, 2011) gozando de una alta aprobación social y llevando incluso a algunos de sus dirigentes a ser elegidos como representantes en el poder legislativo.²⁹ Las dimensiones más evidentes (y presentes) del conflicto han sido la educación secundaria y universitaria, lo que respondería, por cierto, a que son justamente estos sectores los que tienen mayor capacidad de movilización. A la educación secundaria asisten adolescentes y a la universitaria mayormente jóvenes mayores de edad, pero menores de veinticinco años, mientras que la educación primaria esta constituida por un estudiantado de niños y niñas pequeños que no superan los catorce años, y cuya capacidad de movilización es escasa por motivos obvios. Sin embargo, en estas tres dimensiones queda fuera una cuarta dimensión de la educación particularmente poco movilizadora, silenciosa y silenciada, pero de no menor

29. Camila Vallejo, Carol Cariola, Giorgio Jackson y Gabriel Boric fueron presidentes de federaciones estudiantiles en sus respectivas universidades y elegidos como diputados en 2013. Los cuatro fueron reelegidos como diputados en las elecciones de 2017.

importancia cuantitativa tanto en la región latinoamericana como en Chile específicamente. Nos referimos a la educación de adultos, es decir, todas las personas mayores de dieciocho años de edad que no han culminado sus estudios obligatorios (educación primaria y secundaria) o bien los mayores de quince años que se encuentran en una situación de rezago escolar.³⁰ Según datos oficiales del Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Estadísticas, solo la mitad de quienes son mayores de veinticinco años tiene su escolaridad completa, es decir, sus doce años de formación escolar obligatoria, lo que corresponde a cerca de cinco millones de personas (de un universo de población total en Chile de diecisiete millones) que no han culminado sus estudios (Espinoza *et al.*, 2014). Cabe destacar que buena parte de esa población estudió en un momento en que la educación media, es decir, los últimos cuatro años de formación escolar, no era obligatoria (Espinoza *et al.*, 2014: 70).

La relevancia de integrar la educación de adultos al análisis del sistema educacional chileno radica en varios factores, entre los que se cuentan, por ejemplo, el círculo vicioso de los resultados escolares, es decir, el hecho —a estas alturas irrefutable— de que existe una correlación entre el nivel de escolaridad de los padres y los resultados de desempeño escolar que obtendrán los hijos.³¹ Otro factor relevante son los altos niveles de desigualdad presentes en la sociedad chilena.³² Relativo a esto, se debe tomar en cuenta que la educación

30. La normativa oficial permite hasta un 20% de menores de hasta quince años con el fin de dar una respuesta a las situaciones de abandono y rezago escolar. En situación de rezago se entienden aquellos que están al menos dos años atrasados al curso que por edad les corresponde (Ministerio de Educación, 2001).

31. Si bien no se puede correlacionar directamente a los adultos que no han culminado los estudios a la fecha con quienes se encuentran actualmente en el sistema educativo, existe evidentemente un porcentaje de aquellos que no han terminado sus estudios y cuyos hijos están hoy en el sistema educativo tradicional.

32. El producto interno bruto (PIB) llega en Chile a los USD 247 mil millones, mientras el ingreso per cápita bordea los USD 25.000 según el Banco Mundial. No obstante, cabe destacar que evidentemente es necesario matizar este dato, ya que el ingreso no es equitativo y la evidencia existente muestra que el 1% más rico

se ha erigido las últimas décadas como una de las principales fuentes de la movilidad social. Más aún, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes a lo largo de la vida están presentes incluso a nivel internacional en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) trazados por la ONU (PNUD, 2016). En este sentido, que exista una gran población con su formación escolar incompleta es un obstáculo para el mejoramiento de la educación chilena y el desarrollo nacional en términos generales.

Antecedentes

La educación y su relación con el neoliberalismo en Chile ha sido trabajada mayoritariamente desde la privatización y su estructura de propiedad, la municipalización y la dependencia con la consiguiente desigualdad de recursos y los distintos efectos que estas y otros marcos que la regulan han generado, como, por ejemplo, la preponderancia de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación (Peña, 2016). No obstante, para comprender la relación entre neoliberalismo y educación es fundamental una desconstrucción de las bases curriculares que la regulan y la circunscriben a determinadas formas de enseñanza y contenidos.

La educación chilena contempla actualmente doce años de formación obligatoria, divididos en ocho años de educación básica (de 1.º a 8.º) y cuatro de educación media (de 1.º a 4.º). En el caso de la educación de adultos, y entendiendo que quienes son beneficiarios de esta son sujetos cuyo propósito es completar su escolaridad lo antes posible con el fin de regularizar su situación, este tipo de educación se imparte mayoritariamente en una modalidad de dos años en uno, es decir, dos cursos en un año, en el que los contenidos se

tiene una participación del 30,5% del ingreso bruto nacional; que el 0,01% tiene una participación del 17,6% del ingreso, y que el 0,001 tiene una participación del 10,1% en el ingreso (López, Figueroa y Gutiérrez, 2013).

aglutinan durante el periodo total y en el final del año escolar regular, y el estudiante aprueba o reprueba en conjunto ambos cursos de acuerdo a sus calificaciones.

La educación de jóvenes y adultos puede ser humanístico-científica (H-C) o técnico-profesional (T-P). Ambas modalidades cuentan con un tronco común de formación general y formación instrumental de carácter obligatorio. La primera está compuesta por cinco materias, que son: lengua castellana y comunicación, idioma extranjero inglés, educación matemática, estudios sociales y ciencias naturales (biología, química y física). La formación instrumental se compone de cuatro materias: convivencia social, tecnologías de la información y las telecomunicaciones, inserción laboral y consumo y calidad de vida.

La diferencia más evidente entre la educación humanístico-científica y la educación técnico-profesional en los programas para jóvenes y adultos se encuentra en la denominada formación diferenciada, que es el aspecto que hace la disimilitud entre la educación humanístico-científica y la educación técnico-profesional con un carácter evidentemente más técnico y de preparación primaria y circunscrita al mundo laboral. Las materias impartidas en la totalidad del territorio nacional en la formación diferenciada y sus respectivos programas son: asistente de adulto mayor autovalente, ayudante de cocina, ayudante de mecánico, ayudante de panadería, ayudante de repostería y pastelería, barman, garzón, electricidad en baja tensión (máximo 200 voltios), instalador sanitario, jardinería, motosierrista forestal, mucama, mueblista, soldador al arco y vacunador de peces de cultivo.

Cabe destacar que, en el caso de esta última dimensión (diferenciada), se observa una formación de capital humano con baja preparación y escasa confianza en las capacidades de dichos sujetos. Además se aprecia una proclividad a educar a los individuos en elementos técnicos básicos para el desempeño en trabajos precarios, generalmente mal remunerados y con altas tasas de accidentabilidad. Fundamental-

mente en labores del área de los servicios o de explotación de recursos naturales (*commodities*) con un alto impacto en el medio ambiente y que son sin duda funcionales a la matriz productivo-extractivista nacional, pero también a los grandes capitales de inversión.

Cuadro 1. Formación diferenciada de educación técnico-profesional de jóvenes y adultos

	Servicios	Extractivista
Educación técnico- profesional Formación diferenciada	asistente de adulto mayor autovalente; ayudante de cocina; ayudante de mecánico; ayudante de panadería; ayudante de repostería y pastelería; barman; garzón; electricidad en baja tensión (máximo 200 voltios); instalador sanitario; jardinería; mucama; mueblista; soldador al arco	motosierrista forestal; vacunador de peces de cultivo.

Fuente: Elaboración propia en base a programas de formación diferenciada de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación de Chile.

¿Formación instrumental o instrumentalización de la formación?

Sobre los títulos

Como señalamos anteriormente, existe una formación general que se constituye por los ramos o materias tradicionales de aprendizajes necesarios, y una formación instrumental que se constituye, tal como su nombre lo señala, como instrumentos, con materias de utilidad para la vida cotidiana en el marco social, político y económico del Chile actual. Ambas formaciones (general e instrumental) son parte del plan común de la educación de adultos en el sistema educativo chileno. Es justamente en esta última dimensión de la educación de adultos en la que se centra el análisis. Lo que se presenta es un panorama general de los cuatro pro-

gramas correspondientes a la denominada formación instrumental. Metodológicamente se realizó un análisis cualitativo de contenido entendiendo que la relevancia está dada por la preocupación por los significados, las interpretaciones y la importancia del contexto para determinar esos significados (Schreir, 2014; Mayring, 2000). Se analizaron los objetivos, contenidos, módulos, unidades y actividades que se compendian en un total de cuatro documentos programáticos correspondientes a trescientas setenta y cuatro páginas. Por tanto, en el análisis y en los resultados que se muestran se relevan puntos específicos que permiten dar cuenta de cuestiones más generales y que al ser contextualizadas posibilitan establecer conclusiones sobre la forma y el fondo de la educación para jóvenes y adultos en Chile.

Un comienzo ineludible es detenerse en los títulos de la dimensión analizada y los programas educativos seleccionados. En primer lugar, la formación instrumental tiene por objetivo estructurar, establecer y socializar un utillaje o herramientas de comprensión, decodificación y desenvolvimiento en la sociedad actual que sirvan como instrumentos a todos quienes cursan esta modalidad. No obstante, esas herramientas no son para nada ingenuas y, por el contrario, responden a un sistema hegemónico que no se pone en duda y que se ve reforzado por los contenidos que se impulsa a impartir como los mínimos obligatorios. Evidentemente que lo que aquí se pone en juego es una *Weltanschauung* en su sentido clásico como forma de ver el mundo, pero más específicamente se descompone en mecanismos de dominación entendiendo que el sistema educativo nacional es un aparato ideológico del Estado (Althusser, 2005) y actúa en sí mismo como una herramienta de la hegemonía (Gramsci, 1972).

En segundo lugar, al desintegrar esta formación en materias específicas (convivencia social, tecnologías de la información y de las telecomunicaciones, inserción laboral y consumo y calidad de vida) se observa que estas operan en el plano de la incorporación de los sujetos en la estructura

social. Insertarse en el mundo del consumo, en el mundo del trabajo, en el mundo globalizado y en red de la información y las comunicaciones, etc. En rigor, el objetivo de las materias de la formación instrumental es, por un lado, introducir teórica y prácticamente al individuo en el mundo de las relaciones de producción (por ende de poder), y, por otro, convertir al individuo en un instrumento reproductor del propio sistema mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la internalización de un determinado régimen de veridicción (Foucault, 2008a; 2012) de aquello que es correcto y aquello que no lo es.

Sobre los objetivos

Los objetivos de los programas educativos son la manifestación explícita de las metas que se propone una determinada instancia de formación, en este caso cursos de enseñanza media. Cumplen la función de explicitar los estados deseados una vez que el proceso llegue a su fin, y, en cierto modo, son justamente los objetivos los que determinan hacia donde es que se deben apuntar los esfuerzos. Por otro lado, los módulos y unidades —como veremos más adelante— señalan la forma en la que se pretende llegar, y cuáles son las distintas etapas y desafíos que es necesario sortear a lo largo del proceso.

A continuación se señalan y analizan los objetivos fundamentales declarados en los cuatro programas de formación instrumental de educación media para jóvenes y adultos, siguiendo la trayectoria lógica trazada por el propio Ministerio a fin de dar cuenta del recorrido que siguen los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los objetivos se citarán en extenso pues son en extremo necesarios para clarificar el análisis realizado.

