



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**IMPACTO DEL NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA
LATINA: REFLEXIONES DESDE EL QUEHACER PEDAGÓGICO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

DULCE MARÍA VELEZ ESQUIVEL

DIRECTOR DE TESIS: DR. HORACIO VICTORIO CERUTTI GULDBERG



MÉXICO, D.F.

ABRIL 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Doy gracias a mi adorada *mamá* María de Lourdes Esquivel Valdez, por su ejemplo de vida y valores morales. Jamás existirá una forma de agradecerte que me hayas conducido por la vida con amor y paciencia. Con tu apoyo he podido alcanzar todos mis anhelos, deseos y sueños. Esto es un pequeño homenaje a ti, mujer inteligente, justa y admirable, pues, me has dado todo lo que soy como persona y sin pedir nada a cambio.

A mi *amado* Natanael García Ayala, como testimonio de eterno agradecimiento y amor por haber significado la inspiración que necesitaba. Asimismo por los estímulos brindados con infinita paciencia. Te amo menos que mañana y más que ayer. Deseo que tus huellas continúen marcadas al lado de las mías.

A mis *hermanos* Luis Roberto Velez Esquivel y Juan Esquivel López, por ser grandes confidentes, aliados, y por siempre estar a mi lado, apoyándome en cualquier decisión.

A mis *tíos* Javier, Manuel, Pedro y Alfonso Esquivel Valdez, Damiana López Montañez, porque han hecho posible la conquista de esta meta, hoy y siempre...Gracias.

A mi querida *tía* Rosa María Esquivel Valdez por el gran apoyo brindado durante los años más difíciles y más felices de mi vida, porque sin su amor y apoyo no hubiera sido posible la culminación de mi carrera profesional. A mi *primo* Jorge Luis González Esquivel y a su ejemplar familia, pues, con su ayuda, apoyo y comprensión me alentaron a lograr esta hermosa realidad.

A mis amigos Marisol Laguna Moreno y Saúl Márquez Castillo, por estar conmigo y compartir momentos grandiosos.

A Carmen Lugo Prieto y Daniel Cabrera Álvarez por todo el apoyo recibido durante estos años de estudio. Ahora más que nunca se acredita mi cariño, admiración y respeto. Gracias

A Ariel Mendoza Aguilar por el apoyo brindado y con el cuál he logrado terminar mi carrera profesional. Con la promesa de seguir siempre adelante. Por esto y más... Gracias.

A los integrantes del grupo Bacanal de la Decrepitud por compartir conmigo las herramientas necesarias para socializar el conocimiento de una manera muy creativa. En especial a Edith Caballero, Sandra Escutia, Alberto Neri y Mirna Castro.

Con todo mi amor, gracias a todos y cada uno de ustedes.

Dulce María Velez Esquivel.

A manera de testimonio una mención especial a mi asesor de tesis el Dr. Horacio Cerutti Guldberg por el diálogo permanente, el tiempo invertido, conocimientos compartidos, confianza brindada y por esa actitud crítica con la que motivó mi desempeño. Por todos los aprendizajes, gracias.

Agradezco a todas las personas que hicieron posible el enriquecimiento y realización de esta tesis. En especial a la Dra. Sara Gaspar Hernández Mtra. Marlene Romo Ramos, Mtro. Modesto Mejía Arreola, Mtro. Natanael García Ayala, Lic. Alejandro Favián Arroyo Luna, y a las/os compañeras/os del seminario *Espacio, dialéctica y cuerpo. Hacia una simbólica desde nuestra América* (DGAPA-PAPIIT IN400511), por su lectura, observaciones y aportes a este trabajo de investigación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, mi alma máter, por abrirme las puertas que me llevarían a formar parte del colectivo comprometido con la educación de Nuestra América

ÍNDICE

A MODO DE INTRODUCCIÓN.....	Pág. 1
CAPÍTULO I. Configuración de una pedagogía individualista/neoliberal	
1. Relaciones de poder y neoliberalismo en el ámbito educativo.....	14
2. Neoliberalismo: Inserción de una pedagogía individualista.....	22
3. Retórica posmoderna y sociedad de la información en tiempos neoliberales.....	30
CAPÍTULO II. Operatividad de la pedagogía individualista en América Latina	
4. Educación como bien económico.....	40
5. Educación pública vs. Educación privada.....	50
6. Sentido tecnócrata-empresarial en la educación.....	56
CAPÍTULO III. Construcción de horizontes en la educación	
7. Comunicación dialógica: en busca de la horizontalidad educativa.....	68
8. Hacia una pedagogía dimensionada en lo colectivo.....	76
9. La utopía educativa en América Latina.....	82
CONCLUSIONES. Consideraciones para la construcción de una propuesta pedagógica (alternativa).....	90
BIBLIOGRAFÍA.....	98

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Cabe aclarar que, de ninguna manera, la intención de este trabajo recae en ofrecer algún tipo de respuesta o solución en torno al tema que se investiga, mucho menos dar una imagen pretenciosa debido a la complejidad de los tópicos abordados. Por el contrario, la idea es problematizar una serie de acontecimientos que han obstaculizado la incorporación de una pedagogía con sentido social en una región donde los elementos educativos deben favorecer la integración de sus miembros y no lo contrario, tal como sucede. Y por qué no decirlo, de inquietudes propias acerca de las realidades educativas imperantes actualmente.

El estudio pretende mantener un discurso crítico. Sin embargo, saber si tal propósito se ha cumplido quedará únicamente a cargo de aquellos que realizan la lectura de este trabajo. Aunque la reflexión desde el *situs* pedagógico no es nada sencilla, el intento se hará y, como ha manifestado la pedagoga argentina Roxana Perazza, “los pedagogos, especialistas en educación, hemos cultivado cierta valoración por las formas, por las fórmulas, por lo política y educativamente correcto”.¹

Las cuestiones aquí tratadas, en todo momento estarán vinculadas con el individualismo que promueve el proceso educativo, en favor de la producción y, por ende, del consumo, destacando la presencia implícita de una pedagogía al interior de la práctica neoliberal. Al respecto, es pertinente continuar señalando algunos elementos constitutivos del discurso neoliberal con la única finalidad de posibilitar una redimensión de las distintas problemáticas presentes en el seno educativo a lo largo de la investigación.

Luego de la aparición de las prácticas neoliberales en América Latina, la literatura en torno al tema se ha extendido sobremanera, a tal grado, que se

¹ Perazza, Roxana, *Pensar en lo público: notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2008, p. 47.

gestan en un ambiente abrumador y acuciante los cuestionamientos acerca del impacto del neoliberalismo en la educación latinoamericana. Pese a la aparente vaguedad que para algunos implicaría hablar de educación en América Latina y, sin caer en protagónicos absurdos, el intento apunta a contribuir a la tradición del pensamiento latinoamericano a la vez que se retoma, con la pretensión de crear una apertura que, lejos de obstaculizar, enriquecerá el trabajo en su abordaje teórico:

[...] cualesquiera sean los criterios o las preferencias, lo innegable es que la *conciencia latinoamericana* incluye específicas connotaciones de historia continental y universal, que la han hecho y la hacen obrar –aun en un mismo sujeto- con una entonación y un alcance psicológicos diferentes.²

Aunado a lo anterior, resulta fundamental sostener que los esfuerzos se dirigen con toda intención a la identificación de las características generales del proceso educativo delineado por el modelo económico neoliberal en América Latina. Por ello, es imperativo hacer cuatro aclaraciones. La primera, es que la intención de la investigación no radica en realizar un trabajo monográfico, es decir, hacer una descripción (transcripción) concienzuda sobre un autor (es) o describir a manera de relato las costumbres particulares de algún país. Más bien, el peso recae en problematizar en torno a los pilares pedagógicos que se encargan de guiar la tarea educativa y señalar las condiciones en las que la educación latinoamericana, entendida como región, está siendo influida por los postulados neoliberales, pues, los efectos vislumbrados en cada uno de los países que la integran parecen ser homólogos.

En cuanto a la segunda, aprovechando la acción problematizadora generada a lo largo del estudio y tras renovadas búsquedas en el ámbito pedagógico, se hará el intento de abrir posibilidades para avanzar -teóricamente hablando- en la indagación en torno al tema, gracias al cúmulo de posibilidades

² Ardao, Arturo, *América Latina y la latinidad*, México, UNAM, 1993, p. 16.

ofrecido en las fuentes, referencias y testimonios de aquellos autores latinoamericanos que se ocupan de reflexionar y problematizar sobre el rumbo que ha llevado, lleva y llevará la educación yuxtapuesta al neoliberalismo.

La tercera, el neoliberalismo opera bajo una dualidad. Por un lado, en términos geográficos, el sistema neoliberal puede manifestarse en cualquier lugar y, por otro, la vivencia y las consecuencias inherentes a su impacto dependen directamente del lugar donde ocurre dicha manifestación. Sin embargo, por más perogrullo que esto parezca, en países cuyas condiciones de vida son mejores en comparación con aquellos donde más de la mitad de la población es pobre, la experiencia será vivida -o en su defecto padecida- de manera distinta y América Latina tal vez no tenga las mismas costumbres en todos los países que la conforman, pero, evidentemente, un propósito que se ha tenido históricamente en común es su liberación territorial e ideológica.

La cuarta, consiste en dejar claro, pese a su obviedad, la urgencia de generar alternativas pedagógicas creativas, las cuales, tomen en cuenta desde las múltiples características, anhelos, deseos y, por qué no, hasta utopías, que tanto en el pasado, presente y futuro se comparten en la región entera. De ahí, la pertinencia para dirigir los esfuerzos de la averiguación con vista a las necesidades de nuestra América, de nuestro “continente histórico” como lo denominó Arturo Ardao.

Al cabo de una intrincada peripecia histórica, la expresión América Latina ha venido a quedar consagrada en los últimos tiempos como denominación, no ya de un sub-continente, sino de un continente. Cualesquiera sean las conceptuaciones y delimitaciones geográficas, más o menos discutidas, esa expresión alude hoy en el plano político y cultural, a una entidad continental autónoma, del mismo orden, por ejemplo, que Europa, Asia, África o Norteamérica.³

³ Ardao, Arturo, (1993), p. 21.

Es conveniente discutir, entonces, sobre la educación de una región que históricamente ha permanecido en una relación de poder, misma que ha perpetuado la tradición pedagógica con sus distintas concepciones acerca de la conexión tripartita educador-conocimiento-educando, dejando al conocimiento o saber en la posición de objeto. De este modo, en la relación educativa más común se devela la relación de poder cuando se superpone la transmisión de un saber específico con la finalidad de resguardar los intereses de aquellos que poseen el poder por encima del saber construido entre sujetos de acuerdo a las necesidades reales de su cotidianidad, claro está, siempre en relación con los demás.

Un saber transmitido por el que más “sabe”, medio por el cual se conforma la autoridad; no es sino la investidura por la que se manifiesta el discurso que pretende imponerse a través de este poder. Muestra que el poder tiene uno de sus eslabones en la escuela, ya que por ella se hace viable la administración del saber, la que tiene implícita una política de relaciones de dominación de una forma de discurso.⁴

Con base en tal afirmación, vale decir que la realidad misma de América Latina se impone y continúa operando bajo la lógica descrita en la cita anterior, lo cual, otorga vigencia a la presente investigación. Conjuntamente, los acontecimientos vividos en la región y el sentido histórico que le acompaña en lo cotidiano, dejan en posición para atenderlos y enfrentarlos de modo ineludible. Desde el aumento en la privatización del sector educativo, el aumento en la competencia por empleos que no se resuelve a través de la “calidad”, hasta las masivas protestas que demandan educación pública y gratuita (Chile, por ejemplo), los movimientos de “rechazados” que abogan por la apertura de espacios académicos-públicos, sin duda, se imprime la urgencia por abordarlos con responsabilidad teórico-crítica.

⁴ Magallón Anaya, Mario, “Filosofía de la educación latinoamericana” en Horacio Cerutti (coordinador), *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*, México, CCyDEL-UNAM, Colección Panoramas de Nuestra América, Núm. 7, 1993b, p. 79.

No obstante, quizá en menor grado y sin por ello restarle importancia, los estudios críticos a tales enfoques también se han extendido, principalmente, con investigaciones de origen argentino y brasileño. El debate y sus polémicas continúan abiertos, permitiendo (¿obligando?) continuar con la problematización del tema en busca de soluciones.

Hoy, como en otros momentos cruciales de la historia, los nuestroamericanos (permítasenos el neologismo para dejar expresa, de una vez con la expresión martiana, la alusión siempre inclusiva a los hermanos caribeños) añoramos una unión de la región para hacer frente a todo tipo de dificultades. Esa unión (medio o instrumento) para la plenitud humana y el respeto a la dignidad de todos y todas.⁵

Tomando en cuenta el presente panorama, la formulación de la pregunta “¿hacia dónde apunta la educación en América Latina de continuar permeada por las políticas neoliberales?” carece de una respuesta alentadora, pues, la pedagogía imperante arrastra a la educación al libre mercado donde se convierte, nada más y nada menos, que en una simple mercancía. Mirar la educación a través de ese cambio tan drástico remite a un latente modelo económico que aplasta, oprime y modifica cualquier compromiso social requerido.

La educación debería considerarse un bien social y un instrumento de transformación de la realidad, sin embargo su configuración como bien privado ha generado situaciones contrarias y tergiversadas. “La educación queda a merced del discurso globalizado neoliberal”.⁶ Ante tal degradación social, sin duda, disminuyen las posibilidades de alternativas incluyentes (liberadoras).

El rumbo educativo en América Latina se perfila hacia la privatización y tecnificación. Por un lado, los planes de estudio se vinculan cada vez más con el

⁵ Cerutti Guldberg, Horacio, *Pensando después de 200 años*, Monterrey, N. L., México, CECyTE NL-CAEIP, Colección Altos Estudios, 2011. p. 20.

⁶ Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, 1ªed, Buenos Aires, Colihue, 2010.

sector empresarial permitiendo la conversión del estudiante en un consumidor de educación. Bajo esta idea, la pedagogía es aplicada para llevar a cabo una especie de adiestramiento o, en su defecto queda vagamente reducida a un proceso de capacitación paulatino.

En verdad, manipulación y conquista, expresiones de la invasión cultural y, al mismo tiempo, instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación. Son caminos de “domesticación”. El humanismo verdadero no puede aceptarlas, en la medida en que se encuentra al servicio del hombre concreto. De ahí que, para este humanismo, no haya otro camino que la dialoguicidad. Para ser auténtico, sólo puede ser dialógico.⁷

Actualmente, se puede constatar la transnacionalización educativa, así como la expansión de las escuelas privadas. La finalidad es mantener el control de los procesos educativos bajo una lógica de eficiencia, productividad y competencia, asegurando con ello la mercantilización de la educación. Todo esto se ha vuelto un voraz apetito de lucro, dado que, entre las mismas escuelas existe competencia para poder atraer a sus clientes, a los alumnos.

La situación actual de América Latina hace mirar con suma desconfianza la capacidad de los pueblos latinoamericanos para controlar sus propios destinos. Esto se muestra en la práctica de una educación alienante, nunca comprometida con el mundo real, la cual expresa, generalmente, reflejos del pensamiento de la sociedad dominante, la que sufre, como es natural, el error de considerar como infalible su pensamiento y, por lo tanto, encuentra como normal en que las sociedades dependientes la sigan ciegamente.⁸

Si el modo de operar del neoliberalismo en la educación se dirige hacia la preparación académico-excluyente para la competencia individual en el libre

⁷ Freire, Paulo, *¿extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI editores, 2007, p. 46.

⁸ Magallón Anaya, Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, CCyDEL-UNAM, 1993a, pp. 87-88.

mercado (eliminando al otro en favor del discurso y prácticas que la “pedagogía individualista” exige), derivando en modelos cuantitativos regulados por el consumo y la capacidad de compra, es posible concebir alternativas incluyentes desde la tradición del pensamiento latinoamericano.

Para tal efecto, es necesario hacer una revisión de la amplia literatura crítica que, en materia de pedagogía (sin excluir a otras), ha hecho frente a los principios y postulados neoliberales delineando, implícita y/o explícitamente, una pedagogía de carácter colectiva. Centrándonos en el aspecto social-humano del quehacer educativo, la comunicación dialógica en la educación puede garantizar un ejercicio de horizontalidad, no ya en términos de competencia (con el libre mercado como espacio por excelencia), sino de solidaridad.

Atendiendo la dimensión colectiva del quehacer pedagógico, es posible destacar un proyecto educativo a largo plazo y paralelamente equilibrado con las necesidades reales de un país o, mejor dicho, de una región como la latinoamericana. Para tal efecto, es prioritario dejar de lado el mercado y atender con mayor frecuencia los aspectos humanos, mismos que permitan localizar planteamientos pedagógicos capaces de no atribuir “omnipotencia” al sistema político-económico vigente y presente en el ejercicio educativo. Como bien lo menciona la pedagoga argentina Adriana Puiggrós:

La educación pierde su carácter prospectivo y queda limitada a los requerimientos más inmediatos. Ese hecho es particularmente preocupante en América Latina. Las enormes dificultades para que la educación se dirija hacia el futuro están muy vinculadas con la redefinición del papel que juegan nuestros países en el mundo.⁹

La metodología que, para nuestros propósitos, logra articular mejor ambos niveles es la dialéctica. Con ella, podemos atender y hasta conciliar los distintos

⁹ Puiggrós, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial Mexicana, 1990, p. 12.

planos trabajados, tanto en lo discursivo como en lo real. Más allá de las aparentes dicotomías que, indiscriminadamente y sin justificación alguna, llegan a separar la teoría de la práctica y lo discursivo de lo real con referente empírico, los planteamientos sobre la dialéctica y sus modos de operar -desde la región- nos permitirán salir de la esterilidad de posiciones que, en el fondo, sólo buscan dividir y obstaculizar la reflexión.

En un pensar dialéctico, pensar y mundo, mundo y acción, se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión. [...] Para nosotros, sin embargo, el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción.¹⁰

Así, la pedagogía individualista encontrará su contraparte con la colectividad, la educación privada con la pública, el elitismo académico con la educación dialógica, la deserción con la inclusión escolar. En el reconocimiento de las tensiones que cada una de esas problemáticas crea (asumiendo sus contradicciones y oposiciones) se revela también la pertinencia de abordarlos teóricamente.

Bajo esta mirada dialéctica, atendiendo los distintos niveles que articulan la realidad, con las tensiones provocadas en el seno de las contradicciones históricas del modelo económico aludido, saltan a la vista las múltiples mediaciones que configuran y otorgan sentido a lo real, obligándonos a considerarlas tanto en el discurso como en la *praxis*. El pensamiento latinoamericano -desde distintos exámenes disciplinarios- ha puesto énfasis en esto último. A la realidad social e histórica jamás se accede de modo directo, tampoco de modo mono-disciplinario. Creer lo contrario no crea más que obstáculos y límites para la reflexión y búsqueda de transformación de la situación

¹⁰ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005, p. 53.

dada. Por todo ello, en una pedagogía articulada bajo la metodología dialéctica, es pertinente la siguiente cuestión:

[...] cabría plantear de manera muy válida la pregunta: ¿la realidad se aprehende o se construye? [...], quizá no sea desatinado intentar una respuesta en los siguientes términos: la realidad se aprehende cuando somos capaces de construir los medios de acceder a ella. Siempre y cuando tengamos presente que esos medios son parcialmente dados y parcialmente contruidos.¹¹

A fin de dar cuenta de cada una de las problemáticas señaladas se hace necesaria la búsqueda de aportes neurálgicos que den solución, esto es, en beneficio de una pedagogía incluyente y al servicio de las personas. No prostituida con los discursos y prácticas del capital neoliberal. Algunas metas propuestas en el presente trabajo de tesis son:

- ❖ Explicitar los mecanismos y formas de operatividad del neoliberalismo en el ámbito educativo de América Latina, esto es, a fin de mostrar los elementos e intereses que sirven para delinear una pedagogía-política abocada a la producción y consumo masivo (retórica posmoderna).
- ❖ Mostrar que la pedagogía utilizada para reproducir un individualismo en el orden neoliberal, lejos de servir a los múltiples propósitos de los distintos sujetos sociales que integran a nuestra región, establece al mercado como único fin.
- ❖ Indagar en cómo la educación ha sido sometida a principios abstractos (“mano invisible”, “sistema de precios”), económicos, políticos y hasta metafísico-teológicos. Dejando entrever la acentuación de las relaciones de poder.
- ❖ Problematizar la visión economicista-empresarial de la educación para revelar los modos que han llevado a su mercantilización, es decir, por

¹¹ Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*, México, Porrúa/UNAM, 2000, p. 165. Al respecto, es preciso señalar que, en distintos momentos, Cerutti juega con las palabras afirmando que la realidad socio-histórica se aprehende y, de igual forma, se aprende.

medio de su privatización-tecnificación que, lejos de representar alternativas educativas, excluye a las grandes mayorías de una preparación académico/profesional.

- ❖ Explicar los distintos debates dados en torno al concepto “calidad educativa”, del cual, las políticas neoliberales se sirven para el detrimento de la educación pública-gratuita con la consigna de desprestigiar toda manifestación de bienestar social.
- ❖ Analizar críticamente la situación actual de la educación en América Latina para hacer un balance pertinente de sus límites y alcances. Retomando las discusiones y planteamientos que, desde los distintos movimientos sociales, se han hecho en los últimos años a favor de una educación pública-gratuita.
- ❖ Indagar en las dimensiones utópicas que envuelven al quehacer pedagógico, las cuales, posibilitan o marcan la pauta para la búsqueda de alternativas a las del modelo imperante.
- ❖ Delinear las características de una “pedagogía-colectiva”, cuyos principios pueden localizarse al interior de la tradición de pensamiento latinoamericano, para confrontarla con la “pedagogía-individualista” sugerente en los esquemas neoliberal-postmodernos.

Con una estructura general conformada por una introducción, tres capítulos y conclusiones globales, el trabajo de tesis *Impacto del neoliberalismo en la educación en América Latina: reflexiones desde el quehacer pedagógico* indaga en torno a los análisis críticos que, sobre el tema, han surgido en las últimas tres décadas.¹² Así, en el primer capítulo se hablará sobre los elementos presentes en

¹² Sin duda, puede parecer una labor demasiado extensa y pretenciosa el intento de abarcar un periodo de treinta años, aproximadamente. No obstante, es pertinente ceñirse a los criterios historiográficos que apelan más a una periodización temática que cronológica. Se opta por abordar el neoliberalismo como fenómeno histórico en un espacio determinado, contextualizado, a fin de superar las limitantes que conllevaría el manejo de un tiempo específico. Así, al trabajar en un margen de cinco años, por ejemplo, se corre el peligro de descartar fuentes cuya vigencia no radica en el año de su publicación, sino en la actualidad de sus planteamientos toda vez que la solución al problema planteado aún no encuentra sus cauces. “La contextualización aparece como el proceder más adecuado para esta nueva historia. No sólo porque permite remitir ideas a su

la teoría y en la práctica de un neoliberalismo de alcances globales, mismos que configuran una pedagogía consistentemente manejada en las relaciones de poder para favorecer un individualismo dentro y fuera de las relaciones educativas más comunes en este ámbito: educador-educando, embonando a la perfección con los propósitos del neoliberalismo visto como modelo económico. A través de la comprensión de sus categorías principales (propiedad privada, consumo, mercado libre, competencia, entre otras), veremos cómo se ha dado forma a una pedagogía de corte individualista. Apegada a los principios y prácticas del “capitalismo salvaje” y el “darwinismo social”, la anterior pedagogía trata de justificarse bajo el ropaje del discurso que conjuga un muy entrecomillado “inofensivo consumo” con la privatización educativa.

Para el segundo capítulo, se hará un balance de ciertas prácticas específicas del neoliberalismo en la educación, cuyas consecuencias abarcan no sólo a nuestro país sino a la región entera. En este punto, se mostrará la operatividad de la pedagogía individualista -previamente analizada en el capítulo uno-, radicalizándose aún más cuando se encarga de promover con ayuda de los distintos medios de comunicación una supuesta necesidad de *consumo* e *inversión* en las personas, situación en apariencia reforzada con la “teoría del capital humano”. Paralelamente, se enaltecen los alcances de una educación privada en comparación con la pública y en pro de su tecnocratización, reduciendo en gran medida las dimensiones sociales y humanistas de dicho quehacer.¹³

En el tercer capítulo se abordarán dos horizontes utópicos para la educación. El primero concierne a la recuperación de la noción de sujeto histórico y, con ello, de su naturaleza dialógica. Ligado con el anterior, el segundo alude al reconocimiento del ejercicio colectivo implícito en la noción del “nosotros”. Aún con todos los referentes teórico-prácticos articulados en la presente investigación,

contexto de producción y gestación, a sus sujetos sociales, sino porque permite mostrar cómo la idea misma tiene historicidad” *Ibid.*, p. 109.

