



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA CONFIGURACIÓN DISCURSIVA DE LA CIUDADANÍA DE CALIDAD: ANÁLISIS
DESDE UNA PERSPECTIVA ANTIPATRIARCAL, ANTICAPITALISTA Y
ANTICOLONIALISTA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ANDREA MARIAN MARTÍNEZ ESPINOSA

TUTOR

DR. SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ
IISUE, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ
IISE, UNAM

MTRA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO
FFYL, UNAM

DRA. MARLENE ROMO RAMOS
FFYL, UNAM

DRA. ZAIRA NAVARRETE CAZALES
FFYL, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DE 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

La presente investigación fue realizada gracias al pueblo de México quien me financió la beca otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y por el Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado (PAEP) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Índice

Introducción.....	7
1. Herramientas teórico/metodológicas para el estudio de la ciudadanía de calidad	24
1.1. El análisis político del discurso como mi caja de herramientas	24
1.2. Un esbozo sobre la imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana.....	38
2. La orientación despedagogizadora en la ciudadanía de calidad	55
2.1. La calidad educativa como sentido instrumentalizador de la formación ciudadana.....	55
2.2. La evaluación de las competencias desde la colonialidad del saber, la corpo-política y geo-política del conocimiento.....	81
2.3. La evaluación de las competencias ciudadanas a manera de dispositivo de control, monitoreo, regulación y punición.....	95
3. La orientación despolitizadora en la ciudadanía de calidad.....	121
3.1. La ciudadanía mundial bajo la concepción hegemónica de la democracia.....	121
3.2. La formación ciudadana a partir de la concepción hegemónica de los derechos humanos.....	143
3.3. La formación ciudadana ante la sobredeterminación de la ciudadanía	154
Conclusiones.....	176
Referencias	189

Agradecimientos

En 2021, durante la pandemia, en medio de un duelo y con secuelas físicas a causa de una nueva enfermedad, ingresé a la maestría. Desde que estudiaba la licenciatura, tenía muy claro que quería estudiar esta maestría. Al ingresar, me enfrenté a un escenario muy diferente al que había imaginado, aún vivía con mi familia, tomaba los seminarios a través de una computadora e interactuaba con algunos compañeros a través de mensajes. A pesar de eso, construí conocimientos y saberes, acumulé experiencias y forjé relaciones.

Quiero agradecer a mi familia, Silvia, Andrés y Stefania, por apoyarme siempre. Mientras escribo esto, recuerdo su esfuerzo y amabilidad al hacer todo lo posible por crear las condiciones para que pudiera estudiar en casa. Les amo tanto, les elegiría siempre como mi familia, soy esta persona, en buena parte, por todo lo que me han brindado. Al pensar en nuestra historia, reconozco el enorme esfuerzo y trabajo que hemos hecho para cuidarnos entre nosotres. Gracias por ser mi familia; por amarme incondicionalmente; y por confiar, acompañarme y apoyarme mientras transito en los rumbos que he elegido para mi vida.

En 2022, con una tregua por parte de la pandemia, volvimos a habitar y transitar las aulas. Me independicé y, junto con mi hermana, construimos un nuevo hogar. Mi hermana es la persona más especial en mi vida, ella es tan dulce y amorosa, soy muy afortunada de tenerla como hermana. Te agradezco por siempre cuidarme, sostenerme, apoyarme y recordarme que ambas merecemos todo lo bonito en esta vida.

En mi último año de maestría, a través del encuentro presencial, forjé vínculos con personas maravillosas que hoy nombro amigos. Les quiero muchísimo queridos Azu, Diana, Karen, Nacho, Gabriela, Juan Luis, Gaby, Nancy y Claudia. El orden de sus nombres es indistinto, todes son muy importantes para mí y con cada una tengo un vínculo único y especial. Entre lo más valioso que me dejó esta maestría fue conocerles y tener la fortuna de ser su amiga. Les agradezco por las increíbles charlas, momentos y salidas. Sé que para cada una hay un lugar donde seguiremos cuestionando, problematizando y proponiendo otras formas de construir pedagogía y educación.