En el caso de convivencia social, los objetivos declarados son: «1. Manejar criterios para analizar y evaluar la calidad de las relaciones que sostienen con las personas que forman parte de su entorno social. 2. Utilizar estrategias comunicativas efectivas para mejorar las relaciones al interior de los

grupos sociales en los que se desenvuelven, como, por ejemplo: expresarse sin ofender, saber escuchar, llegar a acuerdos, ponerse en el lugar del otro, abrirse a puntos de vista diferentes a los propios, entre otras. 3. Establecer vínculos interpersonales favorecedores de un estilo de relaciones basadas en actitudes y conductas positivas hacia los demás. 4. Comprender la importancia de establecer criterios y normas éticas y legales para resolver pacíficamente los conflictos. 5. Utilizar mecanismos de resolución pacífica de conflictos en situaciones de vida cotidiana. 6. Reconocer las consecuencias individuales y sociales de distintas formas y/o estrategias de enfrentar y resolver los conflictos. 7. Manejar procedimientos legales para encarar situaciones conflictivas que ameritan la intervención del poder público. 8. Detectar situaciones problemáticas y/o necesidades que podrían resolverse de mejor modo a partir de un trabajo colaborativo. 9. Diseñar proyectos para enfrentar problemas y/o necesidades que demandan el concurso de un trabajo colaborativo, a nivel del hogar, la escuela, el trabajo o la comunidad» (Ministerio de Educación, 2007a: 10).

En general, se asume superficialmente que aquellos que cursan esta modalidad educativa no han tenido el suficiente contacto social y que no han sido capaces de decodificar las normas de conducta mínimas que establece una sociedad para sí misma. Por ejemplo, en el caso del programa de convivencia social, se establece la necesidad de expresarse sin ofender, ponerse en el lugar del otro y aprender a escuchar, entre otras, como si la conducta ofensiva o la incapacidad empática fuesen característica *sine qua non* de aquellos que no han completado sus estudios. Sin embargo, en la sociedad contemporánea, tenemos certeza de que la conducta o expresiones ofensivas no son en modo alguno monopolio de aquellos con menos años de escolaridad. Más aún, se erige la legalidad y la resolución de conflictos por esta vía a la calidad de última respuesta posible y, mientras por un lado se intenta comprender el conflicto como inherente a la vida social, por

otro la respuesta es judicializarlo y depositarlo en los aparatos públicos, abandonando toda autonomía de los sujetos para resolver sus diferencias. La inserción del trabajo colaborativo es evidentemente un punto positivo y a destacar; sin embargo, se puede apreciar que se encuentra al final de los objetivos del programa y con una relevancia muy por debajo de la que se otorga por ejemplo a la resolución de conflictos. Se atribuye de algún modo a que la insuficiencia o incompletitud de estudios formales conlleva y se correlaciona con conductas más violentas y alejadas de lo legal, minimizando el rol de otras causas, como podría ser, por ejemplo, la propia violencia consustancial de un modelo competitivo, individualizante, basado en la obtención de estatus por medio de bienes de consumo y de por sí frustrante. De algún modo, lo que se pone de manifiesto es una necesidad de civilizar a individuos que no han terminado su educación, sin tomar en cuenta que la gran mayoría de ellos no solamente socializan (a veces más que aquellos con mayor cantidad de años de escolaridad), sino que forman parte y siguen desde hace bastante tiempo las pautas sociales consideradas normales, como lo es, por ejemplo, el trabajo asalariado cotidiano. A su vez, se observa una ausencia total de políticas de género en el currículum de convivencia social, lo cual no solo es incoherente con relación a los objetivos de una educación para el siglo XXI, sino incluso incongruente con el propio discurso y acciones públicas de los últimos gobiernos democráticos y particularmente con ambos gobiernos de Michelle Bachelet, en el que al Servicio Nacional de la Mujer se le dio el estatus de ministerio, en un intento explícito de institucionalizar la importancia de las cuestiones de género en Chile.³³

Para la materia de tecnologías de la información y las telecomunicaciones los objetivos trazados son: «1. Conocer y manejar herramientas informáticas de uso masivo, que les

33. Los programas se promulgan en el año 2007, en pleno primer gobierno de Michelle Bachelet.

permitan utilizar satisfactoriamente las tecnologías de la información y comunicaciones. 2. Realizar trabajos habituales, diseñar y editar textos simples, crear y mantener planillas de cálculo, administrar datos con el apoyo de herramientas de software, crear presentaciones simples. 3. Acceder a los servicios comunes del correo electrónico y estar en condiciones de buscar y publicar información en Internet. 4. Conocer y estar en condiciones de acceder a diversos servicios públicos y privados disponibles en formatos digitales a través de redes públicas, tales como sitios web para trámites frecuentes, manejo de cuentas corrientes bancarias, suscripción de servicios de información y participación en foros o sistemas de conversación en línea» (Ministerio de Educación, 2007b: 10).

Siguiendo el orden lógico establecido por la autoridad competente, se observa que una segunda estación tras el ejercicio civilizatorio de convivencia social es el paso a la civilización digital, es decir, la integración de los individuos a las dinámicas de la globalización de las comunicaciones. El funcionamiento en red del mundo implica la necesidad de formar individuos que puedan desenvolverse en el mundo actual. Sin duda alguna es un horizonte positivo la incorporación de todos los individuos a la realidad sin fronteras que actualmente habitamos; sin embargo, lo que llama la atención profundamente es la necesidad de educarlos en la realización de trámites en línea, muy relacionado con las políticas asistencialistas de focalización, de evidente raigambre neoliberal instaladas en los años ochenta y consolidadas en los noventa. Pero aún más destacable es la preponderancia que se da a la necesidad de integrar a esos individuos en la dinámica financiera de la virtualidad. Uno de los puntos relevantes es justamente la enseñanza sobre el uso de Internet en cuanto al manejo digital de cuentas bancarias. Es incuestionable que el mundo funciona de este modo en la actualidad; no obstante, el movimiento de capitales de manera virtual es un elemento sin duda alguna promercantil y, en este sentido, un punto imposible de soslayar es la incitación a la bancarización, e

incluso parece que forme parte de un currículum oculto al estar presente en el módulo sobre el uso de Internet y no en uno sobre el funcionamiento de la dinámica financiera. Sin embargo, es tremendamente explícito como para ser un contenido oculto y devela la naturalización y normalización del fenómeno neoliberal, más aún tomando en cuenta que este último punto, es decir, el funcionamiento del capital financiero con todas sus vicisitudes (Hilferding, 1963), no es explícitamente trabajado según consta en el programa.

Para el ramo de inserción laboral, los objetivos son los siguientes: «1. Simular la instalación de una microempresa, planificando la gestión del negocio y considerando las exigencias municipales, tributarias y ambientales. 2. Simular negocios en espacios virtuales. 3. Analizar la experiencia del trabajo al interior de las empresas. 4. Negociar un contrato individual y colectivo, aplicando las normas y procedimientos del Código del Trabajo, leyes de previsión social y de tributos por el trabajo. 5. Participar en un comité paritario de capacitación. 6. Diseñar un programa de entrenamiento físico orientado a mantener, desarrollar y recuperar las capacidades físicas personales, respondiendo a las diversas demandas impuestas por el desempeño laboral productivo. 7. Detectar, resolver y evitar situaciones de riesgo para la seguridad de las personas y de los equipos y que ponen en peligro el medio ambiente en los lugares de trabajo, aplicando criterios y normas de prevención de accidentes e higiene industrial» (Ministerio de Educación, 2007c: 12).

Un tercer acercamiento a los programas, en este caso el de inserción laboral, denota la necesidad de generar las competencias necesarias para entrar al mercado laboral. Se trabajan en este curso cuestiones relativas a accidentabilidad y seguridad, legalidad laboral e incluso emprendimiento, por nombrar algunas. No obstante marcadamente se observa un tratamiento insuficiente y superficial de la sindicalización como elemento fundamental para el desarrollo industrial y comercial de los estados (Solimano, 2015). Si bien es cierto

que la sindicalización en Chile es un elemento en extremo débil, esto responde, a su vez, al propio sistema neoliberal imperante. Se evidencia que aquellos que cursan esta modalidad de educación están de algún modo destinados a ejercer trabajos con un alto nivel de precarización (laboral y salarial), muchas veces sometidos y obligados por la necesidad cotidiana de la propia dinámica económico-financiera actual. Se plantea la importancia de la tributación y de las leyes de previsión social, sin explicitar cómo se da el funcionamiento de los fondos de pensión en el sistema financiero. La relevancia del microemprendimiento responde al relato del *self made man*, al empresario de sí (Laval y Dardot, 2013; Boltanski y Chiapello, 2002) que con pocas herramientas y todo en contra logra surgir individualmente, sorteando todos los obstáculos y dificultades que el propio mercado le pone. Más aún, hacer entender a los estudiantes que un porcentaje muy minúsculo de los emprendimientos logran llegar a buen puerto genera una condición de resiliencia a la vez que de conformismo con el fracaso, con sus condiciones estructurales y con la evidente precarización propias de un sistema como el neoliberal.

Por último, sobre consumo y calidad de vida, se puede señalar que sus objetivos son: «1. Comprender el rol de la publicidad en una economía de libre mercado. 2. Distinguir los tipos de publicidad y rescatar los aspectos positivos para el consumidor. 3. Analizar críticamente la publicidad y su estrategia para capturar el interés de los consumidores. 4. Desarrollar una actitud de observadores críticos de los mensajes publicitarios, reconociendo las fuentes de información fiable y no fiable. 5. Evaluar conforme a normas legales e información básica comercial la correspondencia entre la calidad y utilidad de un producto o servicio y lo que la publicidad pretende asociarle. 6. Desarrollar una actitud responsable e informada sobre las decisiones de compra en base a información integrada y fiable. 7. Planificar, administrar y evaluar la aplicación de presupuestos del hogar. 8. Identificar los tipos

de ahorro en el presupuesto del hogar. 9. Comprender la estructura y la función del sistema crediticio en una economía de libre mercado. 10. Acceder a información actualizada en relación con los derechos y deberes del consumidor, en lo que se refiere a créditos y endeudamiento. 11. Distinguir, para casos concretos, entre un crédito a cuota fija y uno de cuota variable. 12. Calcular el monto total cancelado de un bien o un servicio de acuerdo al valor de las cuotas o la tasa de interés, incluyendo todos los gastos anexos a la deuda. 13. Evaluar de manera informada y razonada las ventajas y desventajas de las condiciones de todos los tipos de crédito ofrecidos, dando un especial tratamiento para los créditos hipotecarios, de consumo y estudios superiores. 14. Reconocer sus derechos y responsabilidades como consumidores ciudadanos y ejercitarlos en acciones cotidianas de consumo. 15. Reconocer los actores del sistema nacional de protección del consumidor y las normas especiales que regulan la relación entre proveedores y consumidores. 16. Conocer los mecanismos de constitución de las asociaciones de consumidores y los beneficios para la comunidad. 17. Realizar acciones colectivas o individuales encaminadas a resguardar sus derechos como consumidores» (Ministerio de Educación, 2007d:11).