¹³ El ejemplo más evidente de lo anterior, puede observarse en la paulatina eliminación del sentido histórico en la educación al reducir o desaparecer el papel de la historia y la filosofía del currículo.

probablemente bajo la mirada de algunos no haya tal problema y menos necesidad de construir horizontes educativos. Sin embargo, en este capítulo se parte de una realidad vivida desde una sensación de incertidumbre frente a la aparente falta de alternativas epistémico-políticas que posibiliten la viabilidad hacia una manera diferente de existencia ante las peligrosas prácticas manejadas por el neoliberalismo.

La operatividad de una posible pedagogía de carácter individualista, ha colisionado -a manera dialéctica- con una pedagogía intrínsecamente generada por, para y desde las interrelaciones sociales, vinculadas políticamente con los asuntos públicos. A raíz de ello, en los últimos treinta años han hecho acto de aparición las manifestaciones violentas en algunos países de América Latina (como las mencionadas antes). Siendo así, la pretensión no implica caer en un conformismo ante la vigencia de estos hechos, más bien se acudirá en todo momento al manejo de la utopía desde la perspectiva de Arturo Andrés Roig y Cerutti, principalmente.

Ahora bien, el término “utopía”, precisa de una aclaración, misma que no pertenece a mi autoría sino a la del Dr. Horacio Cerutti. Cómo tal el concepto de utopía puede ser entendido a partir de tres posiciones o niveles: uso cotidiano, literario o filosófico.¹⁴ Todo dependerá de quién lo esté manejando. El nivel filosófico es al que fundamentalmente se remitirá para construir las ideas sobre una pedagogía de carácter latinoamericana.

Después de estas breves notas introductorias, volvemos a una premisa básica que habrá de acompañarnos a lo largo del trabajo: la realidad se aprehende y se aprende, no de manera fragmentaria, sino como una totalidad a analizar, criticar y transformar, en sus múltiples manifestaciones. Con la pedagogía como materia central, buscaremos dar un enfoque inter-multi-trans

¹⁴ Cfr. Cerutti Guldberg, Horacio, (2000) pp. 169-173. Más adelante, se tratará este punto a detalle en el capítulo tercero del presente trabajo.

disciplinario al apoyarnos de las discusiones y aportes de otros campos del conocimiento que, sin duda, ayudará a la delineación de una investigación con un constante afán de problematización. Sin mayor preámbulo, es tiempo de comenzar el recorrido en lo que muchas veces, no es sino *the long and winding road*.¹⁵

¹⁵ “El largo y sinuoso camino”, canción del grupo The Beatles publicada en el álbum *Let it be* en 1970.

CAPÍTULO I

Configuración de una pedagogía individualista/neoliberal

El impuesto global

El amor que pasa, la vida que pesa, la muerte que pisa.
Hay dolores inevitables, y así es nomás, y ni modo.
Pero las autoridades planetarias agregan dolor al dolor, y encima nos cobran ese favor que nos hacen.
En dinero contante y sonante pagamos, cada día, el impuesto al valor agregado.
En desdicha contante y sonante pagamos, cada día, el impuesto al dolor agregado.
El dolor agregado se disfraza de fatalidad del destino, como si fueran la misma cosa la angustia que nace de la fugacidad de la vida y la angustia que nace de la fugacidad del empleo.

-Eduardo Galeano-

1. Relaciones de poder y neoliberalismo en el ámbito educativo.

En la actualidad, analizar el vínculo entre educación y neoliberalismo se ha convertido en necesidad urgente en América Latina. Desde aproximadamente la década de los ochenta hasta nuestros días, la entrada en vigor de las tesis, discursos y prácticas neoliberales han propiciado una configuración muy particular respecto a la forma de enseñar y aprehender la realidad. Por ello, algunas cuestiones teórico-abstractas neoliberales se encuentran presentes en la realidad cotidiana y se reproducen total o parcialmente en el ámbito educativo. En el entendimiento de dichas cuestiones, las relaciones de poder son sustanciales, pues, forman parte del mecanismo de abstracción que impera en las premisas neoliberales, focalizándose hacia un nivel teórico-abstracto que servirá para justificar determinadas acciones, pensadas, principalmente, desde el ámbito

económico para impactar directamente en la educación, es decir, en las relaciones educativas creadas desde tal perspectiva.

Las prácticas educativas juegan entonces un papel fundamental en las relaciones de poder. No todas las relaciones educativas, sin embargo, son igualmente problemáticas o ilegítimas. Podemos debatir hasta qué punto es natural que los padres tengan cierto poder sobre sus hijos o que los profesores de colegio sean una autoridad para sus alumnos.¹⁶

En ese sentido, se puntualiza que las relaciones de poder pueden llegar a funcionar desde distintos tópicos, acentuando su incidencia en el terreno educativo, puesto que, en la generalidad se arguye a la existencia de alguien o algo que tiene más poder o control sobre otro. Bajo la presente lógica y desarrollando la idea de Teivainen, respecto a la relación de poder existente entre un padre y su hijo en un sentido amplio, podría considerarse normal cierto poder/control del adulto sobre el niño para lograr un proceso educativo integral, pues, éste necesita la protección y los cuidados correspondientes a su edad, permitiendo así alcanzar un óptimo desarrollo cognitivo necesario para su bienestar.

Siguiendo la línea argumentativa de la explicación es preciso retomar la clasificación hecha por Arturo Andrés Roig en torno a las relaciones naturales y las relaciones históricas. Si se atiende la idea de educación (*educere*) en el sentido de crianza –como es el caso del ejemplo presentado-, en consecuencia, se entiende a través de las relaciones *naturales*, es decir, son aspectos físicos y biológicos los que interactúan. Éste podría ser un claro ejemplo de una relación educativa no tan problemática como lo citaba el autor.

¹⁶ Teivainen, Teivo, *Pedagogía del poder mundial. Relaciones internacionales y lecciones del desarrollo en América Latina*, Perú, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación (CEDEP), 2003, p. 11.

Una situación con dimensiones más complejas (en el sentido de las relaciones de poder) como lo es el abuso educativo, económico, social y político que ha llegado a padecer hasta hoy día América Latina, es indiscutiblemente una práctica pedagógica traducida en relaciones educativas que se entiende a través de las relaciones *históricas*, a diferencia del ejemplo anterior. Evidentemente, la relación que existe entre educador-educando, países desarrollados-países en desarrollo, ricos-pobres, únicamente se puede entender en el orden histórico, es decir, realizando la conexión puntual de momentos, ideas y hechos que permitan vislumbrar los alcances y posibles abordajes de dichas relaciones.

Si pensamos el mundo en términos pedagógicos, como escuela, podemos observar cómo los profesores-adultos (los desarrollados), principalmente los gobiernos de los países ricos y las élites capitalistas, han creado programas de estudio llamados ejes estructurales. Por ejemplo, los directorios del Fondo Monetario Internacional o Banco Mundial podrían concebirse como salas de profesores de la institución educativa mundial. Las posibilidades para los estudiantes-niños (los menos desarrollados) de influir sobre el contenido de los programas son muy escasas. También los profesores quienes en principio tienen más poder, pueden sentirse condicionados por las fuerzas “anónimas” que administran los recursos educativos.¹⁷

Desde tal perspectiva, se retoma nuevamente un nivel teórico-abstracto, por aquello de “las fuerzas anónimas”, para justificar ciertas imposiciones que “no se ven, pero se sienten”. Es una constante oscilación entre la abstracción y la realidad concreta. En un esquema pedagógico, el plano de la abstracción se configura a través de lo formal, es decir, del diseño curricular y del modelo educativo desde el cual se piensa la enseñanza de cualquier institución educativa de América Latina, mientras que, el plano de la realidad concreta, se evidencia en los hechos y en las consecuencias de los mismos en la sociedad. Dicho de otra manera, en el impacto que tiene el conocimiento construido por el estudiante en sus relaciones con los otros y, por tanto, en su realidad concreta. No obstante,

¹⁷ *Ibíd.*, pp. 11-12.

entre ambos planos se gesta una especie de tensión que, desde luego, no se percibe (lo cual no implica que no exista) pero que mantiene en colisión las contradicciones generadas entre lo formal y lo concreto. En este orden pedagógico, las relaciones educativas precisan de una forma de interpretación que permita superar la concepción maestro-alumno de aquella pedagogía tradicional popularmente practicada en América Latina:

[...] las relaciones educativas reciben una muy distinta interpretación, ya sea que las determinemos a partir de una “filosofía de la mismidad”; o a partir de una “filosofía de la alteridad”. En la primera, el padre o el educador [...] es entendido como una “totalidad” dentro de la cual debe incorporarse el educando; el niño es visto [...] como un momento de circularidad o mismidad. En la segunda, [...] las relaciones educativas se enriquecen y diversifican [...], cobran presencia en su diversidad sólo partiendo de la afirmación de la alteridad del educando respecto del educador.¹⁸

Interpretar las relaciones de poder dadas en materia educativa a través de las relaciones históricas, permite retomar al mismo tiempo la filosofía de la alteridad.¹⁹ Con ello, se abren más posibilidades dentro de las relaciones educativas, pues, el estudiante ya no sólo será sujeto de la educación, también la educación estará sujeta al estudiante. Maestros y estudiantes ya no son parte de una dicotomía, más bien, son una unión activa que permite la transformación.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción.

¹⁸ Roig, Arturo A., *La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, Mendoza, Argentina, EDIUNC, 1998, pp. 61-62.

¹⁹ La finalidad de abordar paralelamente la filosofía de la mismidad y de la alteridad en este apartado es mostrar las consecuencias que tiene el interpretar la realidad desde la mismidad. Dicha forma de interpretación justifica ciertas abstracciones teóricas presentes en un modelo económico e ideologizante como lo es el neoliberalismo. Los alcances de la interpretación de la realidad a través de la filosofía de la alteridad, tal como la aborda Arturo A. Roig, se desarrolla con mayor precisión en el capítulo tres del presente trabajo al recuperar categorías como “comunicación dialógica” y “nosotros”.

Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.²⁰

En contraste, limitar la mirada a la concepción de maestro-alumno donde el último sólo juega un rol pasivo a la espera de un vaciado de conocimientos, muchas veces sin sentido o significado para él, es lo que reafirma su condición de objeto. Como si esto fuera poco, le es censurado su carácter activo al quitarle cualquier tipo de herramienta teórico-práctica y, con ello, se disminuye la posibilidad de rebelarse ante situaciones políticas, sociales, económicas y educativas vividas injustamente en la región latinoamericana.

A muchas de esas situaciones, se tiene la necesidad -incluso la obligación- de hacer frente, entendiéndolas como producto de colisiones entre abstracciones absurdas impuestas por el modelo económico neoliberal y las condiciones reales de carácter histórico, a modo de testimonios auténticos que significan las prácticas concretas de los seres humanos. “Siempre es pensar la realidad, a partir de la propia historia, crítica y creativamente para transformarla”.²¹ Asimismo, es menester rescatar la acertada afirmación de Adriana Puiggrós: “En América Latina y el Caribe hay situaciones muy graves. Hay regiones sociales enteras que se incorporan al mundo global careciendo de los elementos básicos para comprenderlo.”²² Son precisamente, esas carencias las que fortalecen los postulados neoliberales imperantes. Ineludiblemente se da la imposición de ideas pensadas únicamente desde lo formal por los teóricos neoliberales a quienes poco les importa el mostrar las relaciones históricas inmersas en las acciones humanas. Todo queda prácticamente justificado en un marco construido por relaciones naturales y no históricas.

El neoliberalismo, se ha convertido en un proyecto cultural del capitalismo de tipo economicista, que reduce todas las acciones humanas al funcionamiento del

²⁰ Freire, Paulo, (2005), p. 96.

²¹ Cerutti Guldberg, Horacio, (2000), p. 112.

²² Puiggrós, Adriana, (2010), p. 106.

mercado libre, en el que soberanamente se desempeña el consumidor. En la lógica neoliberal todo está sujeto a la eficiencia del mercado, tal como la política, la educación, la salud, el amor, el arte, etc. El neoliberalismo ha absolutizado en la práctica cotidiana el fetichismo de la mercancía, reduciendo a los seres humanos a simples consumidores, compradores o vendedores de valores de cambio y desprovistos de historia, cultura y memoria.²³

En una relación de poder –como ya se ha mencionado- regularmente existe alguien con el control, es decir, con pretensiones de dominación u opresión. En un sentido general, es en esos términos que se ha instaurado un modo concreto de concebir la realidad al contraponer una dicotomía insalvable, como dominador-dominado. En América Latina, retomar tal perspectiva dejaría entrever el siguiente esquema: *mercado-sujetos latinoamericanos*. Aunque el esquema sugerido puede parecer simplista o ilógico, su lectura podría realizarse así: la totalidad es el mercado mientras que el repetidor-reproductor del modelo queda delegado a los sujetos que conforman la sociedad en América Latina. En otras palabras, dimensiones históricas, sociales, antropológicas, geográficas, políticas, entre otras, deben caber en la lógica del mercado y entenderse a partir de éste.

Ahora bien, la categoría de mercado vendría a formar parte de lo que Arturo A. Roig llama “universales ideológicos”. Su orientación se dirige al campo de la mismidad, por lo tanto, se vuelve a reiterar su carácter perjudicial e impositivo en tiempos neoliberales. Dichos universales ideológicos:

[...] justifican la incorporación de lo “otro” en lo “mismo”. Lo “otro”, lo *alterus*, lo “distinto”, lo “nuevo”, el niño, el adolescente, debe incorporarse en lo dado, lo reconocido, lo aceptado, lo consagrado y deben hacerlo como momento necesario de lo dado. En una filosofía de la mismidad y consiguientemente en una pedagogía repetitiva, no hay directamente “novedad”, sino “circularidad”. Lo nuevo no es sólo

²³ Vega Cantor, Renán, *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Colombia, Fundación Editorial el perro y la rana, 2007, p. 155.

desconocido ontológicamente, sino que si de hecho aparece como poder irruptor, como rebeldía juvenil, es reprimido.”²⁴

La educación latinoamericana se ha dado a la tarea de fomentar una visión de la realidad bastante limitada y acrítica; continúa reproduciendo las mismas relaciones de dominio que se generan en el entorno inmediato a través de los universales ideológicos referidos en Roig, los cuales, resguardan única y exclusivamente los intereses de aquellos que tienen el poder y fomentan actitudes nada benéficas para romper con las prácticas neoliberales:

El universalismo acrítico, la ilusión modernizante, el culto al eficientismo y al científicismo como norma que le son ínsitos hicieron que el neoliberalismo creciera en tierra fértil. Al margen de detalles, lo que interesa subrayar es que el paradigma neoliberal está haciendo agua por todos lados y los mismos que lo impulsaron buscan ahora reconceptualizarlo para seguir por la misma vía y en defensa de los mismos intereses.²⁵

Por medio de la ideologización en terrenos latinoamericanos, la implantación del neoliberalismo busca justificar los objetivos específicos de su quehacer al utilizar –fundamentalmente- las diversas modalidades educativas con un grado de énfasis en la educación formal como medio para asegurar la reproducción y mantenimiento de sus premisas. “La educación es un elemento fundamental para la inculcación de la ideología de la dominación o de la liberación,”²⁶ lo cual, muestra con claridad cómo la educación forma parte de un interés político con fines de extender la ideología de aquel que posee el poder, siendo así, tanto el poder como la educación se constituyen en una relación hegemónica con fines de dominio. Por lo tanto:

La educación no conforma a la sociedad, sino la sociedad al irse conformando, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Así pues, la

²⁴ Roig, Arturo A., (1998), p. 63.

²⁵ Cerutti Guldberg, Horacio, (2000), p.116.

²⁶ Magallón Anaya, Mario, (1993a), p. 61.

sociedad estructura la educación a partir de los intereses de quienes detentan el poder[...] La educación en la actualidad no persigue formar hombres para la libertad sino condicionados al sistema del poder que aliena, somete y “automatiza” a los individuos.²⁷

Siguiendo la idea resulta imperativo cuestionar la circunstancialidad subyacente al nivel histórico-discursivo educacional. A través de un análisis pedagógico es posible identificar cómo las relaciones educativas se van recreando a lo largo de la historia atendiendo los propósitos políticos imperantes, es decir, las prerrogativas del sector dominador y su ejercicio del poder sobre el resto de la sociedad. La educación, entonces, va fabricándose como mercancía, lo cual, evidentemente la convierte en un objeto de consumo presumiblemente congruente con la lógica del mercado. Es así como una filosofía de la alteridad presenta una opción pedagógica viable para transformar paulatinamente los hechos dados como inmutables atendidos dentro del marco de la filosofía de la mismidad.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. [...] En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.²⁸

De esta manera, si se llegarán a dilucidar propósitos engendrados en el tópico educativo latinoamericano con un sustento en la filosofía de la alteridad, es indudable que permanecerán frenados e inalcanzables, debido al rezago económico y la degradación social acuciantes en la región. En la escala social, aquellos carentes de poder y riqueza suelen estar en desventaja histórica, ocupando así, el lugar caracterizado por la pasividad, es decir, hay una asunción del papel de dominado, mostrando indiscutiblemente que una relación de poder, la

²⁷ *Ibid.*, pp. 68-69.

²⁸ Freire, Paulo, (2005), p. 78.

igualdad de oportunidades es una falacia. Las relaciones educativas distorsionarán su quehacer orientándolo a forjar modelos educativos encargados de moldear actitudes y aptitudes evidentemente apegadas a los criterios neoliberales. Por lo tanto, la acción pedagógica está en la creación concienzuda de herramientas didácticas posibilitadoras de una reproducción literal de contenidos justificados desde un enfoque de transmisión, lo cual, anula cualquier proceso comunicativo.

2. Neoliberalismo: Inserción de una pedagogía individualista

Por diferentes motivos, la educación en América Latina ha desviado su quehacer y ha dejado de lado su compromiso social para enfocarse en los intereses individuales. Así, no es exagerado afirmar que, “sumergidas en las leyes de la oferta y la demanda del mercado internacional, la cultura y la educación quedan a merced del discurso globalizado neoliberal”.²⁹

El neoliberalismo anula las posibilidades para comprender la realidad desde sí misma, de hecho no le interesa hacerlo. Por eso, en países que conforman a la región de América Latina, los efectos que ha producido se traducen en condiciones de desigualdad, pobreza e injusticia. Teóricamente, los puntos que originan y ahondan dichas condiciones se encuentran en el denominado “Consenso de Washington”, tratado que promueve la globalización capitalista bajo una lógica de supervivencia. A continuación se muestra un cuadro con los diez puntos conformados en el Consenso:³⁰

El consenso de Washington	
clave estratégica de la dominación imperialista	
1	Eliminación del déficit fiscal mediante la reducción del gasto público, que apunta a la disminución en el presupuesto destinado a salud, educación, seguridad social...

²⁹ Puiggrós, Adriana, (2010), p. 86.

³⁰ Decálogo extraído de la obra de Vega Cantor, Renán, (2007), pp. 157-158.

2	Reducción del gasto público hacia aquellos sectores más rentables de la economía.
3	Reforma Tributaria tendiente a aumentar los ingresos del Estado mediante la generalización del impuesto al valor agregado y la eliminación de impuestos al capital y a la propiedad.
4	La determinación de las tasas de interés por el mercado para incentivar el ahorro y desalentar la fuga de capitales.
5	El tipo de cambio debe estar determinado por las fuerzas del mercado y debe ser competitivo para fomentar las exportaciones y mantener un nivel aceptable del déficit de cuenta corriente.
6	Promoción de las exportaciones no tradicionales y liberación de las importaciones. (Esto es lo que se conoce como la Apertura Económica de un país a la competencia internacional).
7	La apertura a la Inversión Extranjera Directa (IED), presentada como fuente de financiación, de modernización productiva, capacitación laboral y desarrollo tecnológico.
8	Venta de empresas públicas e impulso a la privatización para financiar a los Estados y para que el mercado regule la actividad económica por su supuesta superioridad sobre lo estatal.
9	La desregulación para aumentar la competencia y facilitar la participación del sector privado en las actividades económicas.
10	Preservar los derechos de propiedad para garantizar la participación del capital, tanto nacional como extranjero.
Fuente: Larry S. Carney. "Globalización: ¿El legado final del socialismo?", en John Saxe-Fernández (Coordinador), <i>Globalización: crítica de un paradigma</i> , Plaza y Janes, México, 1999, p. 174.	

Tomando como referencia el decálogo y haciendo la lectura pedagógica correspondiente, se puede manifestar -sin temor a equivocación- que las categorías interrelacionadas en el tratado neoliberal son: competencia, propiedad privada e iniciativa privada, en las cuales, subyacen darwinismo social, privatización y transnacionalización, respectivamente. Todas ellas convergen, indudablemente, en un acentuado individualismo caracterizado por un supuesto egoísmo que se alimenta de intereses personales, siendo éstos los principales motores de la razón –al menos, para los defensores del neoliberalismo.

Lógicamente, el carácter pedagógico de ésta serie de determinaciones es que todo se entiende por, para y a partir del individuo, originando en el campo educativo la necesidad pedagógica de implementar modelos que formen un ser humano capacitado para reproducir estos patrones. Si el presidente de un país, por ejemplo, tiene la pretensión de introducir el modelo económico neoliberal,

inevitablemente se encargará de moldear el sistema educativo a través de ejes estructurales o reformas capaces de perpetuar una educación reproductora de ciertos intereses, justificando y guiando su práctica con base en los diez puntos antes mencionados, convirtiéndose así, en una mercancía más dentro del mercado.³¹

Visto desde las condiciones materiales de existencia, el impacto de tales postulados suprime la función educativa vital por la cual se ha luchado históricamente en la sociedad latinoamericana. Así, pues, la educación debe orientar su *praxis* hacia el bienestar social, del mismo modo, servir como instrumento de transformación de la realidad. Sin embargo, su configuración como bien privado bajo el yugo neoliberal, ha generado situaciones contrarias y tergiversadas. De más está decir que desde esa perspectiva se están formando nuevas generaciones cada vez con menos conciencia social e histórica, dejando la vía individual como única opción para dar sentido a la realidad.³²

Bajo esta misma línea argumentativa, es evidente la presencia de una pedagogía al servicio del modelo económico neoliberal. De tal modo, las formas de aprehensión de la realidad minimizan cualquier pedagogía que tome en cuenta “ser para otro”.³³ La constitución de un pedagogía de este tipo se comienza a configurar desde la conceptualización teórica de Smith³⁴, las cuales, adquieren mayor fortaleza con las principales tesis de Hayek (en términos políticos, reconocido como el “padre” del neoliberalismo). Entre otros, sus esfuerzos se dirigieron a desplegar una serie de propuestas para rescatar –según este último– la destruida concepción del individualismo. En ese sentido, Hayek puntualizó un

³¹ Sobre este punto se volverá en el siguiente capítulo al abordar los temas en torno a educación privada, educación pública y tecnocratización.

³² Hacer referencia a una conciencia social-histórica, remite a un enriquecimiento epistemológico que daría la pauta para interpretar la realidad en un sentido no orientado a la fragmentación y, por supuesto, con más elementos teórico/prácticos para enfrentar las injusticias originadas en las relaciones de poder operantes en el neoliberalismo globalizado.

³³ Freire, Paulo, (2005), p.48.

³⁴ Cfr. Smith, Adam, *La riqueza de las naciones*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.

individualismo metodológico contrapuesto a un colectivismo, otorgándole características sobresalientes al primero:

[...] no hay ninguna otra vía para comprender los fenómenos sociales que la de la comprensión de las acciones individuales dirigidas hacia otras personas y guiadas por el comportamiento que de ellas se espera. Lo cual es un argumento dirigido sobre todo contra las teorías sociales propiamente colectivistas, que pretenden poder comprender directamente las formaciones sociales como la sociedad, etc., como entidades *sui generis* dotadas de una existencia independiente de los individuos que las integran. El paso siguiente en el análisis individualista de la sociedad se dirige, en todo caso, contra el pseudo-individualismo racionalista.³⁵

El desarrollo de una serie de ideas a favor de un individualismo - aparentemente ortodoxo por parte del liberalismo económico (Smith)- y retomadas posteriormente por los teóricos neoliberales (Hayek/Friedman/Von Mises), han hecho de las prácticas educativas actuales una concurrida relación entre individualismo y poder. Ese estrecho e íntimo vínculo ha provocado movimientos sociales entendidos como rechazo total a políticas neoliberales introducidas en América Latina.³⁶

Una evidencia real de la presencia e impacto del neoliberalismo en la región se vislumbra en el rechazo por parte de los estudiantes hacia la privatización de la educación. La implementación de cheques-escolaridad es sólo un particular ejemplo de que propuestas de neoliberales, como las de Milton Friedman, son una evidencia de las peores prácticas engendradas en el seno de los neoliberales pensadas para los grupos de poder.