Durante mis estudios de maestría, el Dr. Sebastián Plá, mi tutor, hizo de esta etapa, una gran experiencia. Plá, además de ser un gran docente e investigador, es un único e increíble tutor. En muy pocos espacios académicos, conformados por gente con una trayectoria larga, me sentí cómoda y validada, no obstante, con Plá, siempre sentí que mis conocimientos, saberes, ideas y posturas eran validados, reconocidos y respaldados. En varias ocasiones, tuve dudas sobre mi capacidad para culminar esta tesis, pero Plá me insistía en que era una estudiante con gran potencial, muy brillante e inteligente, capaz no sólo de terminar, sino de realizar un gran trabajo. Esta tesis no sería lo que es sin su acompañamiento, su constancia y su apoyo, le estoy sumamente agradecida.

Un espacio relevante durante esta maestría fue el seminario del Dr. Plá. Cada mes, estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado, nos reuníamos para compartir nuestros avances de tesis. Les agradezco a todos por leerme, escucharme y brindarme sus observaciones, críticas, comentarios y sugerencias, en particular, le agradezco a Juan Luis, Gabriela, Julio, Michelle, Mayra, Andrés, Lucero, Gabriel, René y otros. Con este seminario confirmamos que podemos crear espacios seguros, de cuidado, ternura y compañerismo, manteniendo el compromiso, seriedad y responsabilidad.

Con mucho cariño, también quiero agradecerle a mis sinodales: la Dra. Zaira Navarrete, la Dra. Marlene Romo, la Mtra. Marcela Gómez y la Dra. Ana Gallardo. Con varias de ustedes tuve la fortuna de tomar seminarios y a todas las conozco a través de sus producciones académicas; son increíbles docentes e investigadoras, las admiro mucho y son importantes referentes para mi trayectoria académica y profesional. Les agradezco muchísimo por formar parte de la culminación de esta tesis, sus observaciones, comentarios y sugerencias enriquecieron muchísimo mi trabajo.

Otra de las experiencias más enriquecedoras durante mis estudios de maestría fue la estancia de investigación que realicé en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata con la Dra. Myriam Southwell. No pude elegir mejor lugar que éste, la Dra. Southwell y todo su equipo me recibieron, acompañaron y despidieron de forma hermosa; guardo increíbles recuerdos, experiencias y conocimientos. Mi tesis

tomó rumbo buen rumbo gracias a toda la retroalimentación que recibí, les estoy muy agradecida por todo su apoyo y amabilidad.

De manera especial, quiero agradecerle a Paula, Jorge, Lola, Dante y Aie por todo su amor y cuidado, son mi segunda familia y guardan eternamente un lugar muy importante en mi corazón. Gracias por hacerme parte de su bello hogar, lleno de historias, charlas, risas y críticas al sistema hegemónico. Argentina no hubiera sido una experiencia tan bella si no les hubiera conocido, son hermosos y especiales, les quiero mucho.

Con gran amor, quiero agradecerle a mi bella red de amigas, Andrea, Caro, Cas y Aby. Las amo tanto, enriquecen e iluminan mi vida de formas muy hermosas. Gracias por sostenerme, acompañarme y cuidarme siempre; son parte muy importante en mi vida, con ustedes siempre retomo el camino donde reconozco que poner la vida al centro es lo fundamental, desde la alegría y el goce resistimos y luchamos juntas.

Para cerrar, con especial énfasis, quiero agradecerle a mi amada Abril. Eres mi gran amor y no puedo dejar de sentirme la más afortunada por haberte encontrado y construir juntas esta hermosa relación. Nos conocimos poco antes de que terminara la maestría y me has acompañado durante procesos muy densos vinculados con el cierre de esta etapa y la culminación de esta tesis. Gracias por sostenerme, cuidarme, acompañarme y amarme de forma tan hermosa. Tú eres luz y magia, me recuerdas constantemente lo bella que es la vida, gracias por los momentos cotidianos y singulares, me emociona mucho vislumbrar lo mucho que nos falta recorrer juntas. Te amo infinito, quiero caminar siempre de tu mano.