Un cuarto y último acercamiento a los objetivos y su progresión hace evidente la superposición y naturalización del mercado, sus dinámicas y flujos por sobre todo lo establecido. En un contexto de extrema precarización se hace imprescindible el conocimiento sobre el presupuesto del hogar, es decir el *oikos*; no obstante, es evidente también que este contexto de insuficiencia monetaria³⁴ obliga a los sujetos a buscar otros caminos para administrar y gestionar sus vidas más allá del ahorro y la planificación, y la tercera vía que plantea el mercado neoliberal es sin duda alguna el crédito y más

34. En Chile, el 1 de octubre del 2018 el salario mínimo es de \$ 288.000 brutos; es decir, antes del descuento de impuestos. El salario líquido mensual una vez descontados los tributos es alrededor de \$ 240.000 (unos USD 365). El 53,5% de los trabajadores ganaba el salario mínimo en 2015 (Kremerman y Durán, 2015)

específicamente la deuda (Lazzarato, 2015; Graeber, 2011). Este elemento es quizás una de las cuestiones más relevantes del mundo contemporáneo, permitiendo los flujos de capital de manera indiscriminada y desterritorializada, pero más precisa y ampliamente, permitiendo el funcionamiento del sistema en sí a través de la deuda como un mecanismo de control (Lazzarato, 2015). No se puede obviar en este sentido la transmutación explícita de los ciudadanos en consumidores, y menos aún la relevancia de la asociatividad como elemento de reivindicación de derechos en el mercado. Son las asociaciones de consumidores a las que se les da la facultad de respuesta neoliberal para la defensa de los individuos contra los abusos del capital comercial, productivo y financiero. Más aún, parece que, no en vano, los objetivos de la materia de consumo y calidad de vida son los más numerosos y extensos. Una especie de consolidación del modelo cuyo punto de coronación es la naturalidad en la que se convierten derechos sociales (como por ejemplo la educación superior, la salud o incluso el agua) en bienes de consumo por los que es necesario pagar porque tienen un valor de cambio. Esto último contradice todos los postulados presentes en un programa educativo, entendiéndolo que la educación no solo debería producir crecimiento económico, sino más bien desarrollo en todas sus dimensiones.

Sobre los módulos y unidades de los programas

Cada uno de los programas se divide en módulos y a su vez cada módulo se divide en unidades que están conformadas por los contenidos mínimos obligatorios que se deben trabajar durante las clases. Cabe destacar que cada módulo tiene asignada sugerencias de evaluaciones, con el fin de recomendar al docente las formas en que se deben medir y cotejar los aprendizajes de los individuos y cómo obtendrán su calificación. Los módulos y las unidades respectivas se pueden apreciar claramente en el cuadro número 2.

Cuadro 2. Unidades y módulos de formación instrumental de educación de jóvenes y adultos

	Módulos	Unidades
Convivencia social	Relaciones interpersonales	a) Desafíos asociados a la convivencia b) Habilidades sociales involucradas en una positiva interacción c) Estableciendo compromisos
	Resolución pacífica de conflictos	a) Componentes y etapas del conflicto b) Lo legal como salida al conflicto
	Trabajo colaborativo	a) Trabajo en grupo versus trabajo colaborativo b) Diseñando un proyecto comunitario
Tecnología de la información y las telecomunicaciones	Aspectos generales del PC y procesador de texto	a) Elementos para el manejo del computador b) Usando el procesador de texto c) Manejo de impresora
	Usando la planilla de cálculo	a) Elaboración de planillas de cálculo
	Presentaciones digitales e integrando las distintas aplicaciones	a) Elaboración de presentaciones digitales b) Integrando las distintas aplicaciones
	Usando Internet	a) Navegación, búsqueda de información, acceso a servicios y publicación de información en Internet b) Usando el correo electrónico y comunicándose en línea
Inserción laboral	Legislación laboral	a) Evolución del trabajo y características del mercado del trabajo b) Accediendo al mercado laboral c) Formalizando la relación laboral entre trabajadores y empresa d) Desarrollo del capital humano en la empresa
	Cuidando la vida propia y ajena en el trabajo	a) Cuidando la vida propia y ajena en el trabajo b) Prevención de riesgo, accidentes del trabajo y enfermedades profesionales c) Prevención de riesgos y medio ambiente
	Generando capacidad emprendedora	a) Diagnosticando el comportamiento empresarial b) Diseñando un proyecto de negocio factible c) Constituyendo y legalizando una microempresa d) Organizando la gestión de la microempresa e) Determinando criterios de comercialización f) La planificación como elemento de control y evaluación de la gestión

	Módulos	Unidades
Consumo y calidad de vida	Publicidad comercial y calidad de los productos	a) Rol de la publicidad en la economía de libre mercado b) Publicidad e información. Las reglas de convivencia
	Planificación y ahorro	a) Elaboración de un presupuesto familiar b) Estrategias de ahorro en el hogar
	Crédito y endeudamiento	a) Mercado crediticio y tipos de crédito b) La contratación del crédito c) Crédito y endeudamiento. Qué hacer frente al sobreendeudamiento
	Derechos y deberes del consumidor	a) Derechos y deberes del consumidor. Las leyes que los resguardan b) Asociaciones de consumidores. Rol e importancia

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de formación instrumental de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación de Chile.

Queda de manifiesto una evidente progresividad en cuanto a un acercamiento normativo hacia el mercado. El inicio en convivencia social entrega las pautas para definir o encauzar (Foucault, 2009; 2010) hacia una socialización normal que luego se extenderá al mundo digital mediante las tecnologías de la información y las telecomunicaciones, programa en el que ya se pueden visualizar aproximaciones no solo de cuestiones sociales en red, sino también económicas y más específicamente mercantiles, bancarias y financieras. La inserción laboral consolida la dinámica de comprensión e internalización de las normas del mercado y sus dinámicas de trabajo asalariado y emprendimiento individual de manera resiliente y conformista, para finalizar con consumo y calidad de vida, curso en el que se establece una correlación directa entre el consumo (como manifestación de la vida mercantil) y la calidad de vida (como manifestación de la vida social). Este punto cobra relevancia al elevar el consumo a la categoría de necesidad básica y capaz de sustentar incluso la autoestima del individuo que consume (Moulian, 1999). No es baladí el hecho de que los contenidos trabajen el modo en el que se puede contratar un crédito sin prestar importancia

alguna al funcionamiento del capital financiero en general (Hilferding, 1963). El individuo avanza hacia su inserción en el mercado a medida que avanzan también los contenidos mínimos obligatorios que sostienen la dinámica neoliberal como la única alternativa posible. En este sentido, no son solo los contenidos mínimos los que son obligatorios, sino los cuatro ramos de la formación instrumental los que proponen la economía como el discurso soberano de nuestro tiempo (Foucault, 2012).

El hecho de que las materias de la formación instrumental sean de naturaleza obligatoria, y de que cada una de ellas tengan contenidos mínimos obligatorios, cuya evaluación será calificada y tendrá influencia en la aprobación o reprobación de un estudiante, establece una ritualización del examen mediante una gratificación o una sanción (Foucault, 2010) según corresponda al desempeño del individuo encauzando y corrigiendo comportamientos y en última instancia estableciendo un discurso de verdad (Foucault, 2010; 2008a). Sin duda la dimensión educativa en general y la evaluación y la calificación en específico son espacios en los que entran en operación y se ponen en juego saber y poder (Foucault, 2008b; 2008c) señalando y dividiendo aquello que está bien de aquello que no lo está, imponiendo y consolidando un determinado orden. Hay entonces una evidente fabricación de verdad a la vez que de la individualidad en torno al modo de vivir. Como señala Foucault, si antes el soberano podía hacer morir, hoy su poder le permite hacer vivir y establecer el «cómo de la vida» (Foucault, 2008d: 224; énfasis original)

Se asume que la integración a la *laboralidad*, a este régimen de veridicción del mercado, puede ser para los estudiantes jóvenes y adultos, ya sea por la vía de un trabajo muy precario (que se observa evidentemente en las materias de la formación diferenciada), o por el camino del emprendimiento individual. Esto denota un cierre de las posibilidades para ganarse la vida por parte de estos individuos. Se deja fuera por ejemplo el cooperativismo como modelo de producción

y creación de valor y no se le otorga mayor utilidad a la asociatividad en el mundo laboral, sino exclusivamente cuando se mencionan las asociaciones en el consumo, y la posibilidad de establecer acciones colectivas de consumidores en el marco legal de los deberes y derechos que existen en el mercado. En adición, no se observa un módulo o unidad sobre el funcionamiento de la privatizada seguridad social chilena, o un módulo sobre sindicalismo, por nombrar solo algunas.

Al revisar los módulos y las unidades de los programas se visualiza que hay un intento por «difundir el mercado por todas partes» (De Lagasnerie, 2015: 36), ya que los mecanismos deben abarcar la sociedad completa incorporando la realidad social a la lógica mercantil y convirtiendo la ley de mercado en ley general con su política de la competencia (De Lagasnerie, 2016). El tratamiento del microemprendimiento está ligado al intento por instaurar una noción de hombre empresa, donde el emprendimiento es el modo del gobierno de sí, y la racionalidad económica neoliberal es la estructurante de las acciones sociales (Laval y Dardot, 2013).

Una cuestión relevante que cruza y liga directamente la educación con el neoliberalismo es la noción de capital humano (Becker, 1983), que corresponde a una unidad completa en el programa de inserción laboral. Este concepto no solo permitió que el economista neoliberal Gary Becker obtuviese el Premio Nobel de Economía en 1992, sino que permeó el pensamiento social y económico, asentándose como un axioma y circunscribiendo al individuo a la categoría de factor de producción. En dicho sentido, y como plantea Lazzarato (2015: 15), la noción de capital humano y sus implicancias en términos de la privatización económica y la individualización subjetiva es en extremo relevante al analizar el trabajo asalariado y la conversión de los sujetos en cosas. En este sentido, se muestra que no existe conocimiento respecto de los objetivos de vida, expectativas o visiones de mundo de quienes cursan esta modalidad educativa (Espinoza *et al.*, 2014: 70).

Reflexiones finales: Instrumentos e instrumentalización

Al señalar que existe una formación que es instrumental, se apunta a instrumentos que se ponen (o se pondrán) al servicio de los individuos para que estos hagan uso de ellos al insertarse en el sistema. Sin embargo, la evidencia muestra que el camino va en la dirección contraria, y que serían justamente los individuos los que se conviertan en instrumentos del sistema, reproduciéndolo y reforzándolo por medio de convicciones y formas de ver el mundo distribuidas desde el propio sistema educativo chileno para jóvenes y adultos. Cabe destacar que en ningún momento se percibe un intento por promover un pensamiento crítico, cuestionador del *statu quo*, ni mucho menos el abordaje de potenciales condiciones de posibilidad de otro sistema que no sea el actual, es decir el sistema neoliberal y su naturaleza financiera y de consumo. Sin embargo, lo que llama la atención es que el mercado omnipotente se sustenta en acciones de un Estado omnipresente, dado que los programas no son diseñados por empresas privadas nacionales o transnacionales, sino por el Ministerio de Educación chileno, lo que devela de manera cruenta el sentido común tecnocrático que ha penetrado los organismos públicos y por cierto los que se encuentran encargados de la educación y que toman las decisiones sobre su administración y gestión (Gentili, 1998: 104).