Por lo que respecta a la educación general destinada a formar ciudadanos y dada la existencia de un importante “efecto de vecindad”, Friedman acepta la

³⁵ Hayek, Friedrich A., *Individualismo: el verdadero y el falso*, Madrid, España, Unión Editorial, 2009, p. 54.

³⁶ Véase, Gutiérrez, Enrique (corresponsal), “Movilizaciones masivas se extienden en Chile” en el periódico mexicano *La Jornada*, 10 de agosto de 2011.

intervención de los poderes públicos. Sin embargo, ésta no se haría bajo su forma actual, sino gracias a un sistema de cheques-escolaridad que ofrecería a los padres de familia una mayor libertad para elegir la escuelas de sus hijos conservando al mismo tiempo las fuentes actuales de financiamiento.³⁷

Debemos detenernos un poco en analizar el rol del Estado en la actualidad. La facultad de coordinar la distribución de servicios ha ido disminuyendo y, con ello, el ejercicio legítimo del “poder”, el cual, ha quedado delegado al mercado. Hopenhayn hace una clara división entre “Estado Benefactor” y “Estado Planificador”. El primer caso permite la manifestación del capitalismo en todas sus dimensiones, mientras que, el segundo no excluye por completo las prácticas capitalistas toda vez que ha permitido una convivencia con algunos tintes socialistas. En el caso de América Latina, se ha tendido más a un modelo de Estado como el segundo, hasta cierto punto, con posibles rastros de democracia.³⁸ Obviamente, esto cambia con cada minuto que se le resta al reloj, pues, poco a poco va quedando subordinado al mercado.

La destrucción del Estado social y el ascenso neoliberal no son hechos económicos, sino movimientos políticos de gran envergadura que marcan un cambio de época. A través de ellos, los más poderosos propietarios lograron imponer nuevas condiciones a la ciudadanía.³⁹

Por otro lado, nótese la oscilación constante entre la imposición de los supuestos neoliberales que permiten justificar sus arremetidas injustas y la resistencia por parte de algunos sectores de la sociedad (caso de América Latina), dan muestra explícita de las contradicciones que rigen el discurso neoliberal como lo es el considerar responsable a cada uno por la situación que vive o padece, según sea el caso.

³⁷ Guillén Romo, Héctor, *La contrarrevolución neoliberal*, Ediciones Era, México, 1997, p. 55.

³⁸ Cfr. Hopenhayn, Martín, *Ni apocalípticos, ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1994.

³⁹ Solís de Alba, Ana Alicia, et. al., *Globalización. Reforma neoliberal del Estado y movimientos sociales*, México, D.F., Itaca, 2003, p. 114.

Pobreza, desempleo, ignorancia, desigualdad, marginación, dominio, exclusión, totalitarismo, violencia, entre otros tantos fenómenos, desde la mirada del individualismo neoliberal sólo significarían una serie de elementos aislados al sistema científico, permitiéndole adaptarse coyunturalmente a la situación concreta que enfrente sin ver afectado su marco categorial.⁴⁰

Al analizar estas circunstancias, se entiende -más no se justifica- que la interrelación entre los seres humanos sea a través del darwinismo social, pues se adapta perfectamente a las condiciones de vida impuestas. Según esto, cada quien al ser responsable de su situación, el otro importa poco o nada. La tendencia a que cada quien se encargue de su propia supervivencia fomenta un individualismo que crea y recrea un modelo económico neoliberal por demás excluyente y cubierto bajo un velo de cinismo.

Con esto en el bagaje, es preciso, retomar algunos aspectos del marco normativo del neoliberalismo elaborado por Ricardo J. Gómez.⁴¹ La finalidad es sistematizar las diferentes premisas que avalan la existencia de una pedagogía individualista por demás efímera. El autor organiza el marco normativo a partir de tres supuestos: ontológicos, epistemológicos y éticos. En el primer rubro, sitúa al ser humano como insaciable y egoísta y, por supuesto, ajeno al orden social. Por la asignada condición innata, su conducta está condicionada a sus deseos o preferencias y, por ende, su capacidad para satisfacerlos será su motor. De tal modo, el darwinismo social resulta ser el modelo por excelencia para alcanzar la satisfacción propia. Obviamente, al asumir un mundo así, la educación por *default* se adhiere a operar bajo los mismos supuestos. Como diría puntualmente Arturo

⁴⁰ García Ayala, Natanael, *Individualismo y poder. Una incursión filosófico-política a través del marco normativo neoliberal*, Tesis inédita para obtener el grado de Maestro en Filosofía, México, UNAM/FFyL, 2011, p. 32.

⁴¹ Cfr. El capítulo V de la obra de Gómez, Ricardo J., *Neoliberalismo globalizado. Refutación y debacle*. Buenos Aires/Bogotá/Caracas/ México D.F., Ediciones Macchi, 2003.

A. Roig, pensando en términos educativos, “por momentos rige sin embosos, la ley de la selva.”⁴²

Epistemológicamente, se manejan premisas que buscan, en mayor medida, enfocarse a la función óptima del mercado y el correcto desenvolvimiento de las personas en el mismo. Pero, las contradicciones no cesan, por un lado, según los neoliberales el mercado no es omnisciente, es decir, no puede conocerlo todo. Con base a ello, se pretende deslindar al mercado de cualquier responsabilidad en cuanto a desigualdad o exclusión se refiere. Sin embargo, por otro lado, en sus postulados reafirman la perfección del mercado, siempre y cuando nadie se atreva a alterar su armonía. Si el propósito es dejar a la “mano invisible” como reguladora absoluta de las y los individuos que tienen posibilidades de moverse dentro del mercado, ¿quién se encargará de los millones de pobres que forman parte de América Latina? Nadie, pues, la actitud que se toma ante ellos es de evasión.

En cuanto a los supuestos éticos, el neoliberalismo tiene la “libertad” como valor por excelencia, pues, casi siempre se habla de un modelo económico basado en el *libre* mercado –no vaya a ser que se nos olvide. Por dicho motivo, el mercado es el lugar por excelencia donde debe manifestarse la mentada libertad, de lo cual, se deriva la naturalidad que impera respecto a las mayores ganancias de una persona sobre otra. Cada quien va tener beneficios dependiendo su capital. Así, compartir es un término ilegítimo dentro del mercado, quedando desactivado cualquier juicio moral hacia él. En términos pedagógicos, el supuesto ético es quizá el más importante para mostrar la existencia y auge de una pedagogía individualista que en todo momento está presente. Aunque, en materia educativa, la apuesta debería ser por rescatar dentro de las aulas la idea de una pedagogía de carácter social y mantener la lucha por la justicia social, la “libertad” abanderada por el mercado impide sobremanera dicha labor.

⁴² Roig, Arturo, A., (1998), p. 249.

La "Libertad" enunciada en esas pedagogías puede sin embargo ser el modo cómo se enmascara la relación "dominador-dominado" y cómo se conduce, por obra misma de la escuela, del colegio o de la universidad, a aceptar natural y justa aquella relación. La "libertad" en este caso, se presenta como un "universal", pretende valer como tal, más, de hecho no lo es, pues esconde una particularidad, encubre el modo como determinados grupos dominantes entienden la "libertad".⁴³

Por estas razones, resulta evidente la urgencia de reorientar la labor educativa, ante la manifestación de una tendencia individualista evidente. El marco normativo hecho por Ricardo Gómez, ha fungido en este trabajo como prueba contundente respecto a los voraces alcances del neoliberalismo y su adjunta pedagogía individualista para América Latina. Por un lado, el supuesto ontológico que niega lo social lleva a la filosofía de la mismidad. Por otro, el supuesto epistemológico lleva a aprehender la realidad sólo a través de la individualidad valiéndose de configuraciones abstractas constituidas por un conjunto de saberes orientados a la universalización de categorías. Y finalmente, el supuesto ético justifica todo lo anterior en nombre de una libertad abstracta-formal, perfectamente avalada por Popper quién sostiene que no debe tener libertad aquel que este en contra de la misma.⁴⁴

En ese sentido, es imperativo hacer mención sobre la problemática referente a la opresión, ya que, al hacer la lectura pedagógica correspondiente del marco normativo, una de las consecuencias directas es la relación de opresor-oprimido circunstancia subyacente de la conjugación de los tres supuestos, sin por eso aludir a una homogeneización. Los criterios que han servido para manejar teóricamente el vínculo se sostienen de la supuesta irracionalidad del ser humano.

El planteamiento anti-racionalista, que concibe al hombre no como un ser altamente racional e inteligente, sino, como un ser muy irracional y falible, cuyos

⁴³ Roig, Arturo, A., (1998), p. 63.

⁴⁴ Cfr. Popper, Karl, *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós, 1957.

errores individuales sólo se corrigen a lo largo de un proceso social, y que tiende a perfeccionar realidades y situaciones muy imperfectas, es probablemente la característica principal del individualismo inglés.⁴⁵

Hablar de un planteamiento que concibe lo racional como irracional y lo irracional como racional, es un intento de romper con ese gran relato de la modernidad acerca del hombre racional. Sin embargo, se cae en otro igual, pues, partiendo del propio instinto busca alcanzar sus deseos. Pensar de esta manera es muy benéfico para seguir haciendo operativa la pedagogía en cuestión, en tanto que se utiliza como una justificación para abolir cualquier consecuencia negativa emergida en el mercado.

A través de la manipulación, las élites dominadoras intentan conformar progresivamente las masas a sus objetivos. Y cuanto más inmaduras sean, políticamente, rurales o urbanas, tanto más fácilmente se dejan manipular por las élites dominadoras que no pueden desear el fin de su poder y de su dominación.⁴⁶

De esta manera, la construcción de la ciencia económica neoliberal se vale del “recurso a la ignorancia” como la califica Roig, es decir, ya no se va a construir el saber (ciencia) a partir de lo que se conoce, sino, de lo que se ignora, o sea, a través del supuesto epistemológico.

Estamos, pues, ante un maniqueísmo que ordena el mundo entre el orden y el caos, el bien y el mal y divide a los seres humanos en creyentes del mercado y del capital y en pecadores que no tienen fe en aquella mano invisible y la obstaculización con su “orgullosa” razón.⁴⁷

3. Retórica posmoderna y sociedad de la información en tiempos neoliberales.

⁴⁵ Hayek, Friedrich A., (2009), p. 57.

⁴⁶ Freire, Paulo, (2005), p. 191.

⁴⁷ Roig, Arturo A., (1998), p. 238.

Puede haber quien refute la idea referente a la relación sospechosamente existente entre el neoliberalismo y la posmodernidad. Empero, los elementos que conforman el discurso posmoderno mantienen viva y reforzada la pedagogía individualista instaurada por el neoliberalismo en “un ente histórico y geográfico al que denominamos América Latina.”⁴⁸ Por lo tanto, no es casual que en la supuesta época posmoderna, a través de una serie de ideas que giran en torno a la aparición de una “nueva sensibilidad”, se refuercen postulados del modelo neoliberal.⁴⁹

Por tanto, el sujeto de la educación orienta su deber hacia un aprendizaje basado en competencias que directamente influye en el reforzamiento de ciertas conductas y actitudes propias del discurso de la posmodernidad. Lipovetsky sostiene que esa “nueva sensibilidad” permite avanzar al propio ritmo, mayores posibilidades de elección, el uso de la seducción como elemento indispensable para lograr el consumo exitoso y fomento de nuevos valores. Valdría la pena preguntarse si todos estos rasgos son aplicables a todos los estratos sociales. Y con ello, cuál es la situación de las personas que no tienen la posibilidad adquisitiva para llevar una vida de consumo. El Consejo Nacional de Evaluación para la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) publicó en un informe la situación de pobreza en México en el año 2010:

La pobreza es un problema social que impone graves limitaciones en el desarrollo físico, intelectual y social de las personas que la padecen. Asimismo, niega la igualdad de oportunidades entre individuos y evidencia los rezagos en materia del ejercicio de los derechos humanos, económicos y sociales de una sociedad. [...] Respecto al espacio del bienestar económico, en 2010 casi una de cada cinco personas tuvo un ingreso que no le permitió adquirir la canasta alimentaria, que en

⁴⁸ Roig, Arturo A., *Caminos de la filosofía latinoamericana*, Maracaibo, Venezuela, Universidad de Zulia, 2001, p. 133.

⁴⁹ Aludir a la configuración de una nueva sensibilidad a través de un supuesto individualismo caracterizado por el consumo, hedonismo y nihilismo, es según los teóricos de la posmodernidad evidencia de una nueva visión del mundo. Bajo sus postulados, afirman, se ha superado la modernidad. Cfr. Lipovetsky, Gilles, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1986.

agosto de 2010 tuvo un valor de 978 pesos en las zonas urbanas y 684 pesos en las zonas rurales. Asimismo, poco más de la mitad de la población tuvo un ingreso inferior a 2,114 pesos en las zonas urbanas e inferior a 1,329 pesos en las zonas rurales, es decir, un ingreso insuficiente para adquirir tanto la canasta alimentaria como la no alimentaria. [...] La población en pobreza en México aumentó en poco más de tres millones de personas entre 2008 y 2010 al pasar de 48.8 millones a 52.0 millones.⁵⁰

Las cifras otorgadas por el CONEVAL evidencian la realidad de un país aquejado por la pobreza donde se ejerce un juego de poder que excluye a aquellos que no tienen el capital mínimo para operar dentro del mercado. Incluso, dentro de las incongruencias del discurso posmoderno está nuevamente presente la visión holista de la realidad, siendo que adjuntan sus ideas a la fragmentación. Valdría la pena cuestionarse en términos cuantitativos ¿qué sectores sociales de América Latina tienen acceso a las nuevas tecnologías, al conocimiento o la información? ¿Cuántos se dan el lujo de vivir un proceso de personalización, tal como lo denomina Lipovetsky?

No puede negarse, claro está, que la introducción de tecnología ha abierto nuevos portales virtuales para la obtención inmediata de información sobre la realidad circundante, ha reorientado la labor educativa y ha permitido el acercamiento fácil e instantáneo a cualquier cosa, persona o lugar requerido. Paradójicamente, el distanciamiento con el otro se patenta cada vez más, las conversaciones cotidianas se gestan en las redes sociales y los valores promovidos por este tipo de contrasentidos pierden su carácter social.

Los valores son, pues, condiciones de posibilidad de lo objetivo, social y humano; gracias a ellos hay entendimiento social en el sentido de diálogo, comprensión y acuerdo de lo social, pero también, incompreensión, desacuerdo y conflicto. Ahora

⁵⁰ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *Informe de Pobreza en México 2010: el país, los estados y sus municipios*. México, D.F. CONEVAL, 2012, pp. 11,15,16
Recuperado el 29/10/2012 de http://web.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/Informe_de_Pobreza_en_Mexico_2010.pdf

bien, aun cuando los valores fundan *a priori* la racionalidad del obrar, aquello que esta contenido en los términos valorativos se gesta históricamente.⁵¹

La problematización de los valores en la educación se ha dado últimamente como posible alternativa a la superación de la crisis educativa regional. Dicha crisis se origina, entre otras cosas, porque las tendencias neoliberales no son compatibles con la realidad vivida en América Latina, cuyas relaciones históricas han marcado su lugar en el mundo por la pobreza y la carencia de elementos económicos para lograr la integración en países de primer mundo, tal como son denominados. Los procesos educativos, entonces, se están concibiendo desde la flexibilización, descentralización e individualización. Más exactamente se avala la idea de un sujeto ensimismado e indiferente con su entorno que está moviéndose entre otros valores nada benéficos para fomentar las relaciones con los otros.

Begoña Gros, una pedagoga experta en el uso de las nuevas tecnologías precisa que “la forma de ser de cada niño incide en el tipo de software preferido”.⁵² Obviamente, no es nuevo el hecho de que cada niño es distinto en cuanto a personalidad y forma de aprender se refiere. Sin embargo, la evidencia de un proceso de personalización -en lo referente a las tecnologías- tiene dos consecuencias directas. Una es la delineación sigilosa hacia el individualismo y otra se relaciona con la gestación de un contexto de desigualdad y exclusión. Por ello, la pedagoga manifiesta las condiciones en que América Latina se ha enfrentado a tales sucesos.

La utilización de internet ha permitido que numerosos países (sobre todo en América Latina) que no habían tenido un acceso a la tecnología informática en el ámbito educativo formen parte de la red y, de hecho, existen muchas experiencias

⁵¹ Rubinelli, María Luisa (comp.), *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Reflexiones desde América Latina*, Tomo I, Argentina, Universidad Nacional de Jujuy/OEI, 2009, p.46.

⁵² Gros Salvat, Begoña, *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000, p. 92.

educativas interesantes. No obstante, siempre suelen alcanzar a un nivel de la población bastante elitista.”⁵³

En este sentido, Ferrés especialista en Ciencias de la Información menciona que “en la acepción clásica del concepto de brecha digital, las diferencias se establecen entre los que pueden acceder a las tecnologías y los que no pueden acceder a ellas, como consecuencia de sus limitaciones económicas.”⁵⁴ Lo cual, reafirma traslúcidamente la importancia que debe otorgarse a las desigualdades sociales en la región latinoamericana, pues, sus condiciones económicas muchas veces muestran disparidades.

En medio de todos estos conflictos, es loable replantearnos la importancia de lo humano y valor de la educación desde las condiciones generales de ésta región, ya que, si la interpretación se hace a partir de la visión posmoderna la importancia del ser humano se medirá a través de lo que se consume y de los logros individuales. A propósito de esto, el consumo ha generado un anhelo intenso por privilegiar la imagen, tal vez producto del uso intemperante de la tecnología y de los medios de comunicación.

Con el auge de la tendencia económica neoliberal la educación tomó otra posición desde la retórica posmoderna, pues, dejó supuestamente ataduras que la mantenían sometida en la modernidad. “El Estado nacional se encontró rebasado por las nuevas necesidades que se generaron tratando de convertir la educación en uno de los puntos más importantes a considerar en el nuevo paradigma productivo.”⁵⁵ De esta manera los proyectos y nuevas necesidades de algunas personas estaban orientados al consumo, fomentando así el enriquecimiento de las empresas transnacionales.

⁵³ Gros Salvat, Begoña, (2000), p. 94.

⁵⁴ Ferrés i Prats, Joan, *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2008, p. 37.

⁵⁵ Hopenhayn, Martín, *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*, en Revista de la CEPAL, No. 81, diciembre de 2003.

Por otro lado, la acumulación de capital se vio aparejado por la popularidad adquirida a favor de la acumulación de conocimientos y al manejo eficiente de la información. En este sentido, los objetivos de la educación se reorientaron a adquirir competencias para afrontar las exigencias de un mundo influido (¿aplastado?) por las tendencias neoliberales y la globalización. Es menester recalcar lo último, puesto que, la educación ahora se utiliza como una herramienta para la formación dentro de lo que algunos se han dado a la tarea de denominar “aldea global”, es decir, se pretende eliminar cualquier barrera de tipo local o nacional. Sin pretensiones irónicas es evidente que lo único que se hace es concebir la educación como un medio para manipular mentes, a través de los medios de comunicación, donde en muchos casos la información presentada está prostituida.

Si la comunicación y la información son las nuevas posibilidades que dirigen las relaciones internacionales, la educación, entonces, cambió la orientación de sus métodos adaptándolos a situaciones más concretas y eficientes. De manera que se comenzó a transformar -en sentido estricto- el objetivo de una educación integral por la formación de personas a la manera empresarial, es decir, por un proceso de capacitación paulatino.

En la medida que la información y el conocimiento se expanden abruptamente y de forma paralela se funda la idea de reconocer las diferencias entre sociedades y culturas, creando un ambiente libre de barreras y lleno de posibilidades de interacción. ¿Acaso el proceso de personalización, denominado así por algunos posmodernos, no borra cualquier posibilidad de interacción? Siendo así, el actual reconocimiento de la interacción de lo diverso es un grave error en la medida en que no hay una congruencia entre el discurso y lo que sucede realmente.

Desde luego, el acercamiento entre las culturas dado por las tecnologías ofrece oportunidades que en otro momento hubieran sido nulas. Pero es innegable

que únicamente es efectivo cuando las sociedades cuentan con un capital económico y cultural elevado, pues, los recursos destinados a la educación son cuantitativamente altos y el manejo de equipos electrónicos y el acceso a la información es cotidiano en su vida.

Por lo último, y por irónico que parezca, será casi imposible hablar de una sociedad del conocimiento y la información en América Latina si todavía existen comunidades que ni siquiera disfrutan de energía eléctrica y aún hay mujeres y hombres explotados en una relación de poder perfectamente marcada. Lo anterior, no significa un rechazo total al empleo de la información y la comunicación que el desarrollo tecnológico ha planteado. El requisito para el acceso a estos cambios está en priorizar necesidades sociales (alimentación, educación, seguridad, salud, liberación, etc.), evitando tomar decisiones a diestra y siniestra.

Realizar este tipo cuestionamientos, conlleva inevitablemente el abordaje de dos rechazos rigurosamente criticables por parte de la supuesta posmodernidad sustentada en terrenos neoliberales. Uno de ellos es el *rechazo a la idea de razón* como reguladora principal de las acciones humanas, invitando a la reubicación de una visión de la realidad pensada a partir de las categorías subjetividad, individualidad, fragmentación, particularidades, desencanto, personalización, contingencia, indiferencia, despolitización, entre otras. Siendo así, el proceso educativo manifestado en la relación aludida promueve una forma individualista de aprehender la realidad que exige el capitalismo.

Para resguardar dichas formas de aprehensión y en un momento acuñado por la globalización del capitalismo, la didáctica empleada se orienta a facilitar la operatividad de los sujetos dentro del mercado a través de una especie de juego que parte de la “ley de la oferta y la demanda”, con ello, se perfila hacia la diversificación de posibilidades cuya única regla es lograr los objetivos, lo cual, permitirá un óptimo proceso de personalización donde reinará la realización

propia. El ganador será aquel que muestre ser más capaz para sobresalir entre todos.

El segundo, es el *rechazo de los hechos históricos*. “Una sensibilidad postmoderna que aparecería como deslegitimadora de los denominados grandes relatos mientras ella misma constituía implícitamente un gran relato acerca de la historia.”⁵⁶ Es evidente la lucha contra toda manifestación de conciencia crítica que produzca un cuestionamiento hacia sus prácticas, por tanto, acuden al rechazo total del acto historiográfico ensalzando, así, la muerte de un paradigma denominado modernidad. Idea por demás proclamada por los posmodernos para reafirmar su postura contextual.

En efecto, las “muertes” se fueron sucediendo las unas a las otras hasta alcanzar el panorama general de la cultura: “fin de la modernidad”, “muerte de las vanguardias”, “muerte, crepúsculo o disolución del sujeto”, “muerte de las ideologías”, “muerte de las utopías”, “fin de la metafísica”, “disolución de la epistemología”, “envejecimiento y muerte de la Filosofía de la sospecha”, “fin o muerte de los grandes relatos”, “fin de la historia”, “fin de la Filosofía de la Historia”, “agonía del socialismo”, y todavía otros fallecimientos más que se nos escapan.⁵⁷

Claro está, si la posmodernidad se cuestiona en torno al lugar privilegiado de la razón en la modernidad su objetivo será matar -epistemológicamente hablando- las categorías que históricamente han sustentado dicha premisa. Tal como lo muestra Roig, en un afán de mostrar que la inclusión del término muerte en el discurso posmoderno pareciera realizarse sin un previo razonamiento de lo que ello implica. Es desconsiderado hablar del “fin de la metafísica” cuando ésta funge como la principal reguladora de un mercado que se encuentra más allá del bien y del mal. Así, como el presente ejemplo, cada una de las muertes o fines dados por la retórica posmoderna cae en un absoluto contrasentido.

⁵⁶ Cerutti Guldberg, Horacio, (2011), p. 60.

⁵⁷ Roig, Arturo A., (2001), p. 135.