Les agradezco a todes por hacer parte de este camino. Les quiero, les amo y les estoy muy agradecida.

Introducción

Esta tesis analiza los discursos de formación ciudadana como parte de las políticas de calidad educativa, correspondientes a la educación secundaria, en México, durante 2006-2018. Para contextualizar lo anterior, en las décadas de los ochenta y los noventa, como parte del proceso de reconfiguración del orden económico mundial, la prioridad en la política educativa latinoamericana, aunque continuó aludiendo a la expansión de los sistemas educativos y la universalización de la enseñanza primaria, se trasladó hacia el intento por adquirir, mediante la educación y el trabajo, competitividad internacional y crecimiento económico (Sánchez Cerón, 2001; Tiramonti, 1997).

Algunos organismos internacionales, gobiernos, grupos de investigación y equipos de consultoría emitieron un diagnóstico negativo hacia los sistemas educativos señalándolos como tradicionales, obsoletos, ineficientes, inequitativos y de baja calidad. Al respecto, a través un discurso cargado de atributos tecnocráticos, burocráticos, psicologistas y empresariales, se implementaron reformas de modernización de tendencia neoliberal (Puiggrós, 2000, 2019a).

La calidad fue el eje central de las reformas y políticas conformándose como el medio que otorgó a los países las ventajas para insertarse y competir en el escenario global. Las políticas educativas de calidad educativa se enfocaron a que los estudiantes no sólo accedieran y concluyeran la educación básica, destacando la secundaria, sino que alcanzaran ciertos resultados de aprendizaje (Tiramonti, 1997; Sánchez Cerón, 2001; Gallegos, 2008; Navarrete Cazales, 2024).

Se suponía que, si todas las personas adquirirían los mismos resultados de aprendizaje, entonces podrían participar activamente en la competitividad internacional y el crecimiento económico que, a su vez, promovería el aumento de la riqueza que llevaría a la superación de la desigualdad y la pobreza en los países latinoamericanos (Sánchez Cerón, 2001; Gallegos, 2008). En tal sentido, la calidad educativa fue concebida como democratizadora porque permitiría que todas las personas obtuvieran las competencias necesarias para responder

adecuadamente a las múltiples demandas de fin de siglo XX y entrada del siglo XXI (López Nájera et al., 2011).

La calidad educativa, como aquello que organizó todas estas retóricas propositivas para los sistemas educativos latinoamericanos, la entiendo como un discurso, es decir, una configuración social significativa (Buenfil Burgos, 2009) que apunta a la construcción de una problemática educativa (Plá, 2018). La escuela indudablemente presentó una serie de obstáculos y limitantes para producir lo que históricamente hemos establecido que debe tener y hacer una escuela, sin embargo, nombrar esos obstáculos y limitantes como «baja, mala o falta de calidad educativa» implicó una construcción discursiva. Desde finales del siglo XX hasta lo que va del siglo XXI, dicha falta de calidad se constituyó como problemática social y educativa que se convirtió en el centro de las políticas educativas a nivel global, regional y nacional (Plá, 2018).

La calidad educativa, como construcción discursiva, incorporó una lectura dual y evolutiva de las reformas y políticas educativas al asumir que la educación debía pasar de una condición adversa a una condición ideal avanzando hasta alcanzar una sutura y cierre final. De este modo, la calidad educativa, principalmente en secundaria, aparece como el nuevo espacio mítico de representación donde los sujetos son invitadas a mirarse con mayor completud y plenitud bajo la promesa de que todes, sin excepción, podrían responder adecuadamente a las múltiples demandas de fin de siglo XX y entrada del siglo XXI (López Nájera et al., 2011).

A través de un proceso sociohistórico muy amplio, denso y complejo, se han dado las condiciones de posibilidad para que la calidad educativa se constituya como un problema social y educativo que las reformas, las políticas, etc., a nivel global, regional y nacional aspiren a resolver. Una de las principales problemáticas con la calidad educativa radicó en que, a pesar de que se pretendía que todas las personas adquirieran, desarrollaran y usaran las competencias, ante la permanencia de los dispositivos de exclusión dentro y fuera de la escuela, los grupos dominantes continuaron conservado sus privilegios, mientras que los grupos vulnerados continuaron siendo objeto de discriminación, marginación y opresión por su género, sexualidad, raza, clase, discapacidad, etc. (Plá, 2018).