Existen numerosas cosas que se omiten en los programas, como la sindicalización, perspectivas de género, relaciones sociales basadas en la solidaridad y la fraternidad, y el funcionamiento y operatoria del mercado financiero, por nombrar solo algunas. Al mismo tiempo, otras se naturalizan, como el ciudadano consumidor, la bancarización y el crédito, y la noción de capital humano, entre varias más. En este sentido, aquello que se deja de lado y aquello que se subraya en los programas cobra relevancia en torno al neoliberalismo como forma axiomática de ver y razonar en el mundo (Lazarato, 2013; Laval y Dardot, 2013) que desintegra el enseñar

cómo es el mundo para naturalizar y reificar una forma de enseñar el *arte de vivir en él* (Arendt, 2016: 301). En otras palabras, se visualiza que la formación instrumental es uno más de los mecanismos de legitimación que el sistema integra para producir un sentido común que pretende como resultado detonar un modo de vivir y/o de conducir la existencia (Brown, 2015; Laval y Dardot, 2013; Harvey, 2013; Boltanski y Chiapello, 2002).

Hay una ambivalencia respecto de las formas en las que el sujeto puede o no desarrollarse dentro del mercado laboral y la integración a un determinado trabajo. De uno u otro modo, esto termina por cerrar los límites y constituir un camino unívoco y un determinado modo de integración al mundo laboral y por sujetar y dominar las formas de comprensión y los mecanismos de decodificación que tiene el sujeto a la hora de establecer sus formas y estereotipos de subsistencia ya no solamente en torno al crédito y los patrones de consumo, sino también en torno a la calidad del trabajo a la cual puede acceder.

De algún modo, la progresión que se observa en el dispositivo de la formación instrumental es la de civilizar al —hasta ese momento— bárbaro, haciéndolo internalizar las normas sociales de conducta que le permitan resolver sus conflictos de manera no violenta. Es la racionalización de una salida del estado de naturaleza hobbesiano para luego ser civilizado digitalmente y entrar en el mundo de la globalización contemporánea. Esto conlleva —por cierto— la necesidad de insertarse en el mundo laboral y de las relaciones de producción que se manifiestan concretamente en la necesidad de conseguir un trabajo (al cual ahora puede postular en línea) con el fin de adquirir bienes y servicios (que generalmente no necesita) en el mercado, ya sea gracias al dinero obtenido a cambio de la venta de su fuerza de trabajo, o bien gracias al dinero obtenido por el trabajo que realizará en un futuro cercano que le posibilite hacer pago de la cuota del crédito al cual tuvo que acceder para obtener dicho bien o servicio.

En otras palabras, parece que la formación instrumental no es únicamente un instrumento para la incorporación de los individuos al sistema, sino que a la vez instrumentalizaría a los individuos para la reproducción —sin mayores cuestionamientos— del sistema mismo.

Bibliografía

- Althusser, L. (2005). «Ideología y aparatos ideológicos del Estado». En Zizek, S. (comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 1954.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- Boltanski, L.; Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Cambridge: Zone Books.
- De Lagasnerie, G. (2015). *La última lección de Michel Foucault. Sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Deleuze, G. (1990). «¿Qué es un dispositivo?». En *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Espinoza, O.; Castillo, D.; González, L.; Santa Cruz, J. C. (2014). «Educación de adultos e inclusión social en Chile». *Psicoperspectivas* (Valparaíso), 3 (13).
- Fleet, N. (2011). «Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica». *Polis* (Santiago), 30 (10).
- Foucault, M. (2008a). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, 1970.
- Foucault, M. (2008b). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1969.
- Foucault, M. (2008c). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.
- Foucault, M. (2008d). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

- Foucault, M. (2009). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Gentili, P. (1998). «El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina». En Álvarez, F. (comp.). *Neoliberalismo versus Democracia*. Madrid: La Piqueta.
- González, J. (2009). «Ciudadanía juvenil en el Chile postdictadura». En: Redondo, J.; Muñoz, L. *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.
- Graeber, D. (2011). *Debt: the first 5,000 years*. Nueva York: Melville House.
- Gramsci, A. (1972). *Maquiavelo y Lenin. Notas para una teoría política marxista*. Santiago de Chile: Editorial Nascimento.
- Harvey, D. (2013). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal, 2007.
- Hilferding, R. (1963). *El capital financiero*. Madrid: Tecnos, 1909.
- Kremerman, M.; Durán, G. (2015). *Los verdaderos sueldos en Chile. Panorama actual del valor del trabajo usando la encuesta NESI*. Santiago: Fundación Sol. Disponible en <<http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2015/06/Verdaderos-Salarios-2015.pdf>>. Consultado el 22/10/2018.
- Laval, C.; Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa, 2009.
- Lazzarato, M. (2015). *Gobernar a través de la deuda. Tecnologías de poder del capitalismo neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.
- López, R.; Figueroa, E.; Gutiérrez, P. (2013). «La ‘parte’ del león: nuevas estimaciones de la participación de los superricos en el ingreso de Chile». *Serie Documentos de Trabajo*, 379.
- Mayring, P. (2000). «Qualitative content analysis». *Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1). Disponible en <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>>. Consultado el 22/10/2018.
- Ministerio de Educación (2007a). *Convivencia social*. Programa de Formación Instrumental de Educación de Jóvenes y Adultos.

- Ministerio de Educación (2007b). *Tecnologías de la información y las telecomunicaciones*. Programa de Formación Instrumental de Educación de Jóvenes y Adultos.
- Ministerio de Educación (2007c). *Inserción laboral*. Programa de Formación Instrumental de Educación de Jóvenes y Adultos.
- Ministerio de Educación (2007d). *Consumo y calidad de vida*. Programa de Formación Instrumental de Educación de Jóvenes y Adultos.
- Moulian, T. (1999). *El consumo me consume*. Santiago: LOM, 1998.
- Peña, C. (2016). «Derecho a la educación y libertad de enseñanza». *Estudios Públicos* (Santiago), 143. Disponible en <https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20161004/asocfile/20161004122606/rev143_cpena.pdf>. Consultado el 22/10/2018.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). *Support to implementation of the sustainable development goals*. Disponible en <<http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/poverty-reduction/undp-support-to-the-implementation-of-the-2030-agenda.html>>. Consultado el 22/10/2018.
- Schreier, M. (2014). «Qualitative content analysis». En Flick, U. *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Solimano, A. (2015). *Elites económicas, crisis y capitalismo del siglo XXI: La alternativa de la democracia económica*. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2014.

Psicoeducación

Educando al nuevo *doer*: el emprendedor neoliberal

*Enrique Javier Díez Gutiérrez*³⁵

Universidad de León, España

Introducción

Como dice Howard Zinn (2004), la desobediencia civil no es nuestro problema. Nuestro problema es la obediencia civil. Nuestro problema es que multitud de personas en todo el mundo ha obedecido los dictados de los líderes de sus gobiernos y han ido a la guerra, donde millones han muerto por causa de esa obediencia... Nuestro problema es que en todo el mundo la gente es obediente ante la pobreza y el hambre, ante la estupidez, la guerra y la crueldad. Nuestro problema es que la gente es obediente mientras las cárceles están llenas de ladronzuelos y los grandes ladrones rigen el país. Este es nuestro problema.

La eficiencia de este sistema reposa fundamentalmente en el proceso de interiorización colectiva que asume ampliamente la lógica del sistema, que se adhiere «libremente» a lo que se le induce a creer. Plantea el filósofo Byung-Chul Han (2014), que la «nueva sociedad de vigilancia», que surgió desde 1984, funciona de manera diferente a la distopía

35. Profesor de la Universidad de León. Miembro del Foro de Sevilla y Uni-Digna. Coordinador del Área Federal de Educación de Izquierda Unida

de Orwell. Es más elegantemente totalitaria y opresiva. «La confesión obtenida por la fuerza ha sido reemplazada por la divulgación voluntaria», argumenta. «Las cámaras de tortura han sido sustituidas por los teléfonos inteligentes», las herramientas de nuestra autoexplotación, asegura. Bueno, no del todo. Las cámaras de tortura todavía existen, es solo que en el norte neoliberal las hemos tercerizado y subcontratado (sean Guantánamo en Cuba o CIES en el norte de África) para que podamos pretender que no existe esa obscenidad en las sociedades del norte y de los «derechos humanos».

De lo que el capitalismo se dio cuenta en la era neoliberal, argumenta Han (2014), es de que no necesitaba ser duro, sino seductor. El control y la vigilancia ya no se tienen que imponer, nos lo autoimponemos y lo difundimos. Lo convertimos en normalidad y disciplina cotidiana. Apple, Facebook e Instagram no nos lo impusieron, nos hicieron jugar ese papel nosotros mismos. «Por nuestra propia voluntad, ponemos toda la información concebible acerca de nosotros en Internet». Esto es lo que él llama *Smartpolitics*. En lugar de decir que no, dice sí: en lugar de negarnos los deseos, de imponernos la disciplina y la escasez, parece que nos permite comprar lo que queremos cuando tengamos recursos para ello, convertirnos en lo que queremos, si conseguimos poder para ello, y realizar nuestro sueño de libertad en el paraíso del deseo de nuestra propia dominación. Al menos en la distopía *1984* nadie se sintió libre. Pero en 2018, para Han, todos nos sentimos libres, ese es el problema.

Técnicas de gubernamentalidad neoliberal

Michel Foucault (1975), señalaba que las sociedades occidentales actuales han abandonado el modelo disciplinario y, en contraste, han adoptado como principal herramienta de control social la participación activa de los involucrados (Hardt y Negri, 2002). El sistema neoliberal nos educa para

«elegir libremente», incluso desear, pertenecer a su engranaje. La nueva explotación es amada. El «opio del pueblo» es el propio sistema.

La ideología neoliberal no es solo destructora de derechos, es también productora de cierto tipo de manera de vivir y de relaciones sociales, de cierta forma de comprensión del mundo y de un imaginario social, de un tipo, en definitiva, de subjetividad determinada.

Esta ideología neoliberal se ha convertido así en una «racionalidad» que se orienta a la conducción de las conductas (Foucault, 2004; Ong, 2007) mediante procesos de subjetivación que pretenden imponer la competencia, no solo dentro de las relaciones económicas, sino hacer de ella una forma general de comportamiento personal y social que guiará todas las relaciones humanas a través del emprendimiento (Laval y Dardot, 2013). Esta remodelación de la subjetividad «obliga» a cada persona a vivir en un universo de competición generalizada, organizando las relaciones sociales según el modelo del mercado y transformando incluso a la propia persona, que en adelante es llamada a concebirse y a conducirse como una empresa, un emprendedor de sí mismo, un hacedor, un *doer*.

Esto explica por qué a pesar de las consecuencias catastróficas a las que han llevado las políticas neoliberales, desde hace 30 años estas son cada vez más activas, hasta el punto de hundir a los estados y las sociedades en crisis políticas y regresiones sociales cada vez más graves y que se haya profundizado en ellas sin tropezar con resistencias masivas que las impidan.

La ideología neoliberal se ha convertido así en la «razón instrumental» del capitalismo contemporáneo que estructura y organiza, no solo la acción de los gobernantes, sino también la conducta y norma general de la vida de los propios gobernados.

A este conjunto de técnicas que posibilitan este tipo de gobierno, Foucault (2006) las enmarcó en un concepto que implica un juego de palabras, juego que alude a una nueva

forma de pensar el gobierno de los hombres (la razón, mentalidad con que se gobierna): la *gubernamentalidad*. De esta forma, la «gubernamentalidad neoliberal» se está construyendo también dentro de ese supuesto espacio de «libertad» dejado a las personas para que acaben sometándose por sí mismas a ciertas normas y creencias que se van arraigando profundamente. Parafraseando al teórico marxista Antonio Gramsci (1981), cuando la clase dominada asume la ideología de la clase dominante, no se necesitan ejércitos de ocupación, porque ya han conquistado nuestras almas: la ideología que sostiene y cohesiona a un determinado grupo social se hace hegemónica cuando sus valores y creencias pasan a formar parte del imaginario colectivo, logrando que su visión de la realidad y las soluciones que proponen sean consideradas de sentido común.