El gran problema, entonces, sigue marcado por una pedagogía individualista que lo único que enfatiza con sus políticas es la exclusión y desigualdad educativa/social/económica. Para justificar esas acciones echa mano de su discurso acerca del “fin de la historia”, ya que, evitando la historicidad de las ideas pretende deslindarse de cualquier responsabilidad en torno a los efectos negativos para América Latina. Pretender deshacerse de los postulados modernos para implantar los pos-modernos ha provocado ciertas concepciones erróneas respecto al impacto que ha tenido la modernidad en América Latina. De ahí que Adriana Puiggrós acentúe que:

Pronunciar la palabra “posmodernidad” es irritación en América Latina pues alude inevitablemente a las discusiones sobre lo incompleto de la modernidad. [...] no se trata, entonces, de considerar que en América Latina la modernidad no ha alcanzado aún su apogeo, o que solamente ha llegado a algunas zonas de la sociedad. La pobreza, la dependencia, el subdesarrollo son condiciones de producción de la modernidad. La modernidad en América Latina no es una meta a alcanzar sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura.⁵⁸

El contrasentido continúa en la medida que se avanza en la lectura pedagógica de sus efectos, mismos que han aumentado con la incorporación deliberada de tecnología e información para ciertos sectores de América Latina “dado que no todos tienen acceso a los medios, entiéndase, particularmente a los aparatos electrónicos transmisores de las nuevas pautas identitarias”.⁵⁹ Por lo tanto, el concepto de seducción adquiere valor en la posmodernidad reforzándose con la presencia de la tecnología, y paralelamente se desarrolla desde los supuestos epistemológicos de la economía neoliberal.

⁵⁸ De Alba, Alicia (compiladora), *Posmodernidad y educación*, México, CESU/Miguel Ángel Porrúa, 1995, pp. 179-180.

⁵⁹ Roig, Arturo A., (2001), p. 150.

Se inicia una carrera para acelerar la revolución de la información, protagonizada por los países más ricos y, dentro de ellos, por los sectores sociales más preparados. [...] Por ejemplo, en el educativo se desarrollan los itinerarios que se definen a partir de una formación apta para participar en la sociedad de la información. [...] De esto se desprende que sólo las personas mejor preparadas puedan participar plenamente en el acceso a la información, su producción y gestión, de modo que se genera, no sólo una brecha digital, sino también social.⁶⁰

En el ámbito educativo la estructura del diseño instruccional atiende el factor de la interactividad como prioritario con la finalidad de mantenerse a la vanguardia en la adquisición del conocimiento, porque si bien es cierto que la tecnología esta presente en América Latina, no es condición suficiente para dar muerte a la modernidad.

Frente a las problemáticas que aquejan a países como el nuestro, podemos decir que los cambios son impuestos de manera violenta, imposibilitando la atención de una realidad concreta, tomando en cuenta límites y posibilidades. La educación no tiene que servir como medio para acrecentar la economía de unos cuantos, sino para favorecer las condiciones directas de su país.

⁶⁰ Aróstegui, José Luis y Martínez, Juan Bautista (coords.), *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 2008, pp. 173-174.

CAPÍTULO II

Operatividad de la pedagogía individualista en América Latina

[...] los empresarios están en este mundo (o como queramos llamarlo: «valle de lágrimas», «salvaje sistema de explotación», «universo de actores sociales», etc.), entre otras cosas, para ganar dinero. Nadie que no persiga este objetivo tendrá suceso en el mundo de los negocios (o lo tendrá sólo como ejemplo vivencial de un rotundo fracasado). Los empresarios latinoamericanos podrán no tener muy claras algunas cosas, lo que con certeza conocen son las razones por las cuales se dedican a los negocios. Debe decirse que la emoción y al amor filantrópico por la “calidad” no es la razón principal que los empuja al vértigo mercantil. Esta no tan repentina pasión por la calidad es –nada más ni nada menos- un elemento que contribuye a optimizar la acumulación.

-Pablo Gentili-

4. Educación como bien económico.

Sin duda, el capítulo anterior muestra los diversos factores que resultan elementales para asegurar la reproducción de un individualismo que se crea y recrea pedagógicamente hablando en medio de una desigualdad social, acentuada aún más por el uso y abuso de los “universales ideológicos”. Tal es el caso de la imposición de ciertos conceptos como el de neoliberalismo, mercado y/o posmodernidad. La operatividad de cada uno de ellos es producto de una incesante labor ideologizante que no deja de ser en ningún momento una tarea pedagógicamente incorrecta, pues, su propósito no recae en salvaguardar las condiciones óptimas de la educación, como tampoco lo es hacer que se cumpla la ley conforme a derecho para que los niños y jóvenes reciban una educación

basada en una filosofía de la alteridad, independientemente de su situación socioeconómica.

Claramente, para aquellos a quienes continúan favoreciendo las relaciones de poder, dichos factores no se consideran en lo mínimo a la hora de elaborar políticas educativas (cada vez más inclinadas a la privatización).⁶¹ De ahí que, a través de su lógica de mercado, el neoliberalismo distorsione la realidad, echando mano de lo que anunciaba ya el filósofo argentino Arturo A. Roig: “los *universales ideológicos* han sido internalizados por obra de la misma tarea educativa”.⁶² En tanto esta situación prevalece se imposibilita la construcción de una realidad congruente con las condiciones de vida latinoamericanas.

Aunado a ello, discursos avalados en la retórica posmoderna también coadyuvan en el reforzamiento de ciertas acciones manejadas desde la ideologización, influyendo en las políticas educativas inmersas en América Latina cuya finalidad es afianzar el sistema de enseñanza y favorecer los procesos de aprendizaje a través de la identificación de distintos ejes de acción orientados a escuelas, maestros, estudiantes y planes de estudio.

Sin embargo, cuando este ejercicio pedagógico se traslada al nivel de la práctica, las consecuencias de dichas políticas se traducen en una educación impactada por los aspectos relacionados con lo empresarial, los negocios y, por ende, lo que antes era un proceso de aprendizaje, ahora se vuelve un proceso de capacitación permanente al interior de las instituciones escolares con vistas a lograr la rentabilidad educativa, rasgo propio de una educación convertida en mercancía.

⁶¹ A propósito de esto, el 5 de Enero de 2013, en la ciudad de México fue noticia importante -en materia educativa- la fuerte incidencia de las políticas educativas orientadas cada vez más hacia la privatización, haciendo evidente (a través de un estudio comparativo realizado por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Iberoamericana) que Estados Unidos y México están llevando por el mismo rumbo la educación de sus países. Así, se complica aún más la obtención de recursos públicos. Véase Poy Solano, Laura, “La privatización educativa corre paralela en México y EU: expertos” en el periódico mexicano *La Jornada*, 03 de enero, México, 2013, p. 25.

⁶² Roig, Arturo A., (1998), p. 64.

Estos dos niveles, tanto el teórico como el práctico, muestran la incongruencia de los postulados neoliberales al fomentar el apego a las reglas del libre mercado partiendo del supuesto de homogeneización. En otras palabras, toda la realidad educativa se disuelve al tiempo que se resuelve dentro de las leyes del mercado. Esto produce una colisión incesante con la dimensión práctica al promover, una vez dentro de ese *status quo*, la particularidad e individualidad. Si esto se asimila por la realización de una operación lógico-formal, el modo de expresión caerá –invariablemente- a favor de la argumentación esgrimida por parte de los teóricos neoliberales. Sin importar lo paradójal que aquello resulte, se deja entrever el desinterés hacia el contenido, concreto y material, para ceder la importancia a lo formal-abstracto. Bajo un ejercicio en el que frecuentemente se suele prescindir de todo aspecto histórico, mostrando un reduccionismo atroz, los defensores del modelo económico imperante suelen valerse de silogismos poco confiables. Veamos: si se aplican las leyes de mercado a la educación, entonces, se potencializa la rentabilidad y la calidad; es así que se aplican las leyes de mercado; por lo tanto, se potencializa la rentabilidad y la calidad.⁶³ Fuera de la estructura formal, al enfrentarse a lo real que se vive en lo cotidiano, sin duda, dicho silogismo pierde su fuerza y se muestra, ni más ni menos, que como una simple y llana falacia.

Como puede observarse, se deja de lado la formación de un criterio de análisis histórico en los estudiantes al privilegiar lo meramente formal, dirigiendo la ocupación -con exclusividad- a convertir esa educación en una mercancía rentable, siempre valorada por su calidad. Con tales determinaciones, se anula la experiencia histórico-social vivida en los países latinoamericanos; reflejo nítido de desigualdad, sometimiento y dominación implícita en las condiciones de existencia.

⁶³ La forma de este silogismo corresponde al llamado “Modus Ponendo Ponens”, el cual, puede enunciarse de la siguiente manera: *P* entonces *Q*, *P* es verdadera, por tanto, *Q* es verdadera.

Lo anterior, evidencia la urgencia de razonamientos prudentes dentro del ámbito escolar. Resulta casi una catástrofe mental pensar en la educación como un mero instrumento de control de masas a través del currículo (repercusión real de las tendencias del poder mantenido por la dominación disfrazada de “necesidad” de control). En este peligroso y engañoso terreno, para los que detentan el poder, es improcedente la obligación de incluir al otro (dominados o pobres, como gustan llamar algunos) en los proyectos políticos y/o educativos, pues, censuraría de antemano la operatividad del individualismo dentro del mercado. En el caso de México, el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación:

[...] enfatizó que existen condiciones estructurales que representan importantes retos para que el Estado garantice el derecho a la educación, como por ejemplo la acentuada desigualdad en la distribución de la riqueza. Esto, en razón de que mientras 21.2 millones de mexicanos viven en situación de pobreza alimentaria, 11.3 millones —el 10 por ciento más rico— concentran 38 por ciento del ingreso corriente nacional.⁶⁴

A estas alturas es imperativo atender la formulación del siguiente cuestionamiento:

¿Cómo ha impactado la globalización en la formulación de las políticas educativas en América Latina? [...] hay tres aspectos sobre los cuales la globalización, especialmente la de cuño neoliberal, ha tenido impacto en la educación latinoamericana: a nivel de la economía política del financiamiento educativo, en términos de las vinculaciones entre educación y trabajo, y mediante la creación de un movimiento por estándares de excelencia académica internacional.⁶⁵

⁶⁴ Avilés, Karina, “Se agudizó inasistencia escolar en hogares pobres e indígenas de localidades aisladas”, en el periódico mexicano *La Jornada*, 31 de diciembre de 2012, p. 33.

⁶⁵ Torres, Carlos Alberto, *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*, Madrid, Editorial Popular, 2006, p. 53.

Ahora bien, de acuerdo con los tres aspectos señalados por Carlos Alberto Torres, es primordial hacer hincapié en los dos primeros, especialmente por las implicaciones epistémicas, políticas, pedagógicas e históricas que envuelven al neoliberalismo. El ajuste en términos económicos manejado desde el enfoque neoliberal ha provocado la mutación de la educación de un derecho social en sí mismo, a un bien económico cuya transformación la ha convertido en un producto más dentro del libre mercado, generando así un constante estímulo a la privatización.

En lo referente al aspecto que vincula la educación con el trabajo, se atiende la preferencia por una escolarización técnico-científica capaz de cumplir con ciertos criterios de productividad, asegurando de esta manera una posición dentro del mercado. Remitiendo a la falacia, mencionada al comienzo del presente apartado, es contundente que la argumentación empleada por parte de los que hacen y practican el neoliberalismo es engañosa, ya que el interés estriba no en una educación por, para y de la sociedad, sino, para que por medio de ella se eleven las ganancias de quién es capaz de comercializarla.

Remitiendo al último aspecto, se acude a la herramienta evaluativa con la única finalidad de medir los avances entre distintos países del mundo, es decir, estimar en cuánto se cotiza cada institución educativa dentro de un país para lograr un reflejo “objetivo” de su situación real. “Los *Programas de Calidad Total*, que tuvieron a Chile y Brasil como modelos iniciales, inspirados en una lógica empresarial [...], constituyen un buen ejemplo de lo apuntado”.⁶⁶

No obstante, según el sociólogo Carlos Alberto Torres, la educación analizada a partir de esta perspectiva, implica el abordamiento de dos factores en demasía importantes para la comprensión de su operatividad dentro del ámbito educativo: *consumo* e *inversión*. Por un lado, y de manera muy general, el

⁶⁶ Martínez Usarralde, M^a Jesús, *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*, Barcelona, Octaedro, 2005, p. 31.

consumo sería “el uso de mercancías y servicios para satisfacer necesidades humanas”.⁶⁷ Por otro lado, la inversión “es un empleo del capital en la adquisición de mercancías o servicios con la esperanza de obtener ulteriormente un ingreso y un beneficio”.⁶⁸

Tanto el consumo como la inversión son factores ineludibles dentro del modelo económico predominante que se maneja en los escenarios educativos latinoamericanos. Sin embargo, llevados al extremo y en su calidad de medios para lograr fines específicos, dichos factores se convierten en los principales elementos que hacen operativa una pedagogía que se encarga de crear y fomentar un individualismo poco consciente para las personas inmersas en estas relaciones de poder que, como se mencionó en el capítulo anterior, su mecanismo puede llegar a interpretarse desde una filosofía de la mismidad. En el tópico educativo, todo esto agrava las diferencias sociales presentes, pues, al proceder a partir de estos dos parámetros se hacen distinciones de acuerdo a la posición social y los ingresos económicos de las personas, recayendo nuevamente el poder en un solo lado de la balanza.

De este modo, lo educativo/privado pasa a formar parte de una simbólica del poder jerárquico cuyo ejercicio es, a todas luces, limitado. Es así como “la propuesta tradicional se basaba fundamentalmente en la creación de tres niveles, con destinatarios sociales diferenciados: enseñanza primaria universal, enseñanza secundaria para las capas medias y enseñanza superior para las élites dirigentes”.⁶⁹ Una vez que se escala en los niveles educativos del sistema se hace más evidente la importancia de la inversión en términos económicos para acceder y permanecer en un nivel medio o superior, pues se mantiene vigente la confrontación permanente entre la realidad social vivida y la realidad construida por alguien más.

⁶⁷ Feroso, Paciano, *Manual de economía de la educación*, Madrid, Narcea, S. A. de ediciones, 1997, p. 131.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 79.

⁶⁹ Nassif, Ricardo; Rama, Germán; Tedesco, Juan, *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1984, p. 17.

La educación no es ya un derecho de las sociedades, sino un privilegio que otorgan los hacedores de políticas y del pensamiento globalizado. Se trata de una política asistencialista, que impone el concepto de competencia a algo cuya naturaleza es diferente. La creación de instituciones privadas es una forma de introducir competencia, lo cual dentro de la lógica neoclásica de la economía es un instrumento para aumentar la calidad y reducir los costos.⁷⁰

De lo anterior, se deriva que la inversión y el consumo en el tópico educativo proporcionan la posibilidad de ascender en la escala social. Ideológicamente el consumo y la inversión se entrelazan de tal manera que su operatividad está viciada por la desigualdad y exclusión, producto incesante del darwinismo social promovido y justificado por la libre competencia dentro del mercado creado desde la óptica neoliberal.

Ahora bien, si la competencia se genera en la medida que se pretende consumir educación, para ello se requiere una inversión donde sólo quien tiene las condiciones socioeconómicas será contemplado para competir y alcanzar objetivos personales. A fin de cuentas la educación es considerada un bien económico que producirá ganancias.

La misión principal de la educación sería la transmisión de datos e información en pro del crecimiento de la ganancia. La educación sería entonces una industria y no un derecho; una mercancía, un insumo que necesita un molde para ajustarse a los objetivos financieros requeridos. El mercado abre espacios rentísticos a cualquier nivel, aun por encima de los derechos sociales.⁷¹

Bajo el entendido de que el mercado tiene el poder de producir ganancias en cualquier instancia, no respetando los derechos de las personas, se vuelven a

⁷⁰ Venegas Calle, Stella y Mora Toscano, Oliver, "La óptica mercantilista de la banca multilateral" en *La educación no es una mercancía*, (Selección de artículos de *Le Monde Diplomatique*), Chile, Editorial Aún creemos en los sueños, 2003, p.79.

⁷¹ *Ibid.*, p.12.

marcar las relaciones de poder presentes en las dinámicas de una pedagogía pujante de un individualismo -caricaturizado en muchos de los autores “posmodernos”- donde prevalece la concentración del poder en ciertos estratos sociales promoviendo el consumo a través de los medios de comunicación.

Precisamente, quien asume el poder toma ventaja comparado con el resto que se ve sometido a los contrastes que aquejan a las sociedades latinoamericanas. Por ejemplo, el caso de Brasil exhibe como uno de sus desafíos posibilitar el acceso de población al sistema educativo. Según la Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación, en ese país hay 3.5 millones de niños y adolescentes entre los cuatro y diecisiete años en edad de estar en la escuela y, por diversas circunstancias, no lo están. Daniel Cara, coordinador de dicha campaña, señala que la educación para las personas en ese rango de edad se convirtió en obligatoria a partir del 2009.⁷²

Las disparidades económicas, pedagógicas, políticas, financieras, sociales y/o educativas, presentes en América Latina, son resultado de la incongruencia teórico-práctica manejadas por el neoliberalismo a través de políticas educativas. Partiendo de una sociedad latinoamericana históricamente fragmentada en estratos sociales, se cae en la acción de ignorar las desventajas de los sujetos de la educación. Desde el momento en que las instituciones escolares se encargan de reproducir la ideología dominante (cuya premisa básica gira en torno de la sobrevivencia del más apto, o, en términos de la teoría del capital humano, del más preparado académicamente), contribuyen a la construcción de saberes y

⁷² Entrevista realizada al coordinador de la campaña, quién destaca los desafíos de la educación brasileña que no se alejan nada a los del resto de la región. Aparte de ampliar el acceso a la educación pública, lograr la calidad educativa es que la matriculación en educación superior aumente, pues sólo el 13% asiste. También habla sobre la incidencia social y política que ha tenido la campaña que encabeza. Cfr. Cara, Daniel, ““Para garantir a expansão com qualidade, é preciso garantir o investimento de 10% do PIB em educação” en *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la educación, Brasil*. Enlace disponible: <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/pt/noticias/260-programa-de-posgrado-quiere-fortalecer-haiti-a-traves-del-intercambio-de-conocimientos-.html> (Fecha de consulta 06 de enero de 2013).

conductas que norman y/o regulan las configuraciones de los discursos y prácticas neoliberales.

Así, el capital humano se ha desarrollado como una teoría más que resguarda las características de un individualismo ligado al consumo e inversión, y no al desarrollo de habilidades sociales para asegurar la convivencia justa. Si la posmodernidad como retórica discursiva no permite la salida de este círculo vicioso, la teoría del capital humano tampoco lo hace. Desde una perspectiva económica, aquella avala las condiciones de posibilidad para una pedagogía individualista que, entre sus múltiples propósitos, procura alcanzar la eficiencia y la productividad *en las acciones humanas* como producto de una confusa calidad *en la educación*.⁷³ Es así como el individualismo se presenta con toda claridad cuando se valora a un sujeto a raíz de su capital educativo, sus aptitudes genéticas o, bien, las desarrolladas a lo largo de su formación institucional.

La definición tradicional del capital humano comprende las habilidades, el talento y los conocimientos de un individuo, y desde tiempo atrás los economistas identificaron varios procesos comunes por medio de los cuales se adquiere, como son la educación formal, el entrenamiento para el trabajo y la experiencia laboral.⁷⁴

Cabe destacar que el factor de la calidad en los tres procesos mencionados es de suma importancia para evidenciar la funcionalidad de la producción en

⁷³ El término de “calidad educativa” presenta ciertos grados de ambigüedad cuando se le aborda desde una posición crítica. Los efectos de tal imprecisión se originan cuando se le utiliza arbitrariamente, pues, son dos términos que al integrarse se convierten en uno sólo, adquiriendo un carácter unívoco. Cuestionando la presente unilateralidad, resulta importante problematizar la forma en que se aborda la relación entre “calidad” y “educación”. Un primer sentido se refiere a “calidad *en la educación*”, y el segundo al de “calidad *de la educación*”. En el primer caso: “calidad en la educación” pareciera remitir a pensar que una se incorpora a la otra, es decir, se busca su conjugación en medio de la fragmentación. El problema subyace una vez que se realiza el análisis crítico-pedagógico de la realidad social, pues, la dicotomización antepone una barrera teórico-política que oculta las pretensiones de aquellos que se encuentran en el poder. La calidad *en la educación*, entonces, puede servir para justificar un discurso de mercado globalizado ostentado sobre la profesionalización empresarial.

En el segundo caso: “La calidad *de la educación*” propone que la educación tiene propiamente su calidad, es decir, como un atributo que se gesta y renueva en la educación, eliminando la dicotomización entre los conceptos. De esta manera, la calidad resulta ser una propiedad intrínseca de la educación sustentada en la *praxis*.

⁷⁴ Torres, Carlos Alberto, (2006), p. 45.

términos económico-educativos. La productividad será consecuencia de la inversión que un ser humano haya hecho en sí mismo. Siendo destacable, ésta no cesa a lo largo de su vida, pues, para mantenerse en el ambiente competitivo es necesaria la actualización paulatina en conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para ser eficiente en el mercado. Asimismo, el valor de la educación aumenta al añadirse ese cotidiano, pero potente adjetivo que le confiere mayor status: “calidad”.

La educación, restringida ya explícitamente a su condición de mercancía simbólica que habilita para la competencia en el mercado, se subsume así a la noción de “rentabilidad”; prerequisite básico que define la naturaleza de cualquier objeto producido para el intercambio. No debe extrañar entonces que –en el contexto de tales interpretaciones- toda referencia a lo educativo se tiñe de un nada disimulado valor mercantil, estableciéndose una correlación directa entre dicho valor y la noción de calidad. Esto es: *a mayor valor mercantil, mayor calidad del “producto educación”*.⁷⁵

La complejidad sigue en aumento cuando se idolatra la implementación de tecnologías de la información y comunicación en el aula con motivo de la innovación. Sin duda, son innegables sus alcances en la generación de conocimiento, reducción de distancias, ahorro en términos de tiempo y como medios facilitadores del aprendizaje. Sin embargo, las limitaciones nacen cuando el cuerpo docente no está debidamente capacitado para usarlas adecuadamente, cuando están por encima de los aspectos sociales y humanos y cuando la pretensión es atribuirle un costo mayor a la educación por los conocimientos tecnológicos que al interior de ella se generan. De ahí, que el proceso de formación donde se enseña y aprende diametralmente entre maestro y estudiantes vaya más allá de la simple reproducción de una relación de poder.

⁷⁵ Gentili, Pablo, *Proyecto neoconservador y crisis educativa*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994, p. 53.

Las tecnologías de la información deben tomar el papel que les corresponde en materia educativa, es decir, servir como herramientas didácticas para nuevas formas de construcción, comunicación, socialización, etc., evitando así, ser la herramienta del mercado para aumentar el consumo dentro y fuera del contexto escolar. Justo en esa delgada línea se juegan las consecuencias reales del consumo en nuestra región. Cabe retomar un interesante estudio elaborado por la revista *Proceso* en México, donde se abordan los distintos factores que involucran al consumo. Asimismo, la autora destaca dos razones poderosas entendidas como el motor que da rienda suelta a dicho fenómeno.

Hay dos necesidades poderosas en las pautas de consumo. Una, la de pertenencia; otra, la de individuación [...] Los niños y jóvenes se pueden sentir “nada” si no tienen algunos productos con los que se identifican entre sí. Hasta hace no mucho, esos productos solían ser prendas de ropa de marca. Hoy, son básicamente aparatos y servicios relacionados con la tecnología.⁷⁶

Seguramente, mucho de ello puede atribuirse a lo aprehendido por la televisión, computadoras, videojuegos y, en general, a aquello vinculado a las formas y relaciones virtuales, desde luego, siempre condicionado por el sector social al que se pertenezca.

5. Educación pública vs. educación privada.

En pleno siglo XXI, es evidente que la sociedad continúa entendiéndose y estudiándose a través de un escalafón vertical, lo cual, de una u otra manera ha influido en los aspectos positivos y negativos de una educación en aparente dicotomía. Por un lado, la educación pública, la cual, conforme a derecho, debe ser laica y gratuita, posibilita el acceso de la sociedad en el ideario de igualdad.

⁷⁶ Aún cuando el consumo parece una dinámica inofensiva e inoperante en el comportamiento infantil, es menester conocer los mecanismos a través de los cuales se introduce en sus vidas. *Cfr.* García González, Julieta, “Borregos y pavos reales: el juego de consumir” en *Revista mexicana Proceso*, Año 32, Septiembre 2009, Edición Especial No. 26, p. 57.