Dicho esto, la calidad educativa, señala Plá, (2018), no pretendía garantizar igualdad, sino producir desigualdades legítimas. La calidad educativa forma parte de un cambio cultural en que la justicia social no se centra en la lógica de los derechos colectivos referente a la distribución equitativa de la riqueza y los bienes sociales a través del Estado, sino en su distribución con base en los méritos individuales bajo la lógica de la racionalidad del mercado.

La orientación de las políticas hacia la calidad educativa en la región tuvo que ver con que la capacidad decisoria de los Estados se ha cedido al capital transnacional y a una red de instituciones supranacionales. Esto quiere decir que, aunque cada gobierno decidió, dentro de un margen de posibilidades y limitantes, cómo enfrentar la crisis que atravesó la región en la década de los noventa, los organismos internacionales fueron una pieza clave para ceñir la orientación de las políticas hacia la calidad educativa (Tiramonti, 1997).

En México, durante el sexenio 2006-2012 encabezado por el expresidente Felipe Calderón Hinojosa y durante el sexenio 2013-2018 encabezado por el expresidente Enrique Peña Nieto, se implementaron reformas y políticas educativas que, acorde con las orientaciones y tendencias globales y regionales, correspondieron explícitamente con la calidad educativa.

No obstante, las políticas educativas latinoamericanas no han adoptado un carácter completamente uniforme y homogéneo porque lo global no se impone unilateralmente a lo nacional, las políticas de calidad educativa en México se han configurado según las condiciones históricas, económicas, políticas y sociales del país (Plá, 2018). Estas diferentes formas de articulación y contingencia entre las orientaciones y directrices globales y regionales y las reformas y políticas nacionales nos muestran que no estamos ante determinaciones absolutas y cerradas, sino que nos situamos en un campo de disputa (Puiggrós, 2019b).

En esta disputa, destaca la formación ciudadana en el espacio de lo escolar. De entrada, la ciudadanía es un concepto central en el pensamiento político; merece la pena señalar que es un constructo, no existe un significante único de ciudadanía, el significante es histórico, social, político y situado. No obstante, en términos muy generales, la ciudadanía suele apuntar a un estatus jurídico y una práctica política (Delgado Granados y Guichot Reina, 2013).

Sobre esto, hay que tomar en consideración que la ciudadanía se inscribe en una matriz sociohistórica que, anclada en la lógica de la democracia liberal con una fuerte herencia moderno-colonial-patriarcal y capitalista, ha forjado una concepción binaria de inclusión-exclusión que establece que no todos los sujetos son ciudadanos. Esto quiere decir que la ciudadanía, como identidad política, se continúa otorgando a los grupos privilegiados incluyendo hombres, blancos, cisheterosexuales, propietarios, etc. Esta herencia moderno-colonial-patriarcal y capitalista, a su vez, se articula de manera densa y compleja con el neoliberalismo.

La ciudadanía no se constituye únicamente en la escuela, sin embargo, la escuela ha sido históricamente considerada como espacio ideal para formar a los futuros ciudadanos (Salmerón Castro y Rivera Ríos, 2007). Al respecto, la formación ciudadana la entiendo como la formación de sujetos en su dimensión política. La escuela, como práctica social y política hegemónica, intenta interpelar a los sujetos proponiéndoles un modelo de identificación, procurando que se fije parcialmente un orden social (Soriano Peña, 2020).

Las políticas de calidad educativa han ido incorporando y descartando determinados aspectos en lo escolar con la finalidad de no sólo de dotar de competencias, sino de reforzar identidades y subjetividades direccionadas a que los sujetos respondan de manera favorable; participen activamente; y se asocien con los opresores y explotadores; es decir, se les hace partícipes en la dominación y opresión de sí mismos y de otros. En otras palabras, estas políticas han propiciado que la escuela se articule con el actual régimen global neoliberal, colonial, patriarcal y cisheterosexual formando a cierto tipo de sujeto o de ciudadane (Giroux, 1993, 2014; Torres Santomé, 2017a; Walsh, 2021).