El *doer*: héroe de la nueva clase trabajadora

La sociedad nunca se hubiera «convertido» voluntaria o espontáneamente al modelo neoliberal mediante la sola propaganda del modelo. Ha sido preciso pensar e instalar, «mediante una estrategia sin estrategias», los tipos de educación del espíritu, de control del trabajo, del reposo y del ocio, basados en un nuevo ideal del ser humano, al mismo tiempo individuo calculador y trabajador productivo.

El paso inaugural consistió en inventar el «ser humano del cálculo» individualista que busca el máximo interés individual, en un marco de relaciones interesadas y competitivas entre individuos. Esta subjetividad neoliberal está marcada por un discurso que alega que la búsqueda del interés propio es la mejor forma mediante la que un individuo puede servir a la sociedad, donde el egoísmo es visto casi como un «deber social» y las relaciones de competencia y mercado se naturalizan (Ginesta, 2013; Torres, 2017). La finalidad del ser humano se convierte en la voluntad de realizarse uno mismo

frente a los demás. El efecto buscado en este nuevo sujeto es conseguir que cada persona considere que autorrealizarse es intensificar su esfuerzo por ser lo más eficaz posible, como si ese afán fuera ordenado desde el interior por el mandamiento imperioso de su propio deseo. Son las nuevas técnicas de fabricación de «la empresa de sí».

La empresa se convierte, así, no solo en un modelo general a imitar, sino que define una nueva ética, un cierto *ethos*, que es preciso encarnar mediante un trabajo de vigilancia que se ejerce sobre uno mismo y que los procedimientos de evaluación se encargan de reforzar y verificar. De esta forma cada persona se ha visto compelida a concebirse a sí misma y a comportarse, en todas las dimensiones de su existencia, como portador de un talento-capital individual que debe saber revalorizar constantemente (Laval y Dardot 2013). El primer mandamiento de la ética del emprendedor es «ayúdate a ti mismo». Y sus tablas de la ley se rigen por la competencia como el modo de conducta universal de toda persona, que debe buscar superar a los demás en el descubrimiento de nuevas oportunidades de ganancia y adelantarse a ellos. La gran innovación de la tecnología neoliberal consiste, precisamente, en vincular directamente la manera en que una persona «es gobernada» con la manera en que «se gobierna» a sí misma.

No se trata solo de la conversión de los espíritus; se necesita también la transformación de las conductas. Esta es, en lo esencial, la función de los dispositivos de aprendizaje, sumisión y disciplina, tanto económicos, como culturales y sociales, que orientan a las personas a «governarse» bajo la presión de la competición, de acuerdo con los principios del cálculo del máximo interés individual.

De este modo se ordena al sujeto que se someta interiormente, que vigile constantemente sobre sí mismo, que trabaje sobre sí mismo con el fin de transformarse permanentemente, de conseguir una mejora de sí, de volverse cada vez más eficaz en conseguir resultados y rendimientos. La rentabilidad económica se convierte en disciplina personal.

Aparece el *doer*. Ser *doer* se convierte en tendencia. El *doer* es una persona luchadora que consigue lo que quiere y no le importa sacrificarse hasta límites insospechados porque su meta es lo primero. Es el nuevo héroe, la nueva heroína, de la «clase trabajadora» porque aguanta sin dormir y a base de cafeína para trabajar como si fuera el dueño de la empresa, pero cobrando como un becario, o incluso pagando por trabajar y adquirir la experiencia laboral. Una nueva forma de convertir la explotación y la pobreza en una manera de ser emprendedor y superarse a sí mismo (Cantó, 2017).

Estas técnicas de gubernamentalidad y control se apoyan en las disciplinas y corrientes del «cuidado de sí», desde el *coaching*, al pensamiento positivo, pasando por la programación neurolingüística (PNL), el análisis transaccional y múltiples procedimientos vinculados a una escuela o un gurú, que le ayudan al emprendedor, al *doer*, a conseguir un mejor dominio de sí mismo y de adaptación de las propias emociones al estrés, la precariedad y los despidos. Saberes psicológicos, con un léxico especial, autores y autoras de referencia, métodos particulares, modos de argumentación de aspecto empírico y racional y un ingente negocio que se introduce en la educación.

Capitalismo emocional: los juegos del hambre

Hemos entrado en lo que Byung Chul Han (2014) denomina el «capitalismo de la emoción». Las *economías del conocimiento* extraen el plus valor del saber y de las emociones de los trabajadores y trabajadoras. La dominación neoliberal ya no explota solo el tiempo de trabajo sino también a la propia persona, sus deseos y sus esperanzas, utilizando para ello la nueva «religión» de la autosuperación y la optimización de la productividad personal. La explotación asumida en *lógica Facebook*: «me gusta» (Beni, 2017).

La psicopolítica neoliberal está dominada por la «positividad». En lugar de operar con amenazas, opera con estímulos positivos. No emplea la «medicina amarga», sino el «me gusta». Lisonjea al alma en lugar de sacudirla y paralizarla mediante shocks. La seduce en lugar de oponerse a ella. Le toma la delantera. Con mucha atención toma nota de los anhelos, las necesidades y los deseos. Con la ayuda de pronósticos, se anticipa a las acciones, incluso actúa antes que ellas en lugar de entorpecerlas. La psicopolítica neoliberal es una «política inteligente» que busca agradar en lugar de someter. (Han, 2014, 57)

De esta forma, la *biopolítica* foucaultiana, el control panóptico exterior (Foucault, 2006), es continuada por la *psicopolítica* neoliberal, en la que el control pasa al interior y se gestiona desde la emoción. El panóptico (pos)moderno es voluntario, en donde los sujetos se desnudan y revelan su vida y su interioridad de forma global, en un ágora virtual poblada fundamentalmente de espectadores y consumidores. En esta *sociedad de la transparencia* (Han, 2013) todo el mundo conforma el panóptico. Se ha engendrado así el *animal laborans* en el que el nuevo capitalismo está empeñado en convertirnos. Se conforma de esta manera una sociedad fragmentada en una infinidad de unidades aisladas y narcisistas, que se autoexplotan pero se creen libres, incapaces de unirse para la acción colectiva, para la política efectiva, donde tecleamos como clickactivistas en lugar de actuar. Triunfa el *management* emocional, la psicología positiva y los *coach* para afrontar el estrés, la precariedad e inseguridad laboral, conteniendo y encauzando así las protestas y las luchas colectivas.

El *coaching* emocional, el «sí se puede» de la psicología positiva y los manuales de referencia al «estilo» Pablo Coelho (2010), sirven para gestionar la frustración de grandes contingentes de población afectados por los despidos masivos derivados de los procesos de deslocalización y de reestructuración de las empresas y ayudan a autorregular la conciencia

opresiva de ser un trabajador o trabajadora explotado y precarizado. El entrenamiento, mediado por la emocionalidad, impide reconocer los mecanismos de sometimiento, en los que las relaciones de explotación son obviadas, permitiéndole sentirse un colaborador libre y proactivo.

Son las nuevas competencias de biopoder y colonización mental demandadas a la educación: «Si usted vive en condiciones de miseria y no es feliz, la culpa es suya y lo que tiene que hacer es cambiar su actitud» (Galindo, 2017, 119). Se trata de entrenarse para cambiar la percepción antes que intentar cambiar las condiciones de vida. Salir de nuestra «zona de confort» e interpretar nuestras dificultades como una oportunidad de realización personal, porque «si lo crees, lo creas». Como si el paro, la enfermedad o la exclusión pudieran esfumarse haciendo un pequeño esfuerzo de reelaboración emocional y gestión personal, porque «el problema de fondo es de actitud personal ante los problemas». Métodos que animan a la servidumbre voluntaria.

Se presentan como técnicas pragmáticas de transformación de las personas orientadas a resultados, empezando por el trabajo de autopersuasión, en virtud del cual cada uno debe creer que los recursos necesarios para evolucionar se encuentran en sí mismo. La fuente de la eficacia está en el interior de uno mismo. Los problemas, las dificultades, se convierten de este modo en una autoexigencia, pero también en una autoculpabilización, ya que somos los únicos responsables de lo que nos sucede. De hecho, las «crisis» se convierten en auténticas oportunidades de demostrar la valía personal y la capacidad de recuperación.

La industria de la automotivación se ha ido así expandiendo, extendiendo el mantra de la capacidad de autosuperación y el desarrollo personal, para aprender a vivir la servidumbre como si fuera una actividad liberadora. La misión de la vida es tener éxito y demostrar constantemente que se es feliz; nada puede impedir conseguir los sueños; no hay excusas. Cada día es el último y se debe luchar como si no hubiera

mañana, hay que deshacerse de todo lo que estorba, soltar lastre. Convertirse en un *doer*, sin tiempo siquiera para comer, descansar un instante, dormir o tomar un café, en una situación de asfixia continua, viviendo al límite, estando siempre ocupado. En un panorama laboral y social fragmentado y competitivo, con una precariedad que mantiene al borde del precipicio, la ideología de la automotivación, junto con el consumo de psicofármacos (su consumo se ha triplicado desde que comenzó la crisis), hace hoy la función de lo que ayer era el capataz que vigilaba el destajo en la fábrica, exprimiéndonos y deseándolo incluso. Hoy es el propio deseo, acoplado al deseo del capital, que, junto con el miedo a quedarse atrás y solo, coloniza la mente colectiva. Son «los juegos del hambre» revestidos con lenguaje de *coaching*, que nos han reconvertido en accionistas de nuestra propia fuerza de trabajo, somos nuestras propias marcas, vendiéndonos continuamente, en una constante reconversión industrial de nuestro propio yo (Moruno, 2015).

Estamos ante la revolución de las técnicas de gubernamentalidad (gobierno por la mente) de Foucault (2006). Ahora ya no se trata solo de ejercer el poder mediante la coacción sobre los cuerpos, los pensamientos y los comportamientos, sino que debe acompañarse del deseo individual, donde cada persona se involucre y participe activamente en lo que Han (2012) llama la «explotación voluntaria de sí mismo» hasta la extenuación. La explotación por otros queda así interiorizada. Es incluso mucho más eficiente que la explotación ajena, porque va unida a la idea de libre elección, haciendo que las personas se «autoexploten» a la vez que se piensan como «libres».

El emprendimiento se instala como modelo y horizonte de expectativas. Se pretende edificar un nuevo marco cognitivo alrededor de la concepción de que el emprendimiento, marcado por la lógica del interés propio y la competición, reedición del mito del «sueño americano», pero un sueño convertido en pesadilla de autoexplotación, es el ideal a per-

seguir. La ideología neoliberal consagra los intereses privados como socialmente deseables, con el reiterado argumento, indemostrado hasta ahora, de que una parte de los beneficios del emprendedor que persigue sus intereses propios terminan redundando y goteando hacia el bienestar colectivo. El interés propio es así legitimado y defendido. Frente al bien público se alza el afán privado. La iniciativa privada y el emprendimiento se convierten casi en un deber social.