Por otro lado, con la educación privada sucede lo inverso, con frecuencia suele garantizarse la “calidad” gracias a los valores habituales que se le atribuyen a su gestión. La meta de los impulsores de la privatización es hacer de las personas recursos eficaces para aumentar la productividad en las empresas. De ahí, bajo la clave de “innovación”, el Estado reduce su participación en los asuntos públicos, descobijando a los miembros de la región.

[...] durante el periodo neoliberal lo que se ha hecho es tergiversar el asunto y decir: no, menos estado, mucho mercado, mucho mercado. Pero, las reglas del juego del mercado, que benefician sólo a unos poquitos, sólo han funcionado porque los estados las han impuesto por la fuerza. Es decir, se ha achicado el estado que brinda servicio público, pero consolidando al estado como organismo de represión para imponer las medidas decididas en beneficio de unos pocos.⁷⁷

Desde esta óptica, la discusión tratada recae precisamente en problematizar por qué la dicotomización categorial implícita en la educación latinoamericana ha generado inconformidades sociales. Indagando en la vertiente que abarca términos innovadores relacionados abruptamente al plano educacional se torna evidente la subordinación de lo público en relación con lo privado. Ello, precisa ajustes estructurales, por eso, las políticas de descentralización son audaces estrategias mediante las cuales se resguardan los conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) requeridas para mantener la estructura de poder fundada en un proyecto de corte neoliberal-posmoderno asumido por la sociedad desde una perspectiva ideologizante.

Por este motivo, no cabe la impertinencia al cuestionar tanto la labor político-social del Estado como la complicidad de éste en el control y la represión hacia quienes ponen resistencia a las medidas tomadas por organizaciones supranacionales. Muchas veces, los cambios curriculares, organizacionales, administrativos y/o pedagógicos se justifican en los muros del más acérrimo “academicismo”. No obstante, “la escuela pública ha intentado sortear o entender

⁷⁷ Cerutti Guldberg, Horacio, (2011), p. 17.

las dificultades e injusticias productos de políticas lejanas a las demandas y las necesidades de los sectores históricamente castigados”.⁷⁸ Como muestra de lo último, entre la represión y la defensa de la educación pública, vale recordar el movimiento estudiantil chileno surgido en el 2011. La represión en Chile no se hizo esperar, pues, los manifestantes con base en argumentos factibles estaban mostrando las contradicciones generadas al interior del discurso político sustentado en una retórica neoliberal, dejando a casi un “millar de personas detenidas o heridas” según la noticia emitida.⁷⁹ Lejos de sorprender, esa situación muestra las deficiencias de un sistema educativo inevitablemente reducido a los intereses particulares. Una de las consecuencias directas de la implantación de ese modelo económico es la deserción escolar, pues al privatizarse el conocimiento, automáticamente se restringen las posibilidades de permanecer en el plano escolar. Parece una broma –preocupante, por supuesto- pensar que la legitimidad de la enseñanza se cuantifica por el presupuesto institucional. Para desdibujar esta idea reflexionemos sobre los siguientes datos surgidos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica en el país aludido.

El 72% del universo de desertores pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, específicamente al primero y segundo quintil de ingresos, que corresponde al 40% más pobre del país. Tres de cada cuatro jóvenes, entre 14 y 17 años, que no asisten a la escuela, pertenecen a los sectores más pobres de nuestra sociedad. [...] En los jóvenes de 20 a 24 años en el quintil de ingresos más rico, casi el total de los jóvenes terminó la enseñanza media (95%).⁸⁰

Justo bajo esa contextualización, donde las cifras hablan por sí mismas, el individualismo ha sido un protagonista constante en el desprestigio de las relaciones interpersonales. Asimismo, ha hecho funcional una pedagogía significada a partir del poder ejercido por ciertos sectores encargados de

⁷⁸ Perazza, Roxana, (2008), p. 52.

⁷⁹ Roitman Rosenmann, Marcos, “Los estudiantes chilenos”, en el periódico mexicano *La Jornada*, 28 de agosto de 2011.

⁸⁰ Román, Marcela, *Un sistema educativo con dos cabezas ¿quién responde por las escuelas públicas en Chile?*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1ª ed., 2007, p. 61.

desgastar lo público. En todo esto, salta a la vista un individualismo generado y activo en medio del enaltecimiento de la propiedad privada. Resulta fundamental pensar una escuela con los elementos y estrategias pertinentes para abordar lo social, tal como lo propone la pedagoga Roxana Perazza. “La escuela fortalecida en el lugar de lo público por excelencia, constituye casi el único brazo de divulgación y restitución de cierto discurso colectivo y educativo”.⁸¹

Focalizar el punto en los aspectos sociales de la realidad, de ninguna manera implica sustituir una cosa por otra. Todo lo contrario, la idea es identificar políticas encargadas de recuperar los espacios públicos y atender demandas como la democratización de los recursos educativos en Latinoamérica. Los beneficios de una educación no mercantilizada serán constantemente interpelados bajo el argumento de los déficits de la enseñanza pública. Con tal de seguir reproduciendo un individualismo que atropelle los derechos de las personas, se enunciarán discursos que propaguen la fortaleza de aquellos que permanecen dentro del sistema neoliberal.

Los fuertes son los que triunfan. ¿Y si no triunfan? Es que no eran fuertes..., o hábiles, o vivos, o ambiciosos, o capaces, etc., etc. En palabras concisas: dentro de las reglas de juego de este sistema, que se especializa en exacerbar las diferencias, es muy difícil si no casi inviable hacer efectiva la vigencia de los derechos humanos, porque hasta lo humano es convertido en negociable, canjeable, mercancía al fin y al cabo.”⁸²

Los esquemas pedagógicos no deben estar a merced de las relaciones de poder dadas al interior de las relaciones educativas generalmente tradicionales en la región. Tampoco es indispensable la interpretación desde la filosofía de la mismidad donde la enorme fuerza radica en la reproducción y aceptación de los preceptos del modelo en cuestión. Tal es el caso –como ya se mencionaba antes– de los estudiantes chilenos quienes intentan recuperar sus espacios educativos

⁸¹ Perazza, Roxana, (2008), p. 67.

⁸² Cerutti Guldberg, Horacio, (2011), p. 61.

público-gratuitos. Sin embargo, las políticas de descentralización, en lugar de favorecer, trituran sus posibilidades toda vez que el Estado se deslinda de su responsabilidad, causando un deterioro profundo en la esfera social.

El movimiento descentralizador del Ministerio de Educación en Chile ocurre dentro del contexto más amplio de redefinición, en dos momentos y sentidos del rol del Estado y de su modernización. La modernización busca, entre otras cosas, disminuir el tamaño del Estado, traspasando competencias desde el Gobierno central hasta agentes privados y municipales.⁸³

No basta que la educación en Chile, Argentina, Ecuador, Colombia o México se ajuste a las exigencias del mercado competitivo para salir de su condición de subdesarrollo, porque finalmente la práctica continúa siendo estéril. Lo único que se hace es moldear ciertas pautas a las condiciones de existencia propias de cada país y producir conocimientos con un costo-beneficio económico que produzcan tasas de retorno.

Hoy se ha vuelto necesario defender a las universidades públicas y el carácter nacional de las privadas, frente a una competencia globalizada cuyos créditos en el mercado mundial de la educación representan más de 600 mil millones de dólares en los intereses de las corporaciones, y en el cual Estados Unidos es el líder mundial, con más de 10 mil millones anuales.⁸⁴

Retomando lo que se manejaba en el primer capítulo de la presente investigación (respecto a la función dada al Banco Mundial entendida como el *síntesis* por excelencia donde se toman las decisiones más relevantes en torno a la educación), es posible afirmar que la tarea elaborada y reelaborada constantemente en ese terreno ha sido resaltar el rubro que abarca la creciente privatización de los servicios. Todo ello, como estrategia fomentadora del consumo ya aludido. A estas alturas el cuestionamiento es: ¿qué tan lejos se está de que la instrucción educativa en América Latina sea privatizada por completo?

⁸³ Román, Marcela, (2007), p. 48.

⁸⁴ Puiggrós, Adriana, (2010), p. 85.

El panorama parece un tanto desolador. “El avance del mercado sobre la educación es más que preocupante. El Banco Mundial se obsesionó con imponer medidas que facilitarán el traspaso de las instituciones universitarias estatales al mercado.”⁸⁵

En varios países latinoamericanos, la pedagogía y sus aportes (críticos) han sido sustituidos –irremediablemente- por un discurso que los concibe como herramientas para lograr, bajo ciertas tendencias, la creación de una especie de puente entre la escuela y el mercado laboral, con toda la unilateralidad conllevada. Vale la pena precisar que la privatización ha encarado determinadamente a la educación superior. La “responsabilidad” -por nombrarla de alguna manera- de su financiamiento ha sido delegada al capital privado. Dicha acción es consecuencia de la mirada descentralizada y de la facultad cedida a los empresarios para opinar al respecto. La “baja calidad”, producto de la falta de capacitación en la planta docente, es la idea que manejan en torno a la sustitución de la instrucción pública por la privada.

La solución que proponen, financiada por miles de millones en fondos privados, es sujetar el sistema de educación a un modelo empresarial guiado por ejecutivos, donde se evalúa a los docentes exclusivamente en torno a exámenes estandarizados y se mide todo por esquemas de datos bajo normas que se aplican al sector privado. A la vez, se busca aplicar el libre mercado al sector educativo, con esfuerzos para privatizar algunos segmentos y contratar cada vez más servicios del sector privado en la enseñanza pública.⁸⁶

Seguir reconsiderando la transformación de la educación y su inherente e implícita pedagogía individualista, implica continuar dando vueltas en un círculo vicioso sostenido por una falacia más que por una argumentación. Es tal la incidencia de la ideologización que se considera “normal” asimilar a las escuelas como centros de capacitación donde la visión tecnócrata es la única opción para

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Brooks, David (corresponsal), “La guerra contra la educación pública”, en el periódico mexicano *La Jornada*, México, 03 de enero de 2013, p. 2.

salir del dominio al cual está sometida Nuestra América. No obstante, fuera de tales simplezas engañosas, los cuestionamientos imprescindibles son: ¿opción para quién?, ¿para aquellos que ni siquiera están contemplados en el sistema educativo? o ¿para los jóvenes que -con un poco de suerte y esfuerzo- permanecen dentro del sistema aprendiendo a hacer, pero no a pensar?

Realmente, todo lo acontecido en países considerados modelos a seguir – como es el caso de Estados Unidos- repercute casi por antonomasia en las decisiones de los terrenos educativos de América Latina, imposibilitando una pedagogía hecha para beneficio de los intereses de la población, la cual posibilita una en pro de los intereses individuales. Así lo relata -casi a manera de cuento de terror- una noticia del periódico mexicano la *Jornada*:

Bill Gates, a través de su Fundación Bill y Melinda Gates, ha usado sus masivos recursos para definir en gran medida el debate sobre educación en este país, en una década, y, junto con otros multimillonarios, ha sido el principal impulsor de reformas federales y estatales que se centran en la evaluación de maestros y escuelas con base en los resultados de exámenes estandarizados, la promoción de escuelas públicas semiprivadas (escuelas chárter) y la aplicación de soluciones de mercado a lo que ha tachado exitosamente de ser un sistema de educación fracasado.⁸⁷

Desafortunadamente, son muchos los protagonistas y las variables que estelarizan dicho cuento, los cuales, se enmarcan en una dinámica tecnológica como escenario más propicio para la permanencia de su relato.

6. Sentido tecnócrata-empresarial en la educación.

Difícilmente, la implantación de un sentido tecnócrata-empresarial en la educación dará pie a la creatividad en el acto educativo, puesto que, el

⁸⁷ Brooks, David (corresponsal), "El empresario Bill Gates, fuerte impulsor de la Reforma", en el periódico mexicano *La Jornada*, México, 03 de enero de 2013, p. 3.

desenvolvimiento de cada uno de los estudiantes y maestros queda propiamente justificado a través de ciertos parámetros (eficiencia - eficacia) considerados imprescindibles para catalogar lo aprendido y lo enseñado. Hoy en día, las instituciones educativas han adquirido notable influencia en torno a la llamada “Gestión de Calidad”, comúnmente empleada en las empresas. Notoriamente, su relación deriva del conflicto entre la instrucción pública y la privada. Por ende, la instalación del discurso de “calidad” (netamente empresarial) definitivamente es un medio orientado al desprestigio casi total de las escuelas públicas, pues, el concepto de “calidad” -engendrado por y para las empresas- favorece y justifica de antemano su actividad dentro y fuera de una organización privada, otorgándole un atributo positivo a las determinaciones dadas a la educación.

De ahí se deriva una forma especial de nombrar a los estudiantes que hasta el momento no se había hecho explícita en la presente investigación: “clientes de la educación”. Adjetivación por demás perpleja, el estudiante movido por las exigencias del campo laboral ha interiorizado la idea de que la educación es un medio o servicio por excelencia que le permitirá acumular conocimientos, habilidades y actitudes específicas, ajustadas al discurso que gira alrededor de la *innovación* educativa, por cierto, un término en apariencia “rimbombante”, pero vacío en cuanto a reflexión y crítica. No se pretende negar que en algunos casos haya buenas intenciones de por medio, tales como: “lograr reorientar la práctica educativa hacia las novedades”, “sustituir la enseñanza tradicional por una pedagógicamente más dinámica” o, bien, “tratar de estar a la vanguardia en avances tecnológicos con respecto a otros países”. Sin embargo, en algunos casos las intenciones no son suficientes, resultando imperativo hacer uso de la reflexión en torno a las decisiones a tomar, pues la educación es un tema delicado, importante y complejo para el desarrollo y bienestar de cualquier país.

El querer sustituir el modo en el que se ha llevado la *praxis* hasta un momento determinado por algo completamente distinto, sin duda, es una acción errónea que anula la operatividad de algunos elementos compatibles con el

contexto real del sistema educativo. Lo anterior trae consigo descontrol, descontento, dudas y confusión, afectando sobre todo a estudiantes, docentes y padres de familia. Analizado desde lo pedagógico, el concepto de *innovación* se combina con modelos educativos afines, como es el caso del modelo de competencias empleado en México. Aunque, a decir verdad, mucho del contenido que se trabaja bajo este enfoque es distinto sólo en apariencia, porque la forma de dar clase, las estrategias usadas y algunos de los temas a enseñar permanecen inmodificables en la mayoría de las escuelas públicas. En otras palabras, la realidad curricular no se ha re-estructurado por completo; únicamente se ha dado prioridad a ciertas asignaturas valoradas técnica y científicamente.

Cuando uno compara el currículo obligatorio de México respecto a las cargas de lectura y matemáticas en primaria y secundaria de los currículos obligatorios de otros países de la OCDE, México destaca con la mayor o una de las mayores cargas de enseñanza en matemáticas y lectura del mundo OCDE y PISA, y aun así obtiene consistentemente los resultados más bajos de los países de la OCDE y uno de los más bajos de los países asociados a PISA.⁸⁸

Como puede verse, los maestros inmersos en dudas se siguen refugiando en sus antiguos métodos de enseñanza, surgiendo como efecto disfuncional directo la “esterilidad” de los saberes programados mediante una planeación estructurada a raíz de un sistema técnico-empresarial. Entretanto, en los años 90’s el origen empresarial de las competencias comenzó a vislumbrarse como un atributo del darwinismo social, cuya expresión cobraba fuerza en la creciente individualización dibujada en una tendencia a la formación de técnicos. Paralelamente, las estrategias neoliberales, a través de los empresarios, se han encargado de reducir las relaciones interpersonales engendradas en escenarios educativo y/o sociales a competencias entre la clientela. De este panorama se desprende nuevamente la imposición vertical del poder en una educación basada en el dominio.

⁸⁸ Andere, Eduardo, “Las incompetencias de las competencias”, en revista *Educación 2001*, No. 172, septiembre 2009, p. 26.

Jerarquía del poder ⁸⁹	
Fuentes de Poder	Característica
I.- Poder Coercitivo: Fuente: Coerción	Dominación basada en coartar a los demás anteponiéndoles dificultades.
II.- Poder de Recompensa: Fuente: Estímulo Material	Dominación ofreciendo recompensa a cambio de favores personales.
III.- Poder de la Posición: Fuente: Posición-Función	Adquirido por ocupar un cargo función de alto rango.
IV.- Poder de Experto: Fuente: Conocimiento y/o Experiencia	Otorgado por capacidad personal de conocimiento y experiencia
V.- Poder Legítimo: Fuente: Inteligencia Emocional	Nace de la compatibilidad, confianza y sinergia con personas

Como puede verse en la tabla, las distintas dimensiones del poder sirven para reforzar la actitud de dominio con respecto a otra persona. No obstante, en el ambiente empresarial, las organizaciones disfrazan tal hazaña con el sólo hecho de cambiar el término “poder” de sustantivo a verbo y, para el caso que nos compete, al realizar tal dulcificación discursiva los empresarios quieren abarcar también la gestión educativa. Sea como sea su manifestación, el resultado siempre llevará al intento de una lúcida subordinación; acción estimulada para beneficio del sector privado que busca insistentemente aumentar sus ganancias por medio de una marcada inclinación hacia el proceso de capacitación y adiestramiento de personal en pro del manejo óptimo de conocimientos y tecnología.

Más allá de toda la retórica que existe en torno a la tecnología, es indispensable capturar algunos detalles inscritos en el modelo conceptual que lo envuelve, con la finalidad de reconocer abiertamente cómo la re-construcción de la realidad se está elaborando desde un nivel discursivo. El error de dejar la interpretación de lo real –con exclusividad- en tal dimensión radica en confusiones,

⁸⁹ Tabla extraída sin modificación alguna. Cfr. Lepeley, María Teresa, *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*, México, Mc-Graw-Hill, 2003, p. 26.

conflictos y problemas sociales y, por ende, educacionales. Considerar lo discursivo por encima de lo real trae consigo peligros pedagógicos percibidos en las limitaciones de las categorías didácticas. Esa situación, obliga a poner en claro la diferencia entre técnica y tecnología para desarmar didácticamente la estructura del discurso reproducido alrededor del analfabetismo tecnológico, construido a favor de las propuestas automatizadas.

No siempre se opera de modo unívoco cuando se usan los términos “técnica” y “tecnología”, obviamente emparentados, pero que no constituyen sinónimos. [...] la tecnología es una forma (altamente sofisticada) de la técnica y que, por tanto, si bien toda tecnología es técnica, no toda técnica es tecnología [...] entendiendo por “tecnología” un *sistema* integrado por técnicas diversas y por un alto grado de información y metodología científica. La “técnica” es un sentido lato, en cambio, no implicaría necesariamente un sistema.⁹⁰

Referirse al asunto tecnológico remite, pues, al aumento en la complejidad del campo temático al vincular el área empresarial con el mundo laboral, vertiente fundamental de las políticas educativas de la región latinoamericana. Sin embargo, es inconcebible que a través de la innovación tecnológica se pretendan modernizar o “pos-modernizar” (como insensatamente pensarían algunos) los mecanismos educativos. En este trabajo la crítica no recae por completo en la tecnología vista como medio (objeto), sino a la tomada como fin último para extraer ganancias considerables por parte de las transnacionales. La actual concepción de tecnología ampara los procesos productivos dentro del universo mercantil, atendiendo al desarrollo económico de los monopolios transnacionales. Ha cobrado demasiada fuerza la expansión de su imperio que, junto con las políticas neoliberales, la educación en Latinoamérica se ha visto traspasada de lo estatal a lo privado. Dicho de otro modo, lo que antes representaba un servicio para la sociedad, ahora es monopolizado y, particularmente, legitima las conductas individualistas por medio del adiestramiento escolar y empresarial.

⁹⁰ Maliandi, Ricardo, *Ética, dilemas y convergencias: cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología*, Buenos Aires, Biblos-Universidad Nacional de Lanús, 2006, pp.82-83.

Elementos necesarios para formar parte del mundo laboral y no ser adjetivado como analfabeta tecnológico.

[...] la tendencia predominante en la conciencia cotidiana –e, incluso, en muchas construcciones teóricas- es la de deslumbrarse ante los avances tecnológicos que se introducen en un conjunto de ramas privilegiadas de la producción y los servicios [...] y de que las empresas más eficientes son aquellas que se encuentran en condiciones de realizar importantes inversiones orientadas a la innovación tecnológica y a la capacitación de una parte de sus trabajadores.⁹¹

En la década de los 80's el auge de las universidades tecnológicas (hechas principalmente con presupuesto del Banco Mundial y de extranjeros) estuvo marcado por un proceso de capacitación permanente. Actualmente, las formas de organización, tanto en el ámbito laboral como en el escolar, se han unido por una lógica neoliberal-globalizante que exige la gestión de actividades sustentada en la vinculación de las corporaciones con todos los niveles que conforman el sistema educativo en América Latina, sobrevaloración del consumo en todas sus dimensiones, actualización e innovación tecnológica, evaluación continua, desarrollo de competencias profesionales, entre otras.

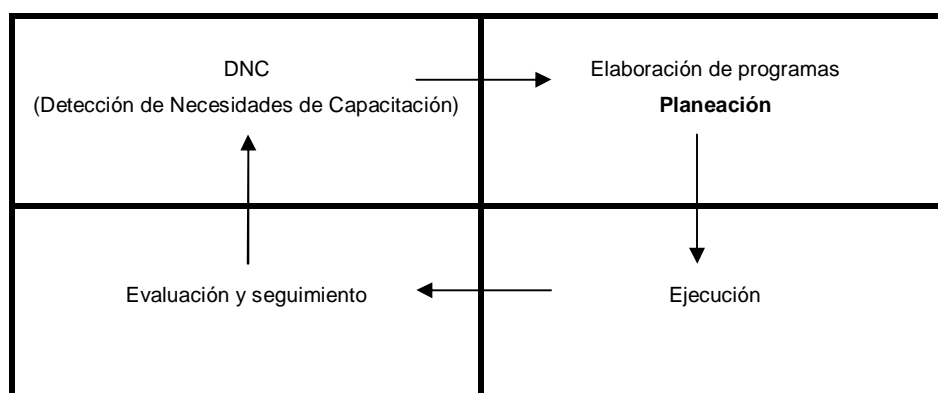
Aunado a lo anterior, el sector productivo sienta las bases de un sujeto fundado en una lógica individualista que día a día exige un servicio más personalizado y de gran calidad. La seducción como connotación adquiere fuerza al convertirse en la herramienta para maximizar el consumo en favor de las organizaciones privadas. Dicha connotación se manifiesta al ofrecer una variedad de productos condicionados por intereses propios, proyectados en la imagen.

De manera que una de las necesidades de toda organización dedicada a la formación, promoción y venta es la implementación de un programa de

⁹¹ Cervantes, Rafael; Gil, Felipe; Regalado, Roberto y Zardoya, Rubén, *Transnacionalización y desnacionalización. Ensayos sobre el capitalismo contemporáneo*, Ciudad de la Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 2006, pp. 62-63.

capacitación para atender las necesidades de los trabajadores y el desarrollo de competencias laborales. Dicho programa debe contribuir al cambio de conducta en clientes externos e internos (educandos, padres de familia, maestros, etc.) y a la calidad total en el servicio e impacto positivo en la productividad de la empresa. Detengámonos en el siguiente esquema elaborado por Alejandro Mendoza Núñez para internalizar las principales etapas del proceso de capacitación y revisar la similitud con el proyecto educativo actual:

Sistema de capacitación y desarrollo:⁹²



Los componentes de una figura como la anterior, -distinguida por su simpleza- muestran que la dinámica utilizada no es pasiva. Al contrario, trata de involucrar el potencial del ser humano dándole las herramientas necesarias para dominar los conocimientos y desempeñar las habilidades requeridas en la lógica mercantil. Simbólicamente, la cotidianidad corporativa tiende a sintetizarse en esas fases. El problema auténtico acontece en las aulas de clase cuando se reduce el complejo proceso de enseñar y “aprehender” a esa modalidad, de modo que lo enseñado en los diversos niveles del sistema educativo y empresarial tiende a caer en lo comúnmente denominado como conocimientos declarativos.

⁹² Es una representación gráfica de las etapas del proceso de capacitación empresarial. Simultáneamente, la idea consiste en dejar al lector la comparación de dicho proceso con las dinámicas educativas ejercidas en América Latina. Cfr. Mendoza Núñez, Alejandro, *Manual para determinar necesidades de capacitación y desarrollo*, México, Trillas, 2008, p. 42 (La tabla es propiedad intelectual de éste autor)

Ubicados en tal visión, lo que se va a enseñar es asumido hegemónicamente y el cómo se hará dicha labor regularmente es una tarea asumida por el docente o instructor, de modo que el aprendizaje obtenido podrá ser factual o de conceptos. En el primer caso, únicamente hay una reproducción literal de conocimientos; en el segundo se tejen relaciones entre conocimientos, posibilitando la comprensión de su significado. El proceso educativo debe abarcar -independientemente de estos recursos cognitivos- la creación de una atmósfera donde se retomen los aspectos socioculturales, generando cuestionamientos y actitudes críticas para no quedarse en la etapa de ejecución. Eso es precisamente lo que hace la diferencia entre el proceso educacional y el de capacitación.