En concordancia, desde finales del siglo XX, la formación ciudadana, como una forma de producción cultural, se inscribió dentro de un orden social hegemónico. Esto no fue total y absoluto. Hay una fuerte disputa entre los imperativos democráticos y los principios del mercado. A finales de la década de los ochenta e inicio de la década de los noventa, la formación ciudadana, aunque parcialmente fortalecida por las transiciones democráticas, enfrentó una reestructuración ideológica que reemplazó el discurso de la lucha colectiva y la

emancipación social por el lenguaje del individualismo, el rendimiento y la competitividad.

También es importante destacar que dicha reestructuración ideológica no rompió con un ideal de la democracia, sino que obstaculizó parcialmente la posibilidad de evidenciar la contradicción entre la realidad de las democracias actuales y la promesa de una democracia sustantiva. Esto derivó en una limitación de las luchas encaminadas a la extensión y radicalización de la democracia (Giroux, 2017; Mouffe, 1999, 2007).

Aunque sabemos que no hay un correlato directo entre las reformas y las políticas y lo que se despliega en la escuela y las aulas con los agentes educativos, la calidad educativa, como discurso hegemónico que fija de manera parcial, temporal y relativa significantes a significados, coadyuva a que los sujetos, a través de la atribución de sentido, construyan la vida social dentro y fuera de la escuela conformándose dentro de cierto perfil como ciudadanos.

La problemática que identifiqué radica en que la calidad educativa fue produciendo una parcial despedagogización y despolitización en la formación ciudadana. La calidad educativa fijó una serie de sentidos en la formación ciudadana que la desprenden parcialmente lo pedagógico y lo político, permitiendo que los sujetos, a partir de su tránsito por la escuela, pudieran desenvolverse en la sociedad, pero no les dotó de las herramientas necesarias para que alteraran los sistemas de opresión que perpetúan la discriminación, violencia, desigualdad, injusticia, subordinación y opresión.

Ante esta problemática referente a que la calidad educativa fue produciendo una parcial despedagogización y despolitización en la formación ciudadana, las preguntas de investigación fueron:

- ¿Qué perfil de ciudadano se pretendió formar en las escuelas, como parte de las políticas de calidad educativa, correspondiente a la educación secundaria durante 2006-2018?
- ¿Cuál fue la configuración discursiva de la formación ciudadana, como parte de las políticas de calidad educativa, correspondiente a la educación secundaria durante 2006-2018?

- ¿De qué manera las orientaciones y directrices educativas regionales se reconfiguraron en las políticas educativas nacionales referentes a la formación ciudadana, como parte de las políticas de calidad educativa, correspondiente a la educación secundaria durante 2006-2018?

En concordancia, los objetivos de investigación fueron:

- Analizar los elementos que caracterizan o distinguen a le ciudadane que se pretendió formar en las escuelas, como parte de las políticas de calidad educativa, correspondiente a la educación secundaria durante 2006-2018.
- Analizar los procesos de articulación y contingencia en la configuración discursiva de la formación ciudadana, como parte de las políticas de calidad educativa, correspondiente a la educación secundaria durante 2006-2018.
- Analizar los elementos de las orientaciones y directrices educativas regionales que se reconfiguraron en las políticas educativas nacionales referentes a la formación ciudadana, como parte de las políticas de calidad educativa, correspondiente a la educación secundaria durante 2006-2018.

Uno de los principales diferenciadores con respecto a otras investigaciones radica en que, a pesar de que tanto la calidad educativa como la formación ciudadana son objeto de estudio de múltiples investigaciones, el análisis del discurso sobre formación ciudadana en las políticas de calidad educativa no está lo suficientemente estudiado. Lo que quiero enfatizar es que mi investigación ofrece un objeto de estudio que aún no se han explorado de manera exhaustiva. Esta investigación, al dar cuenta de una imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana, busca aportar conocimiento, de cierto modo inédito, a la comunidad académica.