El emprendimiento se convierte simultáneamente en una tecnología de control del yo (Foucault, 2004) a través de la introyección subjetiva de la culpa, convirtiendo a las propias víctimas en culpables de la situación que sufren: «hay mucho desempleo porque faltan emprendedores», «deja de perder el tiempo enviando currículos para encontrar trabajo, tú mismo puedes ser autónomo, crea tu propia empresa» (Hernández, 2017). La falta de empleo se convierte en un problema personal de incapacidad. Quien fracasa es doblemente fracasado porque se busca convencerle de que es culpable de su fracaso si no es suficientemente emprendedor (Bolívar Botía, 2014).

Peor aún. Asistimos así a una completa inversión de la crítica social: mientras que hasta los años 70 el paro, las desigualdades sociales, todas las «patologías sociales» eran relacionadas con el capitalismo, desde los años 80 estos mismos males han comenzado a ser sistemáticamente atribuidos a lo público. Ronald Reagan hizo de ello un eslogan: «el Estado no es la solución, es el problema». Según la ideología neoliberal, los servicios públicos mantienen la irresponsabilidad, la falta del aguijón indispensable de la competencia individual. La gratuidad de los estudios empuja a la vagancia. Las políticas de redistribución de los beneficios desincentivan el esfuerzo. El «estado providencia» desmoraliza y destruye el esfuerzo personal. Disuade a los pobres de tratar de progresar, desresponsabilizándoles, disuadiéndolos de buscar trabajo, de formarse, de ocuparse de sus hijos e hijas, haciéndoles preferir el ocio al trabajo, lo cual les lleva a perder la dignidad y la autoestima. No hay más que una solución: la supresión

del Estado de Bienestar y la reactivación de la caridad, en último extremo, de la familia y las ONGs en todo caso, para aquellos casos más problemáticos, obligando a las personas, para evitar la deshonra, a asumir sus responsabilidades, a recuperar su orgullo. «Las ayudas proporcionadas a las personas más necesitadas generan dependencia de los demás y las alejan del cumplimiento de sus obligaciones. El Estado de Bienestar coloca a las personas ante un enorme riesgo moral, pues evita que tengan que asumir las consecuencias de sus actos» (Moya, 2014, 67).

Uberización emprendedora

Pero esta nueva ideología del emprendimiento (Ararat Herrera, 2010), se traduce en realidad en prácticas de explotación sin límites y sin fronteras. El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires impulsaba recientemente una reforma de educación secundaria en la que establece que, en el último año de formación, las y los estudiantes deberían trabajar gratis para empresas la mitad de su tiempo escolar, justificándolo como «prácticas profesionalizantes» y el otro 50% sería destinado al desarrollo del «emprendedurismo» (Pike, 2017).

En el actual escenario laboral de neoliberalismo salvaje, se avanza hacia la progresiva *uberización* del modelo emprendedor (Beni, 2017), siguiendo el ejemplo de plataformas, falazmente llamadas colaborativas, como *Uber*, *Cabify* o *Deliveroo*, en donde el capitalista ya no precisa ni arriesgar su capital, y en el que los trabajadores y las trabajadoras se aprestan a generar beneficios para estas plataformas, asumiendo todo el riesgo, felices y contentos de no ser ya «clase trabajadora», sino avispados emprendedores.

Es el nuevo modelo de emprendedor: en todo caso con contratos de prestación de servicios, en jornadas sin fin, sin cotización ni vacaciones, ni baja por enfermedad, ni ascensos. Constituye una economía informal que no paga impuestos, ni

se hacen declaraciones de IRPF, ni hay pagos a la Seguridad Social; donde los jefes son algoritmos y la clase trabajadora deja de tener un salario, para pasar a funcionar emitiendo, con suerte, sus propias facturas; donde la protección frente a contingencias como la enfermedad o la discapacidad quedan excluidas, pero tampoco son contemplados los necesarios periodos de descanso o vacaciones, la conciliación de la vida laboral y familiar y cada «falso autónomo» se hace responsable de poner todos los recursos, materiales y medios necesarios para realizar el encargo, pero aun así, la empresa o plataforma (*Uber* de transporte por conductores, *Deliveroo* de entrega de comida a domicilio, o *Airbnb* de alojamiento turístico) cobra su parte. Se produce así una transferencia total del riesgo a la clase trabajadora. Bienvenidos a la explotación 3.0, utilizando la tecnología para la hiperprecarización laboral: gestionar repartos, sin tener en nómina a un solo repartidor. «Consigue ingresos adicionales, sé tu jefe y define tu horario», así se anuncia este nuevo emprendimiento 3.0.

Parece tomar cuerpo la distopía que narra Isaac Rosa (2017) de forma a la vez irónica y dramática: «¡Pon a trabajar tus horas de sueño!», donde se propone aprovechar como «colaborador libre» los miles de horas que pasamos durmiendo para trabajar en un sueño colaborativo, mediante la aplicación *Udream*, consiguiendo de paso un dinero extra. *Udream*, lo último en la revolución de la economía colaborativa, asegura sarcásticamente.

En la línea de todas aquellas plataformas digitales que en numerosos sectores y empresas han reformulado las rígidas relaciones laborales de antaño, cuando un hospital tenía médicos (¡contratados todo el tiempo, y con un sueldo fijo!), un colegio profesores, un avión azafatas, o un banco empleados (¡y sucursales, qué locura!), con lo natural que hoy nos parece que un enfermo contacte directamente con un médico y fijen libremente el precio de la consulta; o que todo el que esté capacitado para enseñar pueda compartir sus conocimientos con todo el que

esté interesado en aprender; o que sean los propios pasajeros de un avión los que den las instrucciones de evacuación y ofrezcan la venta a bordo (a cambio de un irresistible descuento en el billete); o que un banco cuente con telecolaboradores como los tiene hoy cualquier empresa que necesite un servicio de atención al cliente (que antes obligaban a costosas oficinas o teleoperadores contratados). (Rosa, 2017)

La avaricia y la explotación, transformadas en empleo precario y neoesclavitud, se cobija bajo estas empresas cínicamente denominadas de «economía colaborativa». Este último escalón para conseguir extraer el máximo beneficio apropiándose del trabajo ajeno, ha supuesto una especie de «mercantilización del comunismo» (Han, 2014). La economía colaborativa, una fórmula originalmente casi altruista, de vuelta al sentido solidario del trueque de bienes y servicios, surgida como una opción de la ciudadanía ante el mercantilismo para ampliar la oferta, ahorrar y conseguir un desarrollo sostenible³⁶, ha sido transformada en el nuevo cuerno de la abundancia, por un «capitalismo emprendedor 3.0» que ya no nos somete, sino que se nos ofrece como una nueva vía de libertad individual y voluntaria (Beni, 2017). Esta es la esencia oculta del «emprendedurismo».

La presión se está convirtiendo en insoportable: si no emprendes, no eres nadie. Eres responsable de construir tu propio futuro. En un entorno de *coworking*, rodeados de frases positivas y glamurosas al estilo Paulo Coelho —quien le teme al fracaso, le teme al éxito—, buscan «cumplir su sueño» y emprender. Convertirse en el arquitecto de los propios sueños y

36. La «economía colaborativa» hacía referencia inicialmente al intercambio generoso entre personas físicamente próximas de recursos —tiempo, conocimientos, espacios, servicios, etc.— sin que hubiera remuneración o bien que éstas fueran de escasa cuantía o en especie, o bien que la aceptaran porque no estaban en condiciones de renunciar a ella. Todo ello se ha pervertido radicalmente en el actual sistema de plataformas de intermediación que combinan la tecnología y una economía globalmente desregulada.

éxitos. El objetivo no es otro que descargar en la persona toda la responsabilidad de su futuro laboral. Ante el derrumbe del modelo de empleo estable y la precariedad organizada como sistema, se desplaza el riesgo y la responsabilidad a cada individuo, que debe hacer de su capacidad de empleabilidad una premisa frente a un mercado de trabajo inestable e inseguro por sistema.

De esta forma, ya no se trata de cambiar el modelo laboral de precariedad y temporalidad instaurado por las reformas laborales de los gobiernos conservadores y neoliberales al servicio del sector empresarial y las corporaciones multinacionales, sino que cada uno ha de convertirse en «inversor y accionista» de su propia fuerza de trabajo y como tal debe actuar, haciendo de su vida un proceso de reconversión industrial continuo (Beck, 2000; Pérez Tapias, 2008; Moruno, 2015). Quizá sea la frase «Perdedor, ¿por qué no emprendes?», del rapero Nega, la radiografía más certera de la sociedad neoliberal que se está construyendo con este modelo educativo.

La escuela del emprendimiento

«Wisal Bachiri tiene 14 años, le han contado que en el mundo hay crisis pero que con paciencia y ganas se puede solucionar y que, con su edad, hay niños en todo el mundo haciendo cosas tan increíbles como ser astronauta e ir a Marte, montar empresas tecnológicas o ganar un millón de dólares en internet (“¿y les dejan sus padres?”, se pregunta)”. Al terminar las clases en su centro concertado van de excursión al Instituto de Empresa –una de las escuelas de negocio más importantes del mundo– a escuchar a un becario que les da una charla titulada “Eres un crack” que les explica que “la salvación del mundo es ser emprendedor» (Plaza, 2014).

Hacer una reforma educativa con la idea de formar trabajadores competitivos en el mercado local y global, no es simplemente una forma estrecha de entender la educación,

sino que es una inversión completa de los principios y valores en que se fundamenta todo sistema educativo: formarse como profesional es algo necesario, pero subordinado a la prioridad fundamental de cualquier sistema educativo, formarse como persona y ciudadano o ciudadana crítica para avanzar en la construcción de una sociedad más sabia, justa y cohesionada.

Pero las reformas educativas que se están implantando en buena parte del mundo se orientan al servicio del mercado, siguiendo las directrices de organismos económicos internacionales de clara orientación neoliberal (Banco Mundial, FMI, OMC, OCDE, etc.). La última reforma educativa española es un buen ejemplo de ello.

La nueva ley educativa española, la LOMCE, en su preámbulo inicial o exposición de motivos, que sintetiza la ideología que subyace a la ley, establece que la educación deberá estar especialmente al servicio del sistema productivo, de la competitividad y de la empleabilidad. La educación se plantea así, en esta Ley, como un factor dependiente de los procesos económicos y enfocada a potenciar esos procesos, anteponiendo las necesidades de los mercados.

Esta ley incluye entre sus objetivos «afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales». Un «espíritu emprendedor» que se inculcará tanto de forma transversal (todas las asignaturas deben fomentarlo) como específicamente mediante asignaturas de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, en ESO, y Economía de la Empresa, en Bachillerato.

En los contenidos establecidos por el Ministerio de Educación se muestra también, de forma rocambolésca, este inusitado interés por meter con calzador el «emprendimiento educativo» sea donde sea. Así, en la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato proponen estándares de evaluación que parecen sacados de la antología del disparate metafísico hispano: «Conocer el modo de preguntar radical y mayéutico de la metafísica para diseñar una idea empresarial y/o un plan de empresa utilizando habilidades metafísicas y gnoseoló-

gicas para conocer y comprender la empresa como un todo, facilitando los procesos de cuestionamiento y definición clara de las preguntas radicales y las respuestas a las mismas, como ¿qué somos?, ¿qué hacemos?, ¿por qué?, ¿para qué sirve esta empresa?, ¿cuál es nuestra misión?, ¿cuál es su sentido, su razón de ser?» o «Conocer las técnicas del diálogo filosófico, la retórica, la filosofía del lenguaje y la metafísica para la resolución de negociaciones y de conflictos empresariales».