Entre tanto, la visión economicista compone un discurso educativo altamente tecnificado con el que se pretende sobredimensionar la importancia de los “conocimientos útiles” por su beneficio económico. Por ende, en algunos países de América Latina como México, Perú, Argentina, Chile y Ecuador, se ha integrado el proceso de recertificación de las competencias profesionales como una manera de integrar todos los elementos que optimizan la productividad y la competitividad. Se trata de un procedimiento de actualización al que se recurre para estar a la orden del día en cuanto a las exigencias del mercado fundadas en la lógica de las relaciones de poder, reveladas en los modelos por competencias previstos en el sistema educativo.

El proceso de certificación y recertificación de competencias profesionales, en tanto se basa en la renovación de las habilidades profesionales derivadas de la aparición de nuevos conocimientos, promueve un currículo basado en competencias profesionales [...] donde se evalúa a los estudiantes a través de la verificación de la adquisición tanto de conocimiento como de habilidades y destrezas [...] la introducción del concepto de certificación o licenciamiento limitado y la recertificación, coloca el acento en las reformas académicas de las instituciones educativas entre las cuales el currículo por competencias.⁹³

⁹³ Rama, Claudio, *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), 2009, p. 181.

Al instaurarse el sistema de certificación y recertificación, inevitablemente se adhiere la evaluación y la acreditación -no ya por parte del profesorado sino por organizaciones supuestamente especializadas- a nivel nacional e internacional. Sin duda, el examen PISA elaborado por los países que integran la OCDE (Organización para la Cooperación del Desarrollo Educativo) es un ejemplo de creación de estándares propios para evaluar la eficiencia de las instituciones (privadas y públicas) y de los actores inmersos en ella con la finalidad de validar que las competencias adquiridas sean las requeridas por el mercado. Al igual que en el sistema de capacitación, una última medida es dar seguimiento a los resultados de los educandos que escalan un nivel más dentro del sistema y a los que egresan para integrarse al terreno laboral. De ahí que el auge de la recertificación de competencias y de los nuevos modos de evaluación se ajuste a las concepciones teóricas de la perspectiva neoliberal. La evaluación se ve sometida al cumplimiento de otros propósitos, tales como el resguardo de la eficiencia económica. En ese sentido, el estudiante aprende lo que tiene que aprender (insuficiente) y no lo que necesita saber (real). Esa necesidad no es a manera de imposición, sino centrada en las condiciones de existencia y fuera de los parámetros de presión competitiva. El detalle de los cambios en la evaluación se aprecia en la siguiente tabla:

Evolución de las agencias de evaluación y acreditación⁹⁴

Desde	Hacia
Autoevaluación cualitativa	Autoevaluación cualitativa
Evaluación de insumos	Evaluación de resultados (exámenes de licenciamiento)
Evaluación con base en misiones	Evaluación en base a parámetros de calidad predefinidos
Preeminencia de la autoevaluación	Mayor valorización de la evaluación externa
Evaluación centralizada	Procesos de evaluación regionalizados
Evaluación académica	Evaluación de múltiples dimensiones
Evaluación para mejoramiento de la calidad	Evaluación para la obtención de recursos presupuestales
Evaluaciones de conocimientos	Evaluaciones de competencias profesionales
Evaluaciones presenciales	Evaluaciones utilizando procedimientos informáticos.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 398.

De acuerdo con la tabla, las decisiones tomadas se han orientado a los tópicos administrativo-financiero y pedagógico-curricular, pues, con base en ellos, se desprenden los criterios que definen una institución educativa como exitosa. Pero, las preguntas obligadas ética y políticamente son ¿exitosas para quién? y ¿quién define el éxito? Evidentemente la respuesta es la misma para ambas: los que vanaglorian y oscilan en el poder. La educación latinoamericana, como se ha visto, ha quedado en medio de un enfrentamiento letal entre los inversionistas internacionales y la población que por medio de movimientos sociales exige la democratización educacional.

Es así como, a través de un análisis de costo-beneficio, la inversión internacional ha expresado sus determinantes sobre una base técnico-científica vinculada con la teoría del capital humano. Por ello, la construcción de categorías apropiadas al plano individual es coordinada por las agencias que representan a los organismos internacionales con el objetivo de impulsar sus políticas mercantiles, creando condiciones favorables a la eficiencia/eficacia en lugar de la igualdad en condiciones educativas. La internacionalización educativa como una posible vía para incrementar las ganancias y el crecimiento económico ha dejado de lado los hechos que históricamente han marcado la región. Muchos de ellos son reflejo de la estratificación social como el sometimiento, el hambre, las movilizaciones sociales, entre otras. Para una mejor comprensión sobre qué factores impulsan la internacionalización, el economista Claudio Rama nos facilita la tarea por medio del siguiente cuadro.

Impulsores de la internacionalización de la educación superior⁹⁵

Competitivos	<p>Expansión de nuevos proveedores globales y nacionales y aumento de la competencia en los mercados educativos.</p> <p>Restricción de los mercados internos para organizar niveles de ofertas rentables para la alta diferenciación disciplinaria.</p> <p>Irrupción de nuevas universidades con nuevas modalidades pedagógicas más eficientes en términos de costos, calidad y cobertura.</p> <p>Dominación de lógicas de demanda mercantil por parte de los consumidores.</p>
---------------------	---

⁹⁵ *Ibid.*, p. 362. Vale la pena aclarar que por fines didácticos, sólo se retomó la segunda parte del cuadro que el autor presenta en su libro.

Tecnológicos	<p>Revolución de las NTIC y expansión a escala global facilitando la educación transfronteriza.</p> <p>Discontinuidad del servicio educativo y posibilidad del fraccionamiento del servicio educativo y por ende localización global diferenciada de sus diversos componentes.</p> <p>Tecnologías cambiantes y convergencia digital que facilita el uso compartido de materiales educativos.</p>
Académicos	<p>Expansión de nuevos campos académicos.</p> <p>Alta diferenciación disciplinaria y de las demandas que generan nichos de mercados en ámbitos globales.</p> <p>Ampliación de las escalas de la investigación.</p> <p>Especialización académica de las instituciones.</p>

En la búsqueda neoliberal por la apropiación de los “universales ideológicos” que permitan aprehender la realidad incorporándola a un individualismo sistémico, se registra un contenido tecnológico-digital caracterizado por su flexibilidad. Por tanto, el impacto de los fundamentos tecnológicos en el terreno escolar pretende desarrollar en el ser humano un comportamiento basado en los cero errores, en la calidad total y en la capacitación permanente. Incluso, la brecha social se abre cuando los proyectos educativos se crean sobre un esquema cibernético y en un ambiente de negocios, pues la posibilidad de que personas inmersas en condiciones socioeconómicas desfavorables puedan integrarse a una actividad de tal magnitud, es mínima. No es afán de este trabajo –como ya se ha hecho hincapié en múltiples ocasiones- desprestigiar los alcances de las nuevas tecnologías y, más aún, reconociendo la incidencia positiva en las dinámicas educativas. Sin embargo, las narrativas engendradas alrededor del neoliberalismo se sostienen por una serie de falacias hechas desde la comodidad de la punta de la pirámide social. En este orden de ideas, es preciso considerar lo que Arturo Escobar manifiesta al respecto:

Los críticos de las nuevas tecnologías pintan a menudo un futuro nada prometedor. Pero tal vez el nacimiento de la cibercultura, como sociedad verdaderamente posindustrial y posmoderna, también supone cierta promesa cultural de configuraciones sociales más justas. [...] El nuevo conocimiento y las configuraciones del poder se estrechan sobre la vida y el trabajo, particular en la biotecnología.⁹⁶

⁹⁶ Escobar, Arturo, *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Colombia, Grupo Editorial Norma, 2006, p. 392.

Con el debido reconocimiento y respeto a la posición de Escobar, podríamos decir, que las consecuencias inmediatas de dirigir la mirada en esa dirección no permite cuestionar la problemática real, sino más bien la concilia, lo cual, cae en una especie de injusticia hacia los que viven en sometimiento territorial y/o mental. Con todo, muchos de los sometidos ignoran cómo su conocimiento y su vida son o resultan, dirigidas por técnicas muy sofisticadas. Por esta razón, el ser humano enfrenta su cotidianidad haciendo uso de las herramientas virtuales, si es que tiene acceso a ellas, si no “simplemente” su condición de exclusión es mayor. En fin, la sábana neoliberal que cobija la lógica del libre mercado está sostenida con alfileres al igual que todas las categorías que de ella se desprenden (educación transnacional, competitividad, consumo, ley de la oferta y demanda, privatización, internacionalización, virtualización, etc.). Es totalmente claro, a nuestra manera de entender, que en la búsqueda de alternativas, la resistencia es responsabilidad y guía para lo que nos proponemos, pues, “hoy día, si no <superas>, si no adelantas o saltas la valla, no existes. Arriesgándome a no existir, yo prefiero resistir”.⁹⁷

⁹⁷ Sartori, Giovanni, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, México, Punto de lectura, 2006, p. 206.

CAPÍTULO III

Construcción de horizontes en la educación

Imaginar es luchar al mismo tiempo contra dos enemigos: el conformismo temeroso que supone que los conflictos se evitan no hablando de ellos, y el pragmatismo conservador que rechaza toda posibilidad de elevarse por encima de "lo posible".

-Adriana Puiggrós-

Conocer es resolver. Conocer el país y gobernarlo conforme al conocimiento es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea a de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria.

-José Martí-

7. Comunicación dialógica: en busca de la horizontalidad educativa.

A estas alturas de la investigación, se han puesto ya algunas cartas sobre la mesa, pero no cualesquiera. Éstas tienen un contenido educativo y una traslúcida problematización desde el pensar pedagógico latinoamericano. Así, las articulaciones epistémico-pedagógicas tratadas aquí, sin duda, constituyen un acceso metodológico cuyo camino es necesario aclarar, por aquello de la configuración de una pedagogía dimensionada en lo individual. Una cosa es cierta: su estructura es producto de la relación sospechosa entre la retórica posmoderna y las prácticas neoliberales, lo cual, corresponde a la introducción de un procedimiento encargado de alterar las actividades humanas en lo pedagógico, esto es, el currículo formalmente constituido. Este instrumento será la versión oficial del conjunto de actividades y contenidos conformados en el ámbito

educativo para sostener las relaciones de poder originadas en el sistema capitalista neoliberal.

[...] los llamados métodos educativos, tanto familiares como escolares, tienen en común el de ser opresores. [...] el poder lo permea todo, los cuerpos de los individuos, los grupos sociales, las instituciones, las relaciones sociales en una sociedad dada. [Así, se confirma] la legitimación del ejercicio del poder de los más alfabetizados sobre los que no lo están a través de una ideología que basa sus principios en el supuesto de una curricula, normativización que justifica la pirámide educativa, la cual asigna a cada individuo su nivel de poder, prestigio y recursos.⁹⁸

Al asimilar dialécticamente tal situación, se da paso a una polémica en torno al signo autoritario propio de una educación guiada por un método creado y avalado por un grupo de teóricos desde una óptica foránea. De ahí, resulta la imposición de rutas convenientes para controlar y mantener las relaciones de dominio, motivo por el cual no dudamos en señalar esto como una agresión de carácter “intervencionista”. Derivado de lo último, casi en automático, se desconoce la posibilidad de efectivizar la *praxis* educativa a través de otorgar el valor correspondiente al método creado al interior de la sociedad, en tanto, se dinamiza una pedagogía expresada desde lo colectivo.

Con afán de insistir en este punto, Arturo Andrés Roig asocia de manera muy creativa dicha idea al vincular la labor educativa con algunas líneas del poema escrito por el español Antonio Machado que rezan: *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*. La intención de Roig por rescatar estas breves líneas se dirige a denotar la capacidad transformadora del sujeto. Por supuesto, luego del poema, en la reorientación didáctica de la función real de una pedagogía comprometida con un proceso de construcción permanente, una lógica educativa con tintes alternativos se expresaría de la siguiente manera: *Maestro no hay método, se hace método al enseñar*.

⁹⁸ Magallón Anaya, Mario, (1993b), pp. 82-83.

Aparentemente esa analogía resulta muy simple, sin embargo, el potencial de su contenido podría encarar los planteamientos desprendidos de las prácticas de subordinación, generalmente encomendadas al ejercicio dicotomizador. Por ello, resulta fácil legitimar un método pedagógico encargado -entre otras cosas- de excluir, condicionar y enmudecer la vida humana. Su implementación prefigura un individualismo efímero que promete la permanencia dentro del “libre mercado” a través de su reproducción en el pensamiento hegemónico, posibilidad que se manifiesta gracias a la ideologización en torno a la globalización económica. De este modo:

[...] mediante un inmenso esfuerzo de reflexión, impugnar el obstáculo que constituye un pensamiento hegemónico según el cual las cosas sólo pueden ser así, porque son naturalmente así, recurso típico de la ideologización, paradójicamente en el mundo del supuesto fin de las ideologías. Esa hegemonía paralizante del pensar tiene que ser enfrentada con decisión.⁹⁹

El problema se agrava cuando se niega o ningunea la existencia de una situación generadora de desigualdad, violencia, corrupción, pobreza y competitividad. Justo aquí, es pertinente hacer una reflexión desde el quehacer pedagógico que nos permita rescatar el espacio legítimo de los elementos e intereses sociales compenetrados en la dinámica de un proceso educativo secuestrado por intereses particulares. Inclusive, es imperativa una redefinición de dicho ejercicio a fin de mostrar (rescatar) su carácter operativo frente a las necesidades de los tiempos presentes y futuros, claro está, en beneficio de las mayorías.

Entiendo por pedagogía una actividad creativa, enriquecedora y problematizadora de la *praxis* educativa, ya sea en términos particulares (de un estudiante, maestro, institución, directivos, planeación, etc.) o generales (la

⁹⁹ Cerutti Guldberg, Horacio, (2000), p. 53.

educación como campo de acción). No obstante, es importante considerar que, al examinar lo educativo y considerarle una herramienta socialmente útil, suele convertirse en objeto de erradas interpretaciones por parte de quienes buscan mercantilizar todo lo que encuentran a su paso, afectando directamente el compromiso e interés de las personas que están en el proceso de construir su conocimiento. Así, la educación pasa de estar dotada de significación a un simple ejercicio pre-definido y orientado al cumplimiento de ciertas expectativas.

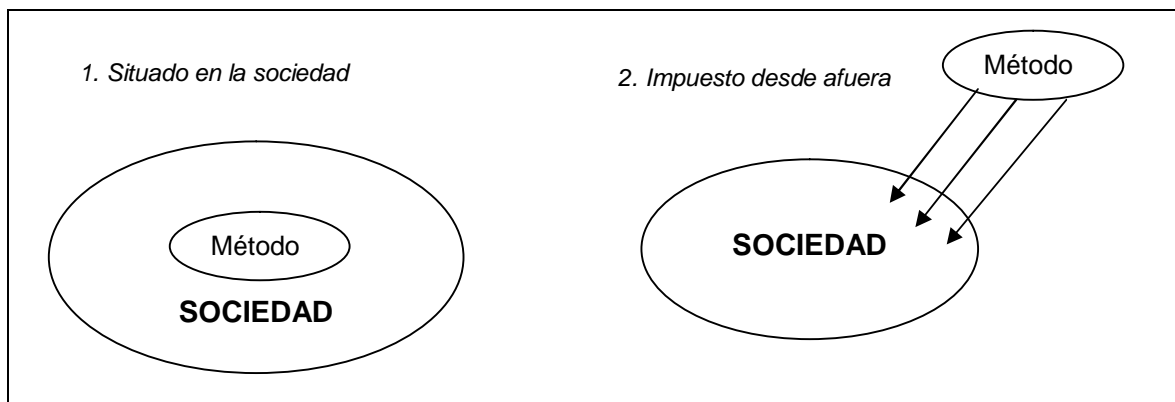
Al manejar a diestra y siniestra el vínculo pedagógico existente entre un ser humano y su educación, además de identificarse algunas veces una violencia simbólica, se muestran reiteradas incoherencias. Una de ellas, es que a través de un discurso basado en la fragmentación epistemológica, la mentada posmodernidad se proyecta en categorías como individualismo, consumo o personalización para promover una supuesta “independencia” (de la razón). Paradójicamente, su estrategia está fundada en la dependencia con el “mercado”, por ello, “los seres humanos terminan anulados y disueltos en un individualismo posesivo, atomizados y fracturados por un uso de la racionalidad exclusiva desde una proyección instrumental cosificante”.¹⁰⁰

En contraste con lo anterior, plantearse un método distinto -elaborado y reelaborado al interior de la sociedad- tomando en cuenta las necesidades presentes, futuras y sin olvidarse de las pasadas, permitirá al sujeto retomar su papel activo en la historia. Es evidente que esto no es una tarea fácil y puede resultar un tanto incómodo, sobretodo, porque se partirá de un método pedagógico no predefinido ni mucho menos fijo, permitiendo la confrontación de las contradicciones constantemente activas en el proceso histórico. La capacidad humana de cuestionarse de esta manera, abre la posibilidad de moverse (a manera dialéctica) en el terreno educativo para lograr la resolución de las contradicciones. Es un punto que Roig tiene muy presente.

¹⁰⁰ Magallón Anaya, Mario, *Modernidad alternativa: viejos retos y nuevos problemas*, México, CECyDEL-UNAM, 2006, p. 101.

Mientras que para el animal no hay pasado, ni presente, ni futuro, el tiempo es para el hombre un proceso dialéctico de estos momentos. Gracias a haber objetivado el pasado como tal, podemos negarlo, podemos afirmar nuestro derecho respecto de la parte que nos toca inalienablemente realizar dentro de la historia humana. Y a su vez la afirmación de ese derecho supone un futuro abierto a lo imprevisible, a la realización de algo que no sea repetición de lo anterior. En esto se apoya la esperanza de un hombre nuevo.¹⁰¹

El ser humano que ha sido adjetivado como sometido, débil, dominado, oprimido, pobre, incompetente, analfabeto e ignorante, es considerado “como si” desempeñara un papel menor en los asuntos relacionados con su actividad frente al mundo. El “como si” al que se hace referencia, va más allá de una expresión, pues, constituye la anulación de algo esencial, a saber, la consideración de un ser humano activo en consonancia con su mundo. Para ejemplificar lo relativo a los métodos se muestra el siguiente esquema:



En efecto, un modelo situado en lo colectivo posibilita la acción del ser humano guiada por el análisis, los cuestionamientos y las críticas, permitiendo un acto comunicativo y no extensivo, tal como en su momento lo planteó el pedagogo brasileño Paulo Freire. La extensión corresponde a una mera transmisión de información, datos o determinaciones que limitan las acciones y decisiones

¹⁰¹ Roig, Arturo A., (1998), p. 48.

propias de cada sujeto. El error recae en que primero se etiqueta todo lo que existe en el mundo para, posteriormente, analizar y diagnosticar la realidad a partir de eso. Justamente, tendría que ser al revés, pues, las contradicciones darán la pauta para refutar y reconsiderar algunas posiciones dentro del marco histórico, razón por la cual:

[...] la dimensión dialéctica del pensar [...] sería indispensable recuperarla en su sentido fuerte: como dinamismo central de una reflexión crítica y autocrítica que, dando cuenta de la realidad, encaminaría hacia su transformación debida –y deseada-. Sólo mediando la constitución de auténticos contrarios dialécticos (empíricos e históricos) se hará factible rebasar el ámbito de un parloteo retóricamente inconsistente.¹⁰²

Nótese que Horacio Cerutti logra evidenciar cómo, a partir de la dimensión dialéctica del pensar, se da paso a una relación dialógica que rompe con la unidimensionalidad del tiempo. Por tal motivo, el ser humano inserto en la realidad histórica tiene la posibilidad de acción frente a las configuraciones epistémicas del capitalismo. Aún más, “el tiempo sociohistórico rompe con la visión unívoca y lineal de la historia en tanto que pasado, presente y futuro no constituyen una visión horizontal, al menos no exclusivamente.”¹⁰³

Ligado a lo anterior, la educación -según el pedagogo brasileño Paulo Freire- debe considerarse y fomentarse como un acto cuya significación es adquirida por la capacidad de diálogo entre los seres humanos. La transfiguración de los espacios educativos son constancia de las insuficiencias teóricas de la denominada “globalización neoliberal”, por eso, la reapropiación del ejercicio dialógico en el proceso de “enseñanza-aprendizaje/aprendizaje-enseñanza” abrirá la pauta para que los maestros se descubran en otra fase dentro de su *praxis* social. Al respecto, la socialización del conocimiento (tarea de sujetos, no de

¹⁰² Cerutti Guldberg, Horacio, (2000), p. 140.

¹⁰³ García Ayala, Natanael, (2011), p. 67.

objetos) puede llegar a permitir la formulación de posibles cuestionamientos críticos alrededor de la realidad circundante.

En medio de toda la serie de falacias postmodernas-neoliberales, la recuperación de espacios será loable mediante el diálogo significado en la cotidianidad, dando lugar a la formulación de preguntas o dudas con la finalidad de que emerjan las inquietudes manifiestas de los cuerpos concretos. El parte aguas se da una vez que se introduce el silencio en una relación dialógica. Si el diálogo es una actividad dinámica fomentadora de comunicación, el “silencio” debe ser tomado con cuidado por dos razones, principalmente. En primer lugar, posibilita el lenguaje a través del cual la persona se comunica y relaciona “escuchando”. Se trata de un elemento indispensable para el vínculo con los otros y que también se transmite, por ello, de ningún modo cabe su identificación con un acto de pasividad (representación cuyo sentido se establece en una relación de subordinación). Por otro lado, al silencio podría significar la renuncia al diálogo, censurando la palabra y cayendo con facilidad en su opuesto, es decir, el “anti-diálogo”. Como es evidente, en este caso la comunicación se torna irrealizable, cediendo el paso al simple monólogo “doctrinario” en un efectivo acto de violencia e imposición.

Luego de estas breves consideraciones, estamos en mejor condición para la visualización de dos caminos posibles a recorrer. Por un lado, reafirmar que el ser humano es el único con la capacidad de moverse espacio-temporalmente hacia un horizonte distinto y de transformar lo dado por antonomasia. Por otro, el menos recomendable, es el ignorar los alcances de la comunicación dialógica como una renuncia a lo concreto y permanencia en lo abstracto. Quienes han optado por la segunda opción es porque la utilizan como estrategia para “aligerar” el carácter social del ser humano. Punto neurálgico utilizado por los teóricos neoliberales.

Contra tal posición (en franca defensa de la primera opción), Paulo Freire enfrenta la visión de los estudiantes como meros receptores luego de un vaciado de conocimientos por parte del maestro, sirviéndose de un análisis con características inter-multi-trans-disciplinario (político, histórico, cultural, filosófico, social y, sobre todo, pedagógico). Este ejercicio de mera “transmisión” del conocimiento, ejercida tradicionalmente en la “educación formal”, es lo que crítica el autor al denominar dicho fenómeno como “educación bancaria”. Basta emplear la categoría aludida para evitar el fomento de canales de comunicación latentes en la relación dialógica. De acuerdo con el pedagogo brasileño, bajo ninguna circunstancia el conocimiento debe depositarse en los educandos, pues, al hacerlo su espacio de acción queda completamente descontextualizado. La labor específica está en contribuir a mejorar la capacidad de invención y reinvención.

De este modo, Freire propone una educación activa que potencialice la participación política como alternativa para que los oprimidos luchen por su liberación. Cuando enfatiza esa idea, devela nuevamente la tensión existente entre opresor-oprimido donde el segundo, una vez liberado, pretende ocupar el lugar de su opresor. La tarea histórica del oprimido es compleja debido a que tiene en sus manos la posibilidad de restaurar la humanidad de ambos (opresor-oprimido).

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.¹⁰⁴

La imposición de determinados conocimientos o técnicas con la finalidad de poner a la vanguardia los procesos educativos dificultan una educación como práctica de la libertad -tal como la nombró Freire-, pues, el sólo concepto de

¹⁰⁴ Freire, Paulo, (2005), pp. 112-113.

“imponer” niega la interacción en beneficio de la sociedad.¹⁰⁵ Si el capitalismo en su fase neoliberal tiene como ingredientes principales la privatización y el individualismo, todo esto es posible gracias al poder ganado mediante la negación del “otro”.