El tipo de investigación que se adecuó a los requerimientos que exigían las preguntas y los objetivos fue la investigación documental. A grandes rasgos, este tipo de investigación depende de la información que se recoge en documentos. Estos hacen alusión a todo material escrito de índole permanente al que se puede

acudir en cualquier momento o lugar, sin que se altere su contenido, para que aporte información sobre un evento, acontecimiento o situación (Cázares Hernández et al., 2013).

Cabe destacar, el criterio de selección de los documentos tuvo que ver con su encadenamiento como parte de una trama discursiva que imbricó la calidad educativa y formación ciudadana. Esto quiere decir que el recorte no fue establecido al inicio de la investigación, sino que, a lo largo de la revisión de documentos emitidos a finales del siglo XX, fui identificando este conjunto de regularidades como forma temporal, precaria y relativa de fijación de sentido. Me interesó no sólo el objeto, sino las condiciones en que tal objeto se produjo.

El corpus se conforma por más de **50** documentos que se emitieron, con excepción de un par, desde 2005 hasta 2019, abarcando tanto el nivel regional como el nivel nacional. A nivel regional seleccioné documentos publicados por Banco Interamericano de Desarrollo (BID); Organización de los Estados Americanos (OEA); International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA); y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). A nivel nacional seleccioné documentos publicados por el Diario Oficial de la Federación (DOF) de la Secretaría de Gobernación; Secretaría de Educación Pública (SEP); Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); e Instituto Nacional Electoral (INE).

Para la interpretación y el análisis de los datos obtenidos a través de los documentos, hice uso del Análisis Político del Discurso (APD). A grandes rasgos, el APD es una perspectiva de investigación que incorpora a, aunque no se agota en, la investigación educativa. El APD no es una teoría, pero tiene un componente teórico que agrupa posicionamientos, lógicas de intelección y cuerpos conceptuales. El APD tampoco cuenta con un procedimiento específico para la recolección, interpretación y análisis de datos, pero proporciona una caja de herramientas que exige un proceso de articulación y ajuste permanente entre la dimensión teórica, el referente empírico y las preguntas de investigación (Buenfil Burgos, 2009, 2010, 2016).

Para lograr una investigación balanceada en su dimensión conceptual y empírica que posibilitara la construcción de conocimiento, no como

reproducción, sino como construcción de aportes parcialmente inéditos, el APD me proporcionó una valiosa y productiva caja de herramientas (Buenfil Burgos, 2016). En ésta se destaca la construcción de una categoría intermedia.

De manera general, una categoría intermedia es una herramienta analítica que tiene un alcance medio, y que permite ensamblar la generalidad del referente teórico con la particularidad del referente empírico. Dicho de otro modo, está inscrita en una teoría, pero se delimita y focaliza en algún aspecto empírico para otorgarle inteligibilidad al fragmento de realidad recortado artificialmente para su estudio. Esta herramienta ha sido muy productiva en múltiples investigaciones porque funciona como una metáfora o figura que permite ver, organizar y dar a conocer el recorte de la realidad desde un lugar diferente y más fructífero que antes era inaccesible (Buenfil Burgos, 2008; Plá, 2022; Saur, 2008).

Uno de aportes más importantes de esta investigación radicó en la construcción de la categoría intermedia que denominé «ciudadanía de calidad», como vía para dar respuesta a las preguntas y cumplimiento a los objetivos de investigación. La ciudadanía de calidad, en concreto, alude a la imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana, entendida como la conjugación, combinación o sobreposición ambas categorías; es decir, los momentos cuando ambas se encuentran y se mezclan para producir algo que no es ni calidad educativa ni formación ciudadana, sino ambas conservando las propiedades de cada una.

En concreto, la ciudadanía de calidad hace referencia a un discurso, entendido como una configuración significativa (Laclau, 1993; Laclau y Mouffe, 1996), que apuntala al perfil de ciudadane que se pretende formar en las escuelas como parte de las políticas de calidad educativa. La ciudadanía de calidad, en el periodo del 2006 al 2018, exhibe una configuración discursiva con ciertas particularidades, es decir, un conjunto de regularidades como forma temporal, precaria y relativa de fijación de sentido que derivan de la reconfiguración de las orientaciones y directrices educativas regionales en las políticas educativas nacionales.