El profesorado se siente desbordado buscando «fórmulas» de satisfacer los requisitos exigidos por la administración educativa para introducir el emprendimiento en su labor docente cotidiana. Incluso en las edades más tempranas de la educación infantil se ven compelidos a ir más allá del desarrollo de destrezas psicomotrices elaborando figuras de arcilla o plastilina. Tienen que buscar una estrategia para darle un carácter «emprendedor» a cualquier actividad. De tal manera que se anima al alumnado de infantil a crear un circuito comercial de venta de las figuras elaboradas, iniciándoles «pedagógicamente» en el «libre mercado» y la competición mercantil. De esta forma, niños y niñas se encuentran convertidos en vendedores que van de familiar en familiar, hasta agotar el producto que venden o agotar a los familiares y comenzar por la vecindad, como aquellos famosos productos que se vendían de puerta en puerta.

Incluso los juguetes se reconvierten: la empresa Mattel lanzó en 2014 la *Barbie Emprendedora*. Su emprendimiento se concreta en «vestir un sofisticado traje rosa, llevar una tablet y un Smartphone» (Sturm, 2014). Se crea un neologismo para denominar al nuevo modelo propuesto de profesor-empresario: *profesario*, en el programa «Emprender» de la televisión pública española (Carbonell, 2018).

Lo más preocupante, además, es que mientras se recorta en necesidades básicas en la educación pública, los ingentes recursos que se están destinando a esta «metafísica emprendedora» están dando resultados. Un macroestudio sobre una muestra de más de 12.000 jóvenes españoles (Llaneras y Pérez

Colomé, 2017) refleja que la imagen de éxito social se centra de forma unidireccional en el «emprendedor», el nuevo término talismán. En esta macroencuesta sobre cómo se imaginan su futuro profesional, sentencian: «yo de mayor quiero parecerme a Amancio Ortega», el empresario propietario de Inditex y de la marca Zara, modelo patrio de emprendedor acusado de fraude y evasión fiscal y de hacer su fortuna explotando el trabajo esclavo de niños y niñas en empresas de países del sur.

Los contenidos transversales que deben impregnar todas las asignaturas ya no son educación para la igualdad, o educación para la paz, o educación intercultural. Ahora el contenido transversal estrella, para el que se destinan cientos de miles de euros en programas para desarrollarlo, sobre todo en las Comunidades Autónomas gobernadas por los conservadores, es la introducción del espíritu empresarial y financiero en el sistema educativo.

Parece como si para las administraciones educativas gobernantes la solución a todos los problemas es hacerse emprendedor. Impulsando su promoción a través de un discurso que reviste esta categoría de «emprendedor» dentro de un hálito mágico que supone una representación ideológica del mismo, provisto de cualidades extraordinarias, creativos líderes innovadores y visionarios, personas «hechas a sí mismas», que cimientan el cambio social que requieren las sociedades actuales. Es la refundación del populismo empresarial convertido en individualismo emprendedor (Ararat Herrera, 2010; Maestre, 2016).

El neosujeto emprendedor en construcción

La ideología emprendedora es una apuesta ciega y sin ambages a favor del triunfo individual (Ginesta, 2013, 67). Bajo el paradigma neoliberal los intereses privados pasan a ser el eje central, puesto que el ser humano solo se debe a sí mismo y

su responsabilidad es para con sí. Se busca así crear ciudadanía «liberada» de cualquier obligación moral vinculada al sentimiento de solidaridad colectiva. Similar a lo que ha ocurrido en el ámbito económico con las reformas laborales que se extienden a lo largo del planeta, donde es el trabajador o la trabajadora individualmente quien tiene que negociar con su empleador las condiciones de su contrato, eliminando el respaldo colectivo que se consiguió hace años a través de organizaciones sindicales.

Bajo el pretexto de las «opciones de elección en libertad», el funcionamiento del sistema tiende a generar cálculo y egoísmo. Ya no se trata de mejorar lo colectivo con el esfuerzo común pensando en el bienestar de la comunidad, buscando el bien común, sino en la capacidad y el «talento» individual de elegir con acierto la mejor oportunidad para que cada uno se asegure más posibilidades de triunfar. Se ha impuesto socialmente así el principio neodarwinista en esta competición a la que nos empujan constantemente, donde «el ganador se lo lleva todo». Por eso vemos cómo un escaso contrato social, conseguido tras la Segunda Guerra Mundial con la lucha de la clase obrera en una zona muy restringida de Europa y durante un brevísimo período de tiempo, está siendo rescindido, sin siquiera preaviso. Están desapareciendo de forma fulgurante los mecanismos de protección colectiva, que denominamos Estado Social o de Bienestar, sin apenas alarma social o protestas colectivas significativas.

Esta nueva moral establece la «obligación de elegir» como la única «regla lógica del juego» de la vida, regida por las pautas del mercado. De esta forma, cada persona asume la necesidad de hacer un cálculo de interés individual, si quiere aumentar su capital personal en un universo donde la acumulación y el obtener ventajas sobre los demás, parece ser la ley generalizada de la existencia y de la posible empleabilidad y supervivencia. Se sustituye la equidad colectiva, por la elección personal, un tema fundamental de las nuevas formas de conducta de este sujeto neoliberal.

No se trata de exigir que todas las personas tengan garantizado el acceso a los mejores centros educativos, sino de seleccionar el mejor para «los míos», aquel que les dé las mayores posibilidades de obtener las máximas ventajas en la competencia con los otros. Según esta lógica neoliberal, la función del Estado es la de reforzar la competencia en los mercados existentes y crear la competencia allí donde todavía no existe, ayudando, apoyando y financiando opciones privadas y ampliando así la posibilidad de «libre elección» de los consumidores y consumidoras. El espacio público se construye así siguiendo el modelo del *global shopping center* con el apoyo y financiación del propio Estado (Díez Gutiérrez, 2007).

Este modelo convierte a las personas y a las familias en «clientes» y «consumidores» que buscan aprovechar y maximizar sus oportunidades, generando competencia entre los establecimientos escolares con el fin de que se esfuercen por alcanzar un alto puesto en los rankings, aplicando modelos de gestión por objetivos y pago por rendimiento. La competencia se convierte así en una forma de interiorización de las exigencias de rentabilidad a la vez que se introduce una presión disciplinaria en la intensificación del trabajo, el acortamiento de los plazos, la individualización de los salarios, reduciendo todas las formas colectivas de solidaridad en las comunidades educativas.

Esta tecnología de control disciplinario se acompaña simultáneamente de la expansión de toda una «tecnología evaluativa», entendida como medida del rendimiento y eficacia. Dado que cuanto más «libre» se es de elegir en el mercado, más se necesita conocer la «calidad» de los productos que nos ofrecen, para elegir con eficacia, a fin de aumentar las posibles ganancias individuales y competir con más probabilidades de éxito en la jungla de la competencia de todos contra todos. El rendimiento de cuentas, la *accountability*, una forma de evaluación basada en los resultados medibles, se ha convertido en el principal medio para orientar los comportamientos, incitando al «rendimiento» individual.

La ideología neoliberal se plasma así en un nuevo tipo de persona, una persona formada en la lógica de la competición: una persona de empresa, calculadora y competitiva (Ball, 2016). El nuevo sujeto neoliberal se convierte en el nuevo empresario de sí mismo (Foucault, 2004), forjado para la competición y el rendimiento, hecho para triunfar, para ganar. *We are the champions*, tal es el himno del nuevo sujeto empresarial, con música de fondo de psicología positiva. Con una advertencia: en este nuevo mundo no hay lugar para los perdedores. El conformismo se vuelve sospechoso, porque este neosujeto emprendedor está obligado a «trascenderse», comprometido con ser un auténtico *doer*, con generar capital simbólico para construir su propia «marca» personal, en el entorno laboral, en las redes, en las interacciones sociales... El éxito se convierte en el valor supremo. La voluntad de triunfar, a pesar de los fracasos inevitables, y la satisfacción que proporciona haberlo logrado, al menos por un momento en la vida, tal es el sentido de la misma.

Una vez que se ha aceptado entrar en la lógica de este tipo de responsabilización, ya no puede haber una verdadera protesta, ya que el sujeto ha llevado a cabo lo que de él se esperaba mediante una coacción autoimpuesta. La incertidumbre y la brutalidad de la competición es soportada bajo la forma de fracaso, vergüenza y desvalorización personal.

Se deslegitima, por tanto, el conflicto social, ya que las exigencias autoimpuestas no tienen responsable ajeno, no tienen autores, ni fuentes identificables externas. El conflicto y la respuesta social están bloqueados porque las fuentes de poder se vuelven ilegibles desde este enfoque. Esto es, sin duda, lo que explica una parte de los nuevos síntomas de «sufrimiento psíquico». Revela por qué, en épocas de crisis, en vez de llenarse los sindicatos con trabajadores y trabajadoras que se unen para luchar por sus derechos, son las consultas de los psiquiatras las que están a rebosar de personas con depresiones, ansiedad, insatisfacción y sentimientos de fracaso personal ante su situación de paro y precariedad (Rendueles, 1998).

El reverso del discurso de la «realización de sí» y del «éxito en la vida», supone una estigmatización de los «fallidos», de la gente infeliz, o sea, incapaz de acceder a la «norma social» de la prosperidad. El fracaso social es considerado como una patología.

El culto del rendimiento, del emprendimiento neoliberal, conduce a la mayoría a experimentar una sensación de inutilidad e insuficiencia y a que aparezcan formas de depresión a gran escala. El diagnóstico de depresión se ha multiplicado por siete en las últimas décadas (Sáez Rueda, 2017). La depresión es, en realidad, el reverso de este modelo de rendimiento, el inválido de esta guerra interiorizada (Han, 2012), una respuesta del sujeto a la obligación de realizarse y ser único responsable de sí mismo, de superarse cada vez más, como *doer*, en esa continua e inacabable «aventura» como emprendedor de sí. El Prozac toma el relevo, su consumo suple al Estado Social, con sus instituciones públicas debilitadas y la solidaridad social cuestionada.

Ante este desgaste provocado por la elección y el riesgo permanente, el remedio más extendido es un dopaje generalizado. En todo caso, si algo es demasiado intolerable se tiende a optar por la apatía o por la indiferencia, previa denuncia testimonial en las redes. Esta «moral-coartada» del *clickactivismo* virtual, que nos vuelve casi indiferentes, es estructural, lo cual la hace invisible, permitiéndonos conciliar el sueño a cambio de la renuncia a que la realidad sea otra (Fuentes, 2018).

Este modelo corroe el carácter (Sennett, 2000). La erosión de los vínculos sociales se traduce en el cuestionamiento de la generosidad, de las fidelidades, las lealtades, las solidaridades, de todo aquello que participa de la reciprocidad social y simbólica en los espacios comunes. La ideología del éxito, de la persona «que no le debe nada a nadie», genera la desconfianza, incluso el resentimiento o el odio hacia los pobres, «que son perezosos», hacia los viejos y los refugiados «que son improductivos y una carga» (Han, 2018) o los inmigran-

tes «que quitan el trabajo». Aunque también tiene un cierto efecto *boomerang*, dado que cada cual siente la amenaza de volverse algún día ineficaz e inútil, como «ellos».

El deterioro de toda confianza en las virtudes cívicas tiene, sin lugar a dudas, efectos performativos sobre el modo en que los nuevos «ciudadanos-consumidores» consideran su contribución a las cargas colectivas y el «retorno» que obtienen a título individual. Ya no son llamados a valorar las instituciones y las políticas de acuerdo desde el punto de vista del interés de la comunidad social y política, sino en función tan solo de su interés personal.