En todo este análisis, la dimensión pedagógica de la educación juega un papel relevante, en tanto que, la *praxis* de profesores y estudiantes a lo largo y ancho de América Latina ha sido puesta en entredicho. Sin embargo, en un terreno más amplio -sin que por ello pierda seriedad-, los sucesos de corte político y social son elementos imprescindibles para comprender e interpretar los hechos tan comunes de hoy, tales como: bajo nivel académico, reprobación de exámenes, falta de interés para asistir a la escuela y hasta la casi nula motivación en las aulas. Los estudiantes se vuelven meros repetidores del conocimiento en un ambiente de competitividad. Ante esta serie de escollos donde se generan inmensas redes de poder, si al pedagogo le interesa que la persona construya, genere y reflexione, lo logrará –fundamentalmente- en un espacio construido desde la colectividad. Es claro que:

[...] nadie puede decir la palabra verdadera sólo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.¹⁰⁶

8. Hacia una pedagogía dimensionada en lo colectivo.

Los pendientes, lejos de disiparse siguen vigentes. Uno de los que más se impone es explicar los alcances de una pedagogía des-individualizante, constituida por y

¹⁰⁵ Cfr. Freire, Paulo, *La pedagogía como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1967.

¹⁰⁶ Freire, Paulo, (2005), p. 107.

para la sociedad a través de una filosofía para la educación y considerada en sí misma como alternativa epistémico-política dentro de las determinaciones agresivas del marco normativo neoliberal. Sin embargo, para cumplir correctamente con la tarea, es indispensable comenzar por aceptar las deficiencias teórico-prácticas del aludido modelo para que con ello se pueda partir de algo concreto, es decir, pisando suelo firme. Para algunos, dicha idea puede traer a la mente el viejo conflicto acerca de qué es más importante, si la teoría o la práctica, lo concreto o lo abstracto. No se trata de discutir lo indiscutible, puesto que la preeminencia de uno u otro no es la solución. Lo factible es la conjugación de ambos y -en caso necesario- recuperar o retomar el faltante para integrarlo.

Partir de lo concreto implica reconsiderar algunas consecuencias traídas por el neoliberalismo, aclarando paralelamente que están lejanas a la ficción. Se trata de utilitarismo, competitividad, egoísmo, exclusión, pobreza, hambre, anulación del sujeto histórico, reducción de las personas a medios, desigualdad, omnipotencia del mercado, entre otras. Por ello, intentar re-dibujar una alternativa desde el horizonte pedagógico requiere inevitablemente el tomar plena conciencia de que:

[...] tratamos a nuestros congéneres como meros medios cuando procedemos de acuerdo con una máxima a la cual ellos podrían no dar su consentimiento si pudieran elegir no hacerlo, muchas veces los seres humanos son forzados a dar su consentimiento porque no disponen de alternativas viables, por ejemplo, cuando deben aceptar trabajar por un salario mínimo explotador porque es la única alternativa a morirse de hambre.¹⁰⁷

Por tal motivo, se busca que “reconozcamos culpas” así como lo ha planteado ya Arturo Andrés Roig o, expresado a título personal, que reconozcamos las equivocaciones cometidas, a la par de las debilidades, cobardías y miedos constantemente latentes en la *praxis* educativa. Lo que se está diciendo a gritos es: ¡actuemos ya! Esta será la mejor manera de encarar los

¹⁰⁷ Gómez, Ricardo J.,(2003), pp. 119-120.

desastres acumulados por montones a raíz de un individualismo casi imposible de manejar, pues, de ninguna manera, su configuración da cuenta de la noción de colectividad vigente en cualquier transformación contextual pretendida. La idea de lo colectivo concibe a todo ser humano capaz de interrelacionarse y dar vida al acto comunicativo con los otros en un sentido estrictamente freireano.

Desde luego, tanto lo objetividad como la subjetividad son ineludibles para entender cómo funcionan las interrelaciones enfatizadas en la comunicación de corte dialógico, ya que, ahí se expresa propiamente la relación del ser humano con el mundo. A partir de la subjetividad se puede objetivar lo existente, lo cual, brinda la posibilidad de tomar distancia dentro del mismo espacio que envuelve a la realidad con miras a su transformación.

Empero, no puede dinamizarse la subjetividad sin la objetividad, pues, si no hay subjetividad, ¿quién objetivará? o viceversa, sin objetividad, ¿qué se objetivará? Al respecto, y retomando los planteamientos de Roig, Cerutti nos dice que “la subjetividad es constituyente de la objetividad, que no hay la una sin la otra, pero destacando siempre la prioridad de la primera, porque se constituye en subjetividad construyendo la objetividad.”¹⁰⁸ La noción de objetividad no tendría sentido sin una colectividad sujeta a la percepción y aprehensión de ciertos aspectos de la realidad. Con todo, ambas se reconocen en el proceso histórico, reaccionando frente al mundo y sus contradicciones reflejadas en el espacio social.

Nos interesa resaltar cómo la subjetividad se ha visto negada por los principios que cobijan al neoliberalismo, anulando casi automáticamente el ejercicio de objetivación de la realidad inherente al ser humano, debido a que todo se reduce y resuelve por las leyes económicas imperantes. De esto depende la operatividad neoliberal, pues, al eliminar del nivel discursivo todo rastro de

¹⁰⁸ Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofando y con el mazo dando*, México, Biblioteca Nueva/Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2009, p. 61.

sujetividad, se pretende evitar la autoafirmación del sujeto. Por esa razón, la recuperación de la categoría de “sujeto” se vuelve indispensable para articular una pedagogía subyacente en lo colectivo.

El “mundo” no es ya pues la “naturaleza” en cuanto que se supone la existencia de un ser que ha emergido de la animalidad, que ha “objetivado” la naturaleza haciéndola “mundo”. Y por eso mismo el “mundo” es siempre de alguien. Es mi “mundo”, “nuestro” “mundo”. En la medida en que el “mundo” es posesión nuestra; nos autoafirmamos como “sujetos” del mismo.¹⁰⁹

Bajo esta mirada, la noción de “nuestro” se vincula con la de “nosotros” para la construcción de categorías básicas que justifican una pedagogía cuyo propósito es crearse y recrearse colectivamente. Es menester precisar que el diálogo, en este contexto, no involucra únicamente a dos personas ni se les mira fragmentariamente. Todo lo contrario, la visión es holista, percibiendo lo dialógico como el ejercicio de un cuerpo colectivo que, al compartir sus propias necesidades, conflictos, problemas, dificultades, intereses o dudas dan sentido a la acción social fundada en la solidaridad.

En efecto, la perspectiva del “nosotros” permite el reconocimiento del otro a través de sí mismo, mientras que la “individualista” coadyuva en el reforzamiento de un ser humano ensimismado. Dado lo último, se instaura “[...] la concepción del hombre como sujeto “individual, independiente y libre”, como un yo separado de nosotros y de los “otros”. Es decir, como una mónada cerrada y sin “ventanas de comunicación y de relación” con los individuos de la sociedad que le dieron origen.”¹¹⁰ Contrariamente, la posición referente a la recuperación de la categoría del “nosotros” manejada por Arturo A. Roig representa el rescate del sentido de responsabilidad social, otorgándole fuerza a la voz expresada en sus diferentes modalidades y formas por parte de un colectivo. Cabe señalar la importancia del

¹⁰⁹ Roig, Arturo A., (1998), p. 47.

¹¹⁰ Magallón Anaya, Mario, (2006), p. 108.

respeto en la contrastación de sentidos e intereses que, posiblemente, puedan surgir al interior de la relación dialógica representada en la vida cotidiana.

En el diálogo grupal, cada uno de los participantes individuales no habla en nombre de sí mismo, sino en nombre del NOSOTROS. Al parecer, la individualidad se sabe incorporada en el todo NOSÓTRICO que, por consiguiente, no es la suma de tantas individualidades o partes, sino que representa una entidad cualitativamente distinta. Es una sola cosa, un todo, en el cual todos los constituyentes forman una unidad orgánica.¹¹¹

En el terreno educativo, moverse a través del “nosotros” llegará a favorecer el proceso de aprendizaje vinculado al desarrollo natural de una reflexión con posibilidades críticas, motivada generalmente por las condiciones que rodean a una situación dada. En resumidas cuentas, adquirir conciencia de los límites marcados por la sociedad dominante permite la formulación de preguntas y afirmaciones por parte de quienes padecen el dominio. Los últimos pueden afirmar sus sentimientos, costumbres, necesidades o las injusticias de las cuales han sido víctimas. “Este esfuerzo de superación para alcanzar la concientización, que exige, siempre, la inserción crítica de alguien en la realidad que se le comienza a desvelar, no puede ser –repetamos-, de carácter individual, sino social.”¹¹² De nuevo, por si fuera poco y no bastara con lo dicho, otras dimensiones salen a flote y exigen atenderse.

Es el sujeto social-colectivo, concebido como un conjunto de entes sociales que participan como sujeto social en los movimientos, en las luchas sociales y colectivas, que se expresan, movilizan y defienden su cultura como entidades que constituyen el “nosotros”, lo que requiere repensar en las tradiciones, la historia, la nación, la comunidad, la etnia, los imaginarios sociales, las representaciones del

¹¹¹ Lenkersdorf, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2005, p. 32. Aunque Lenkersdorf se refiere, exclusivamente, a los tojolabales, podemos afirmar que las características del “nosotros” a las que alude en la cita anterior, sin duda, son operativas para cualquier colectivo, tal como lo demuestran las reflexiones que al respecto se han hecho en buena parte de la tradición filosófica (y pedagógica) latinoamericana.

¹¹² Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI editores, 2007, p. 88.

mundo, los aspectos simbólicos e iconográficos, la unidad, la identidad, la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, los sentimientos y las pasiones.¹¹³

Dentro del mismo contexto, como bien la denomina Lenkersdorf, la “unidad organísmica” da pie a la pluralidad que se expresa mediante la intersujetividad del sujeto-social permanentemente encontrado en el *nosotros*. Es decir, el sujeto que mira a los otros desde lo reflejado por ellos está inmerso en una actividad intersubjetiva permanente pues, en la medida en que se expresa en un conjunto colectivo, reafirma su diferencia sin caer en el proceso ensimismatorio y desigual acaecido en América Latina.

Los sujetos diferentes, sin embargo, no se contraponen, sino que se *complementan* para la realización de los acontecimientos, así como los miembros del NOSOTROS buscan el consenso. Tanto la complementariedad como el consenso manifiestan que se trata de conjuntos orgánicos que se distinguen cualitativamente de la suma de sus componentes.¹¹⁴

Entonces, las relaciones inter-sujetivas se regulan automáticamente por las acciones de complementariedad y consenso, provocando un efecto de horizontalidad gracias a la interacción de sujetos en concordancia con las condiciones históricas y, sobre todo, sin factores externos que influyan en esa naturaleza dialógica innata al ser humano. Es única la comunicación y la capacidad que tienen los hombres para relacionarse porque, gracias a la objetivación que realizan, se vinculan unos con otros reconociendo y respetando sus funciones en un cuerpo colectivo. Así, se conserva tanto la pluralidad como la diversidad inherente al principio teórico-práctico que representa la noción de colectivo.

La pluralidad de los hombres sería ejercida en su máxima plenitud a través de una pedagogía encargada de los aspectos sociales, a modo de escenario de

¹¹³ Magallón Anaya, Mario, (2006), p. 109.

¹¹⁴ Lenkersdorf, Carlos, (2005), p. 115.

acciones encaminadas a las necesidades comunes. Una de sus características es la construcción del conocimiento, articulación de ideas y, principalmente, manifestación de sentimientos colectivos. Esto se posibilitaría gracias al empleo de un lenguaje que vincula en su diversidad a una noción nosótrica presente en todo momento.

Una vez más permanece la siguiente idea: “cuando un discurso se afirma como pretendidamente universalista, silencia a los otros, ya que los enunciados supuestamente universales son afirmaciones hechas desde una parcialidad que consume la dominación.”¹¹⁵ Por tanto, la consideración de una pedagogía pensada desde la colectividad nos orienta a la recuperación del sujeto histórico, permitiéndonos salir del esquema trazado unidimensionalmente.

Es precisamente aquí donde los latinoamericanos se deben colocar, e interrogarse si los seres humanos son entes que tienen un valor común a todo hombre, ese que por su finitud tiene que ser analizado con sus cualidades y defectos, con capacidades e incapacidades, pero perfectible a través del diálogo y la discusión reflexiva sobre su ser y el mundo. Esta es la recuperación del sujeto social, el que debe asumir sus propias responsabilidades y sus propios riesgos. Se deberá buscar en todos los lugares de nuestra América que los individuos se unifiquen, organicen y constituyan movimientos sociales como sujetos colectivos y racionales.¹¹⁶

9. La utopía educativa en América Latina.

Los últimos treinta años se han caracterizado por la producción incesante de eufemismos que se utilizan, sobre todo, como distractores en el contexto actual latinoamericano. A través de ellos se juega –en el amplio sentido de la palabra– con la esperanza de las personas y sus derechos básicos. Ejemplo de un

¹¹⁵ Rubinelli, María Luisa, (2009), p. 52.

¹¹⁶ Magallón Anaya, Mario, (2006), p. 151.

eufemismo ampliamente divulgado en nuestra región es “ciudadanía neoliberal”. No hay nada más falso que esto, pues, el neoliberalismo no contempla a las personas como tal ni a sus posibilidades de organización social-ciudadana más allá de la figura del consumidor regulado por el mercado. ¿Puede existir una ciudadanía en estas condiciones? Indudablemente, lo que busca el capitalismo en los diversos países que integran a América Latina es, a toda costa (incluso de la educación), perpetuar una sociedad enfrascada en necesidades muchas veces falsas:

[...] aunque los seres humanos de estos países de *macdonalización periférica*, como el nuestro, no tengan trabajo, ni salud, ni educación, ni siquiera asegurado el derecho a la vida, si tienen en sus manos un celular individual, así sean de los desechos que nos envían de los Estados Unidos, pueden considerarse como ciudadanos porque participan activamente de la “sociedad de consumo” [...] el hecho de consumir productos “se sustenta, nutre y hasta cierto punto constituye un nuevo modo de ser ciudadanos”.¹¹⁷

La crisis y los cambios globales por los que atravesamos actualmente dan cuenta de la necesidad colectiva de una urgente alternativa, a fin de salvaguardar el derecho a la educación pública. De modo que, la utopía será una herramienta de suma importancia para configurar una realidad distinta. Sin duda, aludir a ella es una invitación a pensar en futuros posibles, lo cual, crea una serie de cuestionamientos al respecto, mismos que han sido planteados ya por la pedagoga argentina Adriana Puiggrós.

La utopía se vincula con el futuro, pero ¿qué relación guarda con el presente? ¿Es acaso solamente una evasión, un descompromiso o, tal vez, el utopismo es una actividad liberadora, la única posibilidad que se presenta en algunos momentos para romper con los obstáculos epistemológicos, políticos y pedagógicos que nos han paralizado?¹¹⁸

¹¹⁷ Vega Cantor, Renán, (2007), p. 349.

¹¹⁸ Puiggrós, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Editorial Patria, 1990, p. 110.

A través del ejercicio dialéctico e histórico que conlleva la utopía manejada por Roig y Cerutti, respectivamente, es posible abrir la opción de convertir la desesperanza en esperanza, la extensión en comunicación, la competitividad en convivencia, el miedo en valentía, el desconcierto en certidumbre, las desilusiones en ilusiones, la destrucción en construcción y el egoísmo en comprensión, en fin, sentar las bases para la proyección de una educación con pretensiones a futuro – claro está- partiendo del presente y retomando el pasado por el cual atravesamos. A cada instante, debemos tener presente que “la actitud hacia la historia y la conciencia de la historicidad es lo fundamental. Esto alude a que no sólo se tiene conciencia de la realidad o *topía* sino además que se tiene conciencia de que *puede* ser de otro modo, *utopía*”.¹¹⁹ Bajo estas consideraciones, la utopía dinamizada en la historia, o sea, la operante en la historia como la maneja Cerutti, permite encontrar posibilidades de liberación y, al mismo tiempo, reconoce que las relaciones de poder (educador-educando, por ejemplo) pueden moverse de una posición vertical a una horizontal, esto es, sin desconocimiento de la diversidad.

Como puede observarse, la utopía impulsa una reconceptualización epistémica en torno a la realidad. De aquí se deriva la idea aportada por Roig acerca de “la dignidad humana”, puesto que ésta ha sido pisoteada al no reconocer al ser humano como tal. Hoy más que nunca, tal agravio sigue vigente en la subsunción de los sujetos a un ciclo mercantil, en el cual, comienzan consumiendo para darse el estatus de rentabilidad y terminan consumidos por el “mercado”. Salir de este círculo vicioso implica una activación propia de la función utópica en todos los miembros de cada cuerpo colectivo, propiciando una actividad liberadora.

Esta necesidad de defender y aspirar al respeto a la dignidad humana considera Roig que representa una <<función utópica>> presente en todo ser humano. Desde esa aspiración se intenta superar las totalizaciones y eticidades

¹¹⁹ Ramírez Fierro, María del Rayo, *Utopología desde nuestra América*, Colombia, Ediciones Desde Abajo, 2012, p. 107.

dominantes, desde la exigencia del respeto a esa dignidad humana postergada y herida. [...] La utopía empuja al sujeto, orienta su práctica, y sostiene la capacidad que tiene el ser humano de transformar la historia desde sus decisiones libres.¹²⁰

Siguiendo con los planteamientos de Roig, es de vital importancia tomar en cuenta que, gracias a la función utópica, se puede validar una “moral de emergencia”¹²¹ -así denominada por el filósofo argentino- en cualquier acto educativo en constante conflicto. Esa moral funge como alternativa en nuestro presente para romper con los múltiples obstáculos que mantienen lo humano en un estado de pasividad permanente, amputando el ejercicio crítico-reflexivo.

Es esta experiencia de la vida cotidiana –esta necesidad insatisfecha de rebasar las cercas opresivas de una cotidianidad que para ciertos grupos sociales se haría intolerable y que se manifestaría como ansia de evasión, de fuga, de ruptura de la cerca, de ir más allá, de salirse del ‘corralito’, de rebasar el margen o de transgredir la frontera- lo que daría lugar a la función utópica.¹²²

Por lo anterior, una educación situada en el “nosotros” involucra una función utópica donde la dignidad humana, el respeto, la tolerancia y la cooperación se articulan pedagógicamente. Por un lado, se focaliza un ser humano vinculado con el ámbito social, político, cultural, educativo e histórico y, por otro, se profundiza en los problemas sociales más graves como la desigualdad y pobreza propios de un país.

Evidentemente, no basta con reformar todo lo que está mal, también es necesario identificar quién llevará a cabo dicha tarea. Desgraciadamente, una cosa es segura, no será alguien que padezca la injusticia cotidianamente. En ese sentido, cuestionar a los grupos de poder es un primer acercamiento para

¹²⁰ Beorlegui, Carlos, *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*, 3ª edición, España, Universidad de Deusto, 2010, p. 650.

¹²¹ Cfr. Roig, Arturo A., *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*, Ecuador, Corporación Editora Nacional, 2002, pp. 54-70.

¹²² Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofando y con el mazo dando*, México, Biblioteca Nueva/Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2009, p. 122.

enfrentar el problema, pues, de continuar en la posición de desplazados o subordinados, la impunidad será una constante. Por supuesto, esta situación abarca también al terreno educativo, en tanto que es imperativo dejar de moldear actitudes con base a planes de estudio orientados a la tecnificación.

La solución no está en un rediseño del programa de ajuste estructural. Lo que se necesita es una revolución social que modifique las relaciones de clase, las relaciones de propiedad y el carácter clasista del Estado. [...] El único camino a futuro para las clases trabajadoras y el movimiento popular es el poder político.¹²³

Desde este ángulo, los movimientos sociales configuran una alternativa para evitar la casi completa consolidación de un régimen hegemónico e influyente que pretende incidir en cualquier ámbito de la vida de una persona. La educación en América Latina no es la excepción. Al reducir su labor a la mera transmisión de conocimientos, ha dejado de ser el medio más digno de confianza para asegurar las costumbres de una comunidad determinada. Así, la discusión actual debe girar alrededor del valor negado a la vida humana y al exaltamiento de la omnipotencia del mercado. Partiendo de tal situación, la función utópica podría comenzar su ejercicio crítico.

María del Rayo Ramírez presenta -a manera de cuadro- distintos rubros tomados de los marcos categoriales de Hinkelammert. Para nuestro caso únicamente retomaremos la del pensamiento neoliberal con la finalidad de comprender mejor las inconsistencias del neoliberalismo y su “relación” con lo utópico.

Pensamiento neoliberal¹²⁴			
Punto de partida	Organización de la vida social	Concepto límite	Relación con la utopía
Realidad precaria. El	El caos se regula por	Mercado perfecto o	Antiutópica y

¹²³ Petras, James y Veltmeyer, Henry, *Movimientos sociales y poder estatal: Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, Argentina*, Editorial Lumen, 2005, p. 242, 260.

¹²⁴ Cfr. Ramírez Fierro, María del Rayo, (2012), pp. 64-65.

<p>egoísmo y la estupidez se oponen a corregir esa precariedad. Legitimación de la sociedad burguesa vs. sociedad socialista y sociedades precapitalistas. El mercado es un concepto empírico. Esquema tripolar: mercado, caos, realidad precaria.</p>	<p>el mercado: <i>mano invisible</i>. La vida social se organiza a partir del criterio de la ganancia.</p>	<p>modelo de competencia perfecta. Progreso infinito. La aproximación al mercado total se transforma en gran sacrificio de vidas humanas cuyas necesidades, además, se miden en términos de <i>preferencia</i>.</p>	<p>antisocialista porque estos producen caos, destrucción y tiranía; además son irracionales porque la planificación supone un conocimiento total que es imposible de lograr. Lo utópico es lo antimercantil del socialismo. Relación negativa con la utopía socialista y positiva con su concepto límite del mercado total mismo que no se califica de utópico sino de <i>realista</i>.</p>
--	--	---	--

El cuadro muestra -pedagógicamente hablando- una educación donde no se cree en nada fuera de la *mano invisible*, por ello, es imprescindible destacar que una de las tareas del pedagogo consiste en despertar la autocrítica, misión que se logrará siempre y cuando se permita la expresión de las inquietudes de niños, jóvenes y adultos. En el momento que se persiga esto, el espacio educativo se pondrá al servicio de la colectividad. En el mismo sentido, la educación recibida en el seno familiar debe considerar su práctica pedagógica mediante una reflexión conjunta en torno a las relaciones educativas manejadas. Vale la pena recordar que una pedagogía repetitiva anula la creatividad, es decir, si los padres de familia están inmersos en la lógica del consumo, no habrá otro modelo más que mostrar a sus hijos. Ahora bien, paradójicamente, quienes ni siquiera son considerados dentro de este esquema consumista-neoliberal (los más pobres de la región), también se arraigan a la misma pedagogía y olvidan vivir su relación con el mundo, concibiéndolo desde una perspectiva pesimista en la cual no hay salida.

Al adscribirnos a la utopía y aprehenderla, ya sea, en familia, comunidad, colectivo o en una región entera, se posibilitará una crítica de lo real más allá de lo dado. Precisamente, porque para muchos se ha perdido la esperanza ('ya no esperan nada, ni a nadie'), la función utópica debe ser considerada desde una multiplicidad de dimensiones en las que lo educativo es uno de los tantos *tópicos* a rescatar.

Lo utópico operando en la historia como tensión entre el ser y el deber ser se relaciona con los sujetos de la historia, con los grupos humanos, naciones, clases sociales, etc., que se afirman como sujetos, es decir, que se reconocen como valiosos e históricos y se esfuerzan por romper las formas fijas de relación, las instituciones caducas; también, plantean formas alternas de vínculo social, de participación política, de producción, de concepción y administración de la justicia, de educar, etcétera.¹²⁵

La pretensión implícita a lo largo de este capítulo es *alargar la mirada*¹²⁶, aún con el *largo y sinuoso camino* que se evidenció en los capítulos anteriores. Las incertidumbres generadas por una pedagogía cimentada en el individualismo y caracterizada por la intolerancia, sin duda, parecen solapar la desigualdad generada por un capitalismo neoliberalizado. Situados aquí, planteemos lo siguiente: ¿podrá el accionar utópico hacer frente a esta situación? Por supuesto que sí, porque posibilita la construcción de una educación basada en los aspectos sociales y humanos, reconociendo los principios políticos de su quehacer en pro de su dignidad. Nos ayudará a combatir lo impostergable como la injusticia y la violencia acaecida en la vida cotidiana. Pensar el proceso histórico (en sentido utópico) desde la *praxis* social, permite sostener la noción del "nosotros" con la finalidad de ampliar los horizontes que llevan a la liberación humana y, por tanto, pedagógica.