Este discurso se va construyendo dentro de un campo de luchas, conflictos, negociaciones, acuerdos e imposiciones donde organismos internacionales, gobiernos, empresas, academia, sindicatos, organizaciones civiles, colectivos populares y de base, ciudadanos, entre otros contienden por la defensa de su proyecto social y político que está inserto en cada uno de sus proyectos pedagógicos (De Alba, 2007). Esta disputa entre agentes, entendidos como producto y productores de relaciones hegemónicas y contrahegemónicas, defienden su posicionamiento para formar cierto tipo de ciudadane y, por tanto, se generan proyectos pedagógicos sobre formación ciudadana que son densos, complejos y contradictorios desde su conformación hasta su puesta en marcha (De Alba, 2007).

En este escenario, mi objeto de investigación se concentró prioritariamente en las orientaciones y directrices regionales y las reformas y políticas nacionales. Sobre esto, es importante subrayar que en esta disputa lo global no se reproduce en lo nacional, es decir, redes, agencias, organismos y asociaciones internacionales no se implantan unilateralmente a las instituciones nacionales (Southwell, 2020), sino que elementos de lo global se reconfiguran en lo nacional como resultado de la propia historia nacional y de la realidad social y política que van construyendo los sujetos en lo local (Plá, 2018).

Otro de los principales diferenciadores de esta investigación refiere a la caja de herramientas que desplegué. En esta tesis, de manera adicional al APD, incorporé aportes de otras disciplinas y enfoques incluyendo la pedagogía crítica y para la justicia social; el pensamiento decolonial, la pedagogía decolonial y la interculturalidad crítica; los transfeminismos, los feminismos decoloniales y los feminismos antipunitivistas.

Al recurrir a éstas, no pretendía crear una mezcolanza, sino producir una analítica para mirar desde un lugar más productivo la realidad social. Esto fue factible porque el APD se posiciona explícitamente como una perspectiva que articula, organiza y reelabora, de manera cuidadosa, rigurosa y permanente, elementos de varias teorías que sean útiles ontológica y epistémicamente para una investigación en particular (Zaira, 2009).

Todas las perspectivas mencionadas son compatibles porque poseen una mirada crítica hacia las estructuras de poder, es decir, cada una cuestiona, problematiza, rechaza, desafía y desmantela los sistemas de dominación y opresión; en concreto, todas son perspectivas antipatriarcales, anticapitalistas y anticolonialistas. Además, en concordancia con el APD, todas parten de una postura antiesencialista, de modo que, desde lo parcial, localizado, inacabado, contextualizado, contingente, encarnado y situado, recuperan la interseccionalidad e imbricación.

Mi intención radicó, tal como sugiere Haraway (2019), en propiciar la conexión y entrelazamiento como red fluida y dinámica con la finalidad de habilitar análisis y reflexiones potentes e inesperadas. Esta investigación no deja de situarse en el campo de la investigación pedagógica, sin embargo, insiste en la importancia de salir de la disciplina para volver a ella añadiendo elementos que permitan construir conocimiento.

Lo que pretendo destacar es que mi investigación propone contribuir al campo de conocimiento de saberes pedagógicos al atravesar las fronteras entre las disciplinas, sin omitir la vigilancia epistémica, para demostrar que la realidad educativa es tan compleja que necesitamos cruzar los límites de lo habitual y convencional para arribar a otros lugares. Con esto no pretendo encontrar la respuesta final y contundente sobre la educación, sino reformular las preguntas y respuestas sobre lo educativo en toda su diversidad, pluralidad y complejidad.

En relación con el alcance y las limitaciones de mi investigación, tal como enuncié, mis preguntas y objetivos están ubicados alrededor de las orientaciones y directrices educativas regionales y las reformas y políticas educativas nacionales. Sobre esto, tengo claro que la escuela es un espacio de producción y negociación discursiva. Les docentes y les estudiantes no se limitan a reproducir discursos dominantes inscritos en las orientaciones y directrices y en las reformas y políticas. Ellos, al situarse entre discursos conflictivos y antagónicos, intercambian, aceptan, rechazan, negocian, reivindican, construyen y reconstruyen significados, de manera que pueden configurarse como agentes contestatarios y gestar formas de crítica, rebeldía, resistencia, lucha y esperanza,

que abarcan desde lo político (McLaren y Giroux, 1995, 1998a) hasta lo onto-epistémico (Walsh, 2014, 2021).

Sin embargo, las reformas y políticas, como objeto de estudio, no dejan de ser relevantes e importantes porque también son un espacio de disputa. Las reformas y políticas educativas están orientadas a constituir cierto tipo de sujetos, no en términos de una determinación total y fatal, sino en la distancia gestada entre la estructura y la agencia (Cruz Pineda, 2012).

Desde mi perspectiva, los sujetos, como paso previo a constituirnos como agentes contestatarios, requerimos dar cuenta de cuáles, por qué, para qué y cómo se configuran esos discursos hegemónicos que no sólo reproducen discriminaciones, exclusiones, desigualdades y violencias por género, sexualidad, raza, clase, discapacidad, etc., sino que afianzan el actual régimen global neoliberal, colonial, patriarcal y cisheterosexual al alentar a aceptar, consentir y responder favorablemente a formas sociales, culturales, políticas y económicas que son poco benéficas para la gran mayoría de la población (McLaren y Giroux, 1995, 1998a; Torres Santomé, 2017a; Walsh, 2021). Lo que quiero apuntar es que esta tesis, al contribuir en la identificación y comprensión parcial de ciertos discursos hegemónicos, puede abonar al despliegue posterior de alternativas para gestar discursos contrahegemónicos.

Lo anterior tiene que ver con que hay una fuerte disputa entre los imperativos democráticos y los principios del mercado. La academia participa en esta disputa y, como parte de esa comunidad académica, con esta tesis, pretendo hacerme presente en dicha disputa. La calidad educativa es un discurso hegemónico tan sedimentado que pocas personas señalarían que prefieren una educación sin calidad. La calidad es uno de los principales atributos que las personas exigen o demandan en lo que respecta a la educación. La saturación del discurso de calidad educativa, presente desde la década de los noventa y vigente hasta el día de hoy, en las reformas, las políticas y los sistemas educativos tiene implicaciones en muchos aspectos incluyendo la formación de sujetos como presentes y futuros ciudadanos. En esta investigación, me propuse problematizar los discursos sobre formación ciudadana como parte de las políticas de calidad educativa.

Esta investigación es relevante porque la hegemonía crea un orden social, no obstante, todo orden social es susceptible de impugnación, es decir, siempre está sujeto a ser desarticulado y, en algún momento, remplazado por otro orden (Mouffe, 1999, 2007). Con la presente investigación busco no sólo dar cuenta de la articulación y la contingencia de dicha configuración discursiva, sino que pretendo coadyuvar a la irrupción de elementos externos que desarticulen ese orden precariamente fijado, es decir, intento evidenciar la disfuncionalidad de la actual hegemonía y dejar entrever alternativas contrahegemónicas.

En resumen, esta tesis ofrece, desde una perspectiva antipatriarcal, anticapitalista y anticolonialista, una problematización, análisis y reflexión sobre el perfil de ciudadane que se pretendió formar en la escuela a partir de las políticas de calidad educativa.

La tesis está organizada en tres capítulos. En el capítulo uno despliego las herramientas teórico/metodológicas de mi investigación. Primero, expongo una aproximación al APD. En ésta, desarrollo su componente teórico y metodológico; destaco aquellas herramientas que utilicé; y hago énfasis en la categoría intermedia que denominé ciudadanía de calidad. Luego, a través de un recorrido histórico breve y un desglose de aportes teóricos y conceptuales, brindo un esbozo sobre la imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana como paso previo a la construcción de la categoría intermedia ciudadanía de calidad.

En el capítulo dos, expongo el primer componente de la ciudadanía de calidad que he denominado *la orientación