La reestructuración neoliberal convierte a la ciudadanía en «consumidores» que nunca tienen que asumir otra cosa más que su satisfacción egoísta. En este modelo neoliberal la empresa es promovida a la categoría de modelo de subjetivación: cada cual es una empresa a gestionar y un capital que hay que hacer fructificar, autoexplotándose hasta el máximo. La clase trabajadora ya no necesita derechos porque... ¡ahora son emprendedores! Lo que así resulta radicalmente transformado es la definición misma del sujeto político.

Todo discurso «responsable», «moderno» y «realista», o sea, que participa de esa racionalidad, se caracteriza por la aceptación previa de la economía de mercado, de las virtudes de la competencia, de las ventajas de la globalización de los mercados. Este capitalismo neoliberal se niega a sí mismo como ideología, porque se considera la «razón» misma. La dogmática neoliberal se propone como una pragmática general indiferente a sus orígenes partidarios. La «modernidad» y la «eficacia» no son de derechas ni de izquierdas, de acuerdo con la fórmula de quienes «no hacen política». Se ha pasado del período militante del neoliberalismo político de Margaret Thatcher y Ronald Reagan, al período de gestión, en el que ya se trata únicamente de «buena gobernanza», de «buenas prácticas» y de «adaptación a la globalización». En suma, la gran victoria ideológica del neoliberalismo ha consistido en «desideologizar» las políticas que lleva a cabo, hasta tal pun-

to que ya no deben ser ni siquiera objeto de debate. Incluso se asumen de forma «proactiva», asumiendo la explotación o autoexplotación con alegría.

El problema es que es más fácil evadirse de una prisión física que salir de una racionalidad, ya que esto supone liberarse de un sistema de normas instauradas mediante todo un trabajo de técnicas de interiorización y control del yo. De esta forma, la penetración con apariencia neutral de la lógica neoliberal va asentándose en el inconsciente colectivo de la generación presente y las generaciones futuras. Porque, como dice Chan (2016), educar en el emprendimiento es mucho más que enseñar determinadas técnicas y conocimientos..., es aprender a tener muy claras las reglas del capitalismo para ser ganadores en este juego.

Bibliografía

- Ararat Herrera, J.A. (2010). «La ideología del emprendimiento. Una mirada desde el análisis crítico del discurso». *AD-MINISTER*, 17, 5-33.
- Ball, S. J. (2016). «Gobernanza neoliberal y democracia patológica». En J. Collet y A. Tort. (Coord.). *La Gobernanza Escolar* (23-40). Madrid: Morata.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beni, E. (2017). «Protégeme de lo que quiero». *El Diario.es* [Recuperado el 21/12/2017 de <https://goo.gl/SiioJ2>]
- Bolívar Botía, B. (2014). «El emprendimiento como ideología». *Blog Canal de Educación* [Recuperado el 17/06/2014 de <https://goo.gl/Eb9YQQ>]
- Cantó, P. (2017). «Cinco nuevas palabras en inglés que nos quieren colar para que vivamos peor». *El Confidencial*. [Recuperado el 25/07/2017 de <https://goo.gl/BfrDqZ>]
- Carbonell, J. (2018). «Escuela y empresa: cada vez más cerca». *El-diariodelaeducacion.com* [Recuperado el 14/02/2018 de <https://goo.gl/uqft1Y>]

- Chan, A. (2016). *Educación financiera. Para padres e hijos*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Coelho, P. (2010). *El Alquimista*. Barcelona: Planeta.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Ediciones Siglo XXI.
- (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. París: Seuil/Gallimard.
- (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France 1977- 1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, J. (2018). «La antimoral y sus coartadas». *El Salto*. [Recuperado el 02/02/2018 de <https://goo.gl/cYTxpz>]
- Galindo, E. (2017). «Emociones capitalistas: La escuela de la ignorancia y la servidumbre voluntaria». *Nuestra Bandera*, 236, 116-123.
- Ginesta, V. (2013). «Apología del emprendedor: análisis crítico del discurso sobre el interés propio». *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 3, 56-74.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (vol. 2). México: Era.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- (2018). «La expulsión de la diferencia y el valor de la hospitalidad». *Conferencia en Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona*, 6 de febrero de 2018.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *El Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2017). «La innovación educativa y la formación del sujeto neoliberal». *El Diario de la Educación.es*. [Recuperado el 21/08/2017 de <https://goo.gl/1jbe4X>]
- Laval, CH. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Llaneras, K. y Pérez Colomé, J. (2017). «Yo de mayor quiero parecerme a Amancio Ortega». *El País*. 29 de julio. [Recuperado el 6/08/2017 de <https://goo.gl/en6QRb>]
- Maestre, A. (2016). «El populismo empresarial y la cultura del esfuerzo». *El Diario.es*. [Recuperado el 21/08/2017 de <https://goo.gl/JZyRrQ>]
- Moruno, J. (2015). *La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la empresa-mundo*. Madrid: Akal.
- Moya Otero, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid: Catarata.

- Ong, A. (2007). «Neoliberalism as a mobile technology». *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- Pérez Tapias, J. L. (2008). «La ideología de la “calidad” en las propuestas educativas neoliberales». En J. L. Aróstegui Plaza y J. B. Martínez Rodríguez. (Coords.). *Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal* (47-90). Madrid: Akal.
- Pike, D. (2017). «Argentina: Nueva Reforma del Secundario: Estudiantes a trabajar gratis a las empresas». *Resumen Latinoamericano*. [Recuperado el 9/09/2017 de <https://goo.gl/9FA2qW>]
- Plaza, A. (2014). «¿La salvación del mundo es ser emprendedor? Lo que piensan los niños cuando les enseñan a emprender». *El Diario.es*. [Recuperado el 21/08/2017 de <https://goo.gl/xpFSh4>]
- Rendueles, G. (1998). «La psiquiatría como mano invisible del desorden neoliberal». En Álvarez-Uría, F.; García Santesmases, A.; Muñerza, J.; Pastor, J.; Rendueles, G. y Varela, J. (Compils.). (1998). *Neoliberalismo vs. Democracia* (197-217). Madrid: La Piqueta.
- Rosa, I. (2017). «¡Pon a trabajar tus horas de sueño!». *El Diario.es* [Recuperado el 10/01/2018 de <https://goo.gl/UxHcCr>]
- Sáez Rueda, L. (Ed.). (2017). *El malestar de Occidente. Perspectivas filosóficas sobre una civilización enferma*. Hamburgo (AL): Anchor Academic Publishing.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sturm, C. (2014). «Mattel lanza la Barbie emprendedora». *Fayerwayer*. [Recuperado el 12/08/2017 de <https://goo.gl/HtrrQG>]
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Zinn, H. (2004). «La historia popular de Estados Unidos. Un poder que nadie puede reprimir». *Le Monde Diplomatique*, 99, enero, 11.

Índice

El tequio y sus formas comunales como clave política en la educación superior intercultural en México. La experiencia del ISIA en la región del bajo mixe en Oaxaca . . .	9
<i>Ana Lilia Salazar Zarco</i>	
Introducción	9
La educación superior intercultural estatal en México . . .	10
Un modelo de educación intercultural comunitaria indígena	11
El comienzo de un proyecto de educación superior ayuuk	12
Wijën kajën mää naax kajp: el modelo educativo	13
La feminización de la comunidad estudiantil ISIA y los cambios socioculturales	14
La reproducción material del ISIA y sus tensiones	15
El tequio como trabajo de producción de lo común en el ISIA	17
Anotaciones sobre el trabajo	21
El tequio como clave política en educación intercultural: trabajo concreto y sus valores de uso . . .	23
La interculturalidad en el ISIA: un sendero hacia la igualdad social	24
La asamblea universitaria del ISIA: reproducción de la organización comunal	25
A manera de conclusión	27
Bibliografía	28

Equidad en educación superior: variaciones en torno a sus itinerarios y tensiones	31
<i>Alexander Restrepo Ramírez</i>	
Perspectivas analíticas en torno a la idea de equidad en educación superior	32
Tensiones en torno a la idea de equidad en educación superior	43
Referencias	53
La formación vocacional como vía emancipatoria: algunas experiencias incipientes y su relevancia para Iberoamérica	61
<i>Charles Stephen Keck</i>	
Introducción.	61
La vocación más allá del servicio.	63
El ambiente docente. El neoliberalismo y su toque mexicano	65
La formación para la vocación docente y sus prácticas emancipatorias.	70
Implicaciones para Iberoamérica	78
A manera de conclusión...	80
Referencias	81
La escuela como lugar de la justicia social: una perspectiva emancipadora de teoría crítica.	85
<i>Andrea Díaz</i>	
Introducción.	85
Sobre la normatividad de la justicia social: perspectivas de teoría crítica.	87
Miradas sobre justicia social y educación	93
Sobre la normatividad de la educación: aportes a una gramática formativa desde la teoría crítica.	96
La escuela como lugar de la justicia social.	100
Bibliografía citada	102

Educación de adultos en Chile: ¿formación instrumental o instrumentalización neoliberal de la formación?	105
<i>David L. Kornbluth Cambor</i>	
Antecedentes	108
¿Formación instrumental o instrumentalización de la formación?	110
Sobre los títulos.	110
Sobre los objetivos.	112
Sobre los módulos y unidades de los programas.	119
Reflexiones finales: Instrumentos e instrumentalización	124
Bibliografía.	126
Psicoeducación. Educando al nuevo <i>doer</i> : el emprendedor neoliberal	129
<i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i>	
Introducción.	129
Técnicas de gubernamentalidad neoliberal	130
El <i>doer</i> : héroe de la nueva clase trabajadora	132
Capitalismo emocional: los juegos del hambre.	134
<i>Uberización</i> emprendedora	139
La escuela del emprendimiento	142
El neosujeto emprendedor en construcción	145
Bibliografía.	151

Educación crítica y emancipación

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) junto a la Editorial OCTAEDRO de Barcelona y El Diario de la Educación, convocaron a principios de 2018 un concurso internacional bajo el nombre **Educación crítica y emancipación**.

Se recibieron 155 postulaciones, de las cuales, luego de la revisión técnica, 134 estuvieron en condiciones de ser evaluadas cualitativamente por el Comité Internacional para considerar la calidad, pertinencia y coherencia de las propuestas de acuerdo a las bases de la convocatoria.

El proceso de evaluación estuvo a cargo de un Comité Internacional compuesto por quince expertos/as de ocho países: Judith Naidorf (Argentina), Joan Rue (España), Sebastián Gómez (Argentina), Carolina Horta (Colombia), Anahí Guelman (Argentina), Mónica Salazar (Colombia), Juan Carlos Hernández (El Salvador), Pablo Martinis (Uruguay), Olaya Dotel (República Dominicana), Juan León (España), Cibeles Lima Rodrigues (Brasil), Rodrigo Cornejo (Chile), Jenny Assael (Chile), Orlando Pulido (Colombia) y Jaume Carbonell (España).

De acuerdo a la evaluación y la alta calidad de los ensayos presentados se decidió, además de los cinco premios ganadores anunciados en la convocatoria, reconocer una mención especial y cinco menciones honoríficas.

Esta publicación reúne los ensayos, en un libro colectivo, de los cinco ganadores y la mención especial, que tendrán su apoyo en la participación de la 8ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña en Ciencias Sociales a realizarse en Buenos Aires del 19 al 23 de noviembre de 2018.



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Octaedro 
Editorial

ISBN 978-84-17667-07-8



9 788417 667078