¹²⁵ Ramírez Fierro, María del Rayo, (2012), p. 127.

¹²⁶ Frase que constantemente emite la pedagoga argentina Adriana Puiggrós, *Op. Cit.* 1990.

En esta medida, la función utópica es el preámbulo para llegar al “realismo posibilista” que plantea Augusto Pérez Lindo. De manera muy creativa e interesante, relataba cómo imaginaba las condiciones de la universidad en Argentina para el 2025, entre las cuales destacó el ascenso de la matrícula, mayor inversión para la investigación y los postgrados, mayor valoración de las actividades deportivas y artísticas, etcétera. He aquí un signo de esperanza.

A pesar de que la informatización y la virtualización habían llegado muy lejos, la preferencia de los estudiantes y profesores era por la convivencia en el campus universitario. En un mundo donde mucho de lo real se había vuelto virtual, las comunidades universitarias redescubrieron el valor de las relaciones interpersonales. Se habían construido ciudades universitarias confortables y ecológicas. El campus se había convertido en centro de convivencia, de intercambio personal, de participación social.¹²⁷

En síntesis, la pedagogía operativa en lo colectivo y sustentada en la relación dialógica es una cuestión utópica. Todos tenemos la alternativa de construir e imaginar cómo emancipar los niveles de educación en cada uno de los países que conforman Nuestra América. Precisamente, esa tensión de lo real en lo histórico muestra cómo las necesidades mismas emergen, obligando a pensar regionalmente y, por su puesto de modo inter-multi-trans disciplinario, donde lo pedagógico es un aporte más.

¹²⁷ Mainero, Nelly E., (comp. y editora), *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*, Argentina, Nueva Editorial Universitaria, 2011, p. 21.

CONCLUSIONES

Consideraciones para la construcción de una propuesta pedagógica (alternativa)

No cabe duda que una de las funciones propias del pedagogo consiste en trabajar en la interpretación de la realidad educativa. Si dicha labor se realizara con la responsabilidad y ética requerida, se mostraría cómo los planes de estudio privilegian los perfiles de carácter técnico-científico (principalmente en el currículo universitario), relegando las asignaturas sociales y humanistas por considerarles inferiores o con poco rigor académico y científico. Desafortunadamente, la tendencia se marca con lejanía respecto a los valores señalados, tergiversando dicha interpretación o, peor aún, nulificándola. Prueba de ello, es la imagen – claramente simbólica- tan difundida por los medios de comunicación, que resalta la eficiencia, valoración profesional y rentabilidad laboral de ciertas profesiones.

Bajo el supuesto del currículo inmodificable, se reproduce una serie de patrones que subordina los fenómenos a sus estructuras y representaciones, es decir, “todo depende del *currículo* con que se mire”. Así, los seres humanos se encuentran condicionados por un conjunto de factores y estímulos externos que, en definitiva, alienan y censuran la capacidad creativa de los educandos. En este punto, no podemos dejar de llamar la atención sobre un fenómeno tan agresivo como lo son los discursos, prácticas y políticas neoliberales: el academicismo.¹²⁸ La escuela en tanto *situs* que subsume todo aspecto social-humano en los límites de lo formal, promueve dicho fenómeno como una relación de poder que niega las necesidades reales y las reemplaza por las creadas para consumir.

¹²⁸ A propósito, cabe recordar las constantes críticas de Roig sobre el asunto. Con toda claridad y contundencia, en su obra se muestra el nexo (relación íntima) entre el neoliberalismo y el academicismo, los cuales, se justifican constantemente el uno al otro. Luego de lo que hemos manejado, está por demás decir que las consecuencias teórico-prácticas son evidentes. *Cfr.* Roig, Arturo Andrés, *Filosofía, universidad y filósofos en América Latina*, México, UNAM, 1981.

Aún cuando se dan por evidentes muchos de los supuestos que envuelven a los discursos y prácticas del academicismo, es necesario abundar – someramente- con la finalidad de desarticularlo. Por tal motivo, es preciso tomar en cuenta las dos dimensiones que lo posibilitan en lo concreto. Por un lado, su operatividad se desenvuelve en un nivel epistemológico, en el cual, sus principios y fundamentos se encuentran entrelazados íntimamente a los “universales ideológicos”. El despliegue del academicismo se halla en el terreno de una discursividad de carácter abstracto/formal, desligado por completo de todo contexto proveniente de la realidad socio-histórica. Se trata de una cercanía –para nada casual- con las formas más agresivas de los idealismos que configuran lo real, bajo los marcos de una apócrifa “objetividad neutral” con pretensiones de científicidad y universalidad.

Por otro lado, en la dimensión política, el *modus operandi* del academicismo no es menos complejo. Éste se convierte en un mecanismo que da lugar a relaciones de poder jerárquico-excluyentes. Un problema donde se agrupan diferentes niveles articulados más allá del aula y de la relación profesor-estudiante. Las estructuras de poder son claramente identificables en los diseños e implementación de los planes y programas de estudio donde se manifiesta, nuevamente, la propiedad reproductora de saberes y conocimientos ajenos a nuestra realidad. Asimismo, se refuerza la pasividad de los sujetos/educandos a manera de receptores o, mejor dicho, receptáculos a la espera de sentido y significación. No está por demás aclarar que, inclusive, tales dificultades alcanzan al profesor (tradicional figura de autoridad) cuando no está bajo el resguardo de la “libertad de cátedra”, restándole facultades y capacidades en las relaciones educativas y los contenidos a manejar en ellos.

Si a todo eso le agregamos el casi nulo contacto humano (fáctico-real) en las relaciones educativas de corte neoliberal, sin duda, el problema adquiere dimensiones estrafalarias. No es exagerado decir que hay algunas personas prácticamente inmersas en una realidad virtual.

Aunque los contactos a través de Internet aumentan las posibilidades de comunicación, eso no sustituye ni las vinculaciones locales a un espacio y a un territorio dado, es decir a una sociedad concreta, ni tampoco la comunicación interpersonal que es la única en que podemos ser personas, y no simples números, códigos o imágenes como lo seríamos en el espacio virtual.¹²⁹

En realidad, aquello implica una desconexión educativa, pues una cosa es lo real-vivido y otra lo que “según” algunos se debe acceder mediante “contraseñas” en una red sin hilos. Desde luego, esto no implica un desprecio hacia las oportunidades ofrecidas por la ciencia y la tecnología, aunado a lo virtual. No se trata de ubicarse en el lado contrario de la situación. Lo importante a señalar es el peligro latente de la sobreestimación de lo que no son sino simples herramientas y medios.

En toda esta problemática, es necesario mostrar el contraste que involucra a quienes están muy lejos de acceder a la experiencia virtual, pues sus prioridades se dirigen a cubrir sus necesidades más básicas. De esta forma, en un uso desproporcionado y desvirtuado, ciencia y tecnología suelen constituirse en signos de opulencia a través de su ideologización, valiéndose de las relaciones de poder que de su uso se desprenden, imponiendo un modo de vida descontextualizado y fomentador de prácticas de opresión, desigualdad e individualización.

En la remitologización de la libertad, la igualdad y el individualismo, se ocultan políticas concretas de desigualdad. Los piratas del libre comercio, cuando hablan de libre competencia, piensan en monopolios, cuando se refieren al libre mercado piensan en proteccionismo, cuando hablan de igualdad cuentan con toda la tecnología, deciden los productos y mercados sin consideraciones humanas sino lucrativas. [Así] la globalización no fue decidida por la mayoría [...] sino por ejecutivos que fueron a las mejores universidades, viajan en primera clase, se hospedan en los mejores hoteles y, desde un pulcro escritorio y ajenos a la

¹²⁹ Vega Cantor, Renán, (2007), p. 253.

realidad del subdesarrollo, aplican una “libertad” instrumental ideologizada e idealizada como la forma de alcanzar la felicidad humana.¹³⁰

Así, son dos los cuestionamientos (preocupaciones) que nos acompañaron a lo largo de la investigación. El primero puede formularse de la siguiente manera: ¿cuáles serán las funciones de la educación, si continúa presente el neoliberalismo en la región? Probablemente, no cesará la privatización de instituciones públicas, la pedagogía imperante (en cada uno de los niveles que conforma el sistema educativo latinoamericano) seguirá apegada a los principios individualistas y, por si fuera poco, la tecnificación continuará siendo un factor que propicie la desigualdad y exclusión. No obstante, y contrario a lo que pueda pensarse, no todo es pesimismo en la presente tesis. Al retomar la función utópica dentro del quehacer pedagógico, aparte de abrir alternativas ante estos sucesos, se fomenta la capacidad creativa en un ambiente escolar.

El segundo cuestionamiento está en la constante tensión entre el “ser” y el “deber ser” al que remite Roig, cuya develación se manifiesta mediante el planteamiento utópico. Ambas categorías (“ser” y “deber-ser”), se retomaron desde la pedagogía para intentar aterrizarlas en las diversas relaciones educativas y, así, ayudar a la construcción de nuevos escenarios dentro del aula conforme a las circunstancias. De este modo, la formulación de la siguiente pregunta es para algunos una pérdida de tiempo y, para otros (nosotros) es una tarea pendiente. ¿Es posible la construcción de una reflexión pedagógica articulada a las necesidades de integración regional? Sin duda, no sólo es posible, con todas sus letras, podemos afirmar: ¡es urgente y necesaria! Nuevamente, a través de la <<función utópica>> se posibilita el imaginar y crear futuros posibles y alternos situados en el “deber ser”, lo cual, adherido a la noción del “nosotros”, permite pensarnos y relacionarnos para el rescate de espacios, ejercicios, deseos, horizontes y sueños latentes en las necesidades históricas (compartidas) de la región, con vistas a su liberación. Por ello:

¹³⁰ González, Mónica, *Los conflictos del siglo XXI: mitos y ritos, realidades y verdades*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, 2003, p. 81.

[...] la unidad de América Latina, desde el punto de vista de un deber ser, aparecía como *a priori*. No se trata, sin embargo, aquí de un *a priori* de esencias dadas en un "mundo de la conciencia", en cuanto que el *a priori* de que hablamos es histórico, puesto que deriva de una experiencia elaborada y recibida socialmente que se integra para nosotros como supuesto de nuestro discurso y que se encuentra justificada de modo permanente desde nuestra propia inserción en un contexto social.¹³¹

Como vemos, la utopía puede ayudarnos a generar propuestas dentro y fuera del campo educativo. Asimismo, la pronta recuperación de la categoría del "nosotros" es ineludible para rescatar el valor preciso de ese colectivo, o sea, de las relaciones existentes entre los seres humanos, reivindicando con esa acción su naturaleza dialógica inherente. El resultado de tal actividad inter-sujética será la generación de un ambiente de respeto a la pluralidad y diversidad presente en cualquier unidad orgánica.

Aunque la expresión "¡unidad en la diversidad!" para el caso de América Latina se escucha con frecuencia -casi a manera trillada-, en efecto, es muy acertada en circunstancias donde la misma sociedad se vuelve selectiva, desinteresada y poco tolerante en su convivencia escolar, laboral o de cualquier otra índole. "Su diversidad no le viene por tanto de aquella individualidad, sino de la inserción de la misma en una pluralidad, que es social e histórica, y en relación con la cual es únicamente posible el individuo mismo".¹³²

Por todo lo anterior, no es exagerado decir que los mismos profesionales de la educación (pedagogos, maestros, etcétera) no se dan cuenta de la misión que tienen frente a esas actitudes propias de la neoliberalización educativa. Incluso reducen, delimitan, acotan y encuadran el campo de conocimiento al punto de caer en el grave error de reducir la pedagogía a un mero saber de aplicación. Si

¹³¹ Roig, Arturo, A., *Teoría y crítica del pensamiento Latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica, Colección Tierra Firme, 1981**, p. 19.

¹³² Roig, Arturo, A., (1981**), p. 21.

un sociólogo, un filósofo, un economista y/o un historiador interpretan la realidad educativa desde su propio campo, vale la pena cuestionarse: ¿acaso un pedagogo no puede hacerlo? En muchas ocasiones, cierran posibilidades lejos de abrirlas, sin darse cuenta que la realidad está ahí en una multiplicidad de dinámicas constantes con miras a una lectura pedagógica pertinente, clara, precisa y tenaz.

Reducida la pedagogía a las primeras edades del educando; rechazada por muchos académicos satisfechos con la posesión de su saber científico y sometida en otros casos a la acusación difusa de constituir un saber meramente técnico incompatible con un humanismo, la pedagogía se ha mantenido reducida en el ámbito propiamente universitario a un simple saber empírico.¹³³

Sin temor a equivocación, y con miras a la recuperación de la compatibilidad de la disciplina aludida con el humanismo, la solidaridad social subyacente en la categoría del “nosotros”, posiblemente dará un sentido distinto al acto educativo y promoverá actitudes positivas hacia los otros, destacando ante todo una didáctica generadora de conocimientos benéficos para la colectividad. Siendo esto así, es inaceptable que los enfoques educativos en América Latina sean reducidos en la mayoría de los casos a competencias, promoviendo tanto el intervencionismo como el reproduccionismo, dejando de lado su función activa y transformadora en pro de su contexto socio-histórico.

Es imprescindible asentar que la aportación pedagógica (tanto de los autores como la propia) está latente desde el capítulo uno hasta las presentes conclusiones. Sin embargo, y con la pretensión de explicitar aún más algunas consideraciones pedagógicas dentro de las aulas de clase, obviamente con los matices obligados (dependiendo el nivel educativo que se trate), una vía a considerar dentro de la escuela y en la interacción con los estudiantes es dar espacio al diálogo permanente entre estudiante-estudiante, maestro-maestro, maestro-estudiante y estudiante-maestro.

¹³³ Roig, Arturo A., (1998), p. 17.

Ya se pasó el tiempo de la imagen de una universidad sitiada por mil cuestiones ante las cuales no podemos taparnos los ojos o dar la espalda. La religión no tiene su lugar natural y exclusivo en el templo, como la política no es ya más aquello que se realizaba en los cenáculos de comité. Un viento fuerte azota nuestras ventanas y no lo vamos a impedir cerrándolas. Creo que nuestra universidad nos invita –y nuestros jóvenes nos están invitando- a jugar un papel de maestros no de catedráticos de materias o asignaturas, sino de maestros de vida, con los riesgos que esto significa.¹³⁴

Al respecto, la recuperación del espacio colectivo es urgente, debe quedar claro que se trata de ir construyendo una pedagogía contextualizada y liberadora. El asunto es mucho más delicado de lo que aparenta, puesto que la actividad reflexiva creada al interior de una pedagogía de carácter colectivo, sin duda, atiende los aspectos sociales de modo realista e incluyente, contrario a la neoliberal-individualista. A estas alturas sólo nos resta forjar una convivencia justa y cooperativa.

Estas consideraciones revierten sobre la cuestión de la identidad y no sólo cuestionan su pretensión de homogeneidad sino que ponen en duda las mismas características de un imaginario supuestamente compartido, pero en verdad impuesto. A la vez, reiteran la demanda por una integración regional que conforme una Nuestra América al fin unida, coherente, plena de diversidades enriquecedoras a su interior, pero dispuesta a hacer valer derechos colectivos en las relaciones internacionales, que no son sólo relaciones mercantiles, aunque todo lleve a ese reduccionismo.¹³⁵

De momento, la problematización ya está hecha, las interrogantes ya fueron planteadas, pero el método en la educación aún se sigue reinventado a la par del tiempo. Hay que seguir moviéndose por diferentes espacios socio-históricos para continuar con esta labor pedagógica. Aunque son más los cuestionamientos que

¹³⁴ Roig, Arturo A., (1998), p. 35.

¹³⁵ Cerutti Guldberg, Horacio, *Doscientos años de pensamiento filosófico Nuestroamericano*, Colombia, Ediciones Desde Abajo, 2011, p. 128.

las respuestas y se vislumbra un panorama complejo y difícil, es posible que la <<función utópica>> nos ayude a desarrollar futuros alentadores y, con ello, cambiar el *status quo* de la educación de Nuestra América.

Si bien hay *caminantes* sin *método*, no hay *método* sin *caminantes*.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardao, Arturo, *América Latina y la latinidad*, México, UNAM, 1993.
- Aróstegui, José Luis y Martínez, Juan Bautista (coords.), *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 2008.
- Beorlegui, Carlos, *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*, 3ª edición, España, Universidad de Deusto, 2010.
- Cerutti Guldberg, Horacio, *Pensando después de 200 años*. Monterrey, N. L., México, CECyTE NL-CAEIP, Colección Altos Estudios, 2011.
- Cerutti Guldberg, Horacio, *Doscientos años de pensamiento filosófico Nuestroamericano*, Colombia, Ediciones Desde Abajo, 2011.
- Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofando y con el mazo dando*, México, Biblioteca Nueva/Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2009.
- Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofar desde Nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*, México, Porrúa/UNAM, 2000.
- Cervantes, Rafael; Gil, Felipe; Regalado, Roberto y Zardoya, Rubén, *Transnacionalización y desnacionalización. Ensayos sobre el capitalismo contemporáneo*, Ciudad de la Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 2006.
- De Alba, Alicia (compiladora), *Posmodernidad y educación*, México, CESU/Miguel Ángel Porrúa, 1995.
- Escobar, Arturo, *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Colombia, Grupo Editorial Norma, 2006.
- Feroso, Paciano, *Manual de economía de la educación*, Madrid, Narcea, S. A. de ediciones, 1997.
- Ferrés i Prats, Joan, *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2008.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI editores, 2007.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI editores, 2005.
- Freire, Paulo, *La pedagogía como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1967.

- Galeano, Eduardo, *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Ediciones del Chanchito, Uruguay, 1998.
- Gentili, Pablo, *Proyecto neoconservador y crisis educativa*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- Guillén Romo, Héctor, *La contrarrevolución neoliberal*, Ediciones Era, México, 1997.
- Gómez, Ricardo J., *Neoliberalismo globalizado. Refutación y debacle*, Buenos Aires/Bogotá/Caracas/ México D.F., Ediciones Macchi, 2003.
- González, Mónica, *Los conflictos del siglo XXI: mitos y ritos, realidades y verdades*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, 2003.
- Gros Salvat, Begoña, *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000.
- Hayek, Friedrich A., *Individualismo: el verdadero y el falso*, Madrid, España, Unión Editorial, 2009.
- Hernández Oscaris, Roberto y Vega Jiménez, Elsa, *Historia de la educación latinoamericana*, Ciudad de La Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- Hopenhayn, Martín, *Ni apocalípticos, ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Lenkersdorf, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2005.
- Lepeley, María Teresa, *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*, México, Mc-Graw-Hill, 2003.
- Lipovetsky, Guilles, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1986.
- Magallón Anaya, Mario, *Modernidad alternativa: viejos retos y nuevos problemas*, México, CECyDEL-UNAM, 2006.
- Magallón Anaya, Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, CCyDEL-UNAM, 1993a.
- Mainero, Nelly E., (comp. y editora), *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*, Argentina, Nueva Editorial Universitaria, 2011.

- Maliandi, Ricardo, *Ética, dilemas y convergencias: cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología*, Buenos Aires, Biblos-Universidad Nacional de Lanús, 2006.
- Martínez Usarralde, M^a Jesús, *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*, Barcelona, Octaedro, 2005.
- Mendoza Núñez, Alejandro, *Manual para determinar necesidades de capacitación y desarrollo*, México, Trillas, 2008.
- Nassif, Ricardo; Rama, Germán; Tedesco, Juan, *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1984.
- Perazza, Roxana, *Pensar en lo público: notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2008.
- Petras, James y Veltmeyer, Henry, *Movimientos sociales y poder estatal: Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador*, Argentina, Editorial Lumen, 2005.
- Popper, Karl, *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós, 1957.
- Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, 1^aed, Buenos Aires, Colihue, 2010.
- Puiggrós, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Editorial Patria, 1990.
- Rama, Claudio, *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), 2009.
- Ramírez Fierro, María del Rayo, *Utopología desde nuestra América*, Colombia, Ediciones Desde Abajo, 2012.
- Roig, Arturo A., *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*, Ecuador, Corporación Editora Nacional, 2002.
- Roig, Arturo A., *Caminos de la filosofía latinoamericana*, Maracaibo, Venezuela, Universidad de Zulia, 2001.
- Roig, Arturo A., *La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, Mendoza, Argentina, EDIUNC, 1998.
- Roig, Arturo Andrés, *Filosofía, universidad y filósofos en América Latina*, México, UNAM, 1981.
- Roig, Arturo, A., *Teoría y crítica del pensamiento Latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica, Colección Tierra Firme, 1981**.

- Román, Marcela, *Un sistema educativo con dos cabezas ¿quién responde por las escuelas públicas en Chile?*, 1ed, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2007.
- Rubinelli, María Luisa (comp.), *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Reflexiones desde América Latina*, Tomo I, Argentina, Universidad Nacional de Jujuy/OEI, 2009.
- Sartori, Giovanni, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, México, Punto de lectura, 2006.
- Smith, Adam, *La riqueza de las naciones*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Solís de Alba, Ana Alicia, *Globalización. Reforma neoliberal del Estado y movimientos sociales*, México, D.F., Itaca, 2003.
- Teivainen, Teivo, *Pedagogía del poder mundial. Relaciones internacionales y lecciones del desarrollo en América Latina*, Perú, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación (CEDEP), 2003.
- Torres, Carlos Alberto, *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*, Madrid, Editorial Popular, 2006.
- Vega Cantor, Renán, *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Colombia, Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.
- Venegas Calle, Stella y Mora Toscano, Oliver, “La óptica mercantilista de la banca multilateral” en *La educación no es una mercancía*, (Selección de artículos de Le Monde Diplomatique), Chile, Editorial Aún creemos en los sueños, 2003.

Otras fuentes

- Andere, Eduardo, “Las incompetencias de las competencias”, en revista *Educación 2001*, No. 172, septiembre 2009.
- Avilés, Karina, “Se agudizó inasistencia escolar en hogares pobres e indígenas de localidades aisladas”, en el periódico mexicano *La Jornada*, 31 de diciembre de 2012.
- Brooks, David (corresponsal), “La guerra contra la educación pública”, en el periódico mexicano *La Jornada*, México, 03 de enero de 2013.
- Brooks, David (corresponsal), “El empresario Bill Gates, fuerte impulsor de la Reforma”, en el periódico mexicano *La Jornada*, México, 03 de enero de 2013.
- Cara, Daniel, ““Para garantir a expansão com qualidade, é preciso garantir o investimento de 10% do PIB em educação” en *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la educación, Brasil*. Enlace disponible: <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/pt/noticias/260-programa-de->

[posgrado-quiere-fortalecer-haiti-a-traves-del-intercambio-de-conocimientos-.html](#)
(Fecha de consulta 06 de enero de 2013).

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *Informe de Pobreza en México 2010: el país, los estados y sus municipios*. México, D.F. CONEVAL, 2012, pp. 11,15,16 Recuperado el 29/10/2012 de [http://web.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/Informe de Pobreza en Mexico 2010.pdf](http://web.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/Informe_de_Pobreza_en_Mexico_2010.pdf)
- García Ayala, Natanael, *Individualismo y poder. Una incursión filosófico-política a través del marco normativo neoliberal*, Tesis inédita para obtener el grado de Maestro en Filosofía, México, UNAM/FFyL, 2011.
- García González, Julieta, “Borregos y pavos reales: el juego de consumir” en Revista mexicana *Proceso*, Año 32, Septiembre 2009, Edición Especial No. 26.
- Gutiérrez, Enrique (corresponsal), “Movilizaciones masivas se extienden en Chile” en el periódico mexicano *La Jornada*, 10 de agosto de 2011.
- Hopenhayn, Martín, *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*, en Revista de la CEPAL, No. 81, diciembre de 2003.
- Magallón Anaya, Mario, “Filosofía de la educación latinoamericana” en Horacio Cerutti (coordinador), *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*, México, CCyDEL-UNAM, Colección Panoramas de Nuestra América, Núm. 7, 1993b.
- Poy Solano, Laura, “La privatización educativa corre paralela en México y EU: expertos” en el periódico mexicano *La Jornada*, 03 de enero, México, 2013.
- Roitman Rosenmann, Marcos, “Los estudiantes chilenos”, en el periódico mexicano *La Jornada*, 28 de agosto de 2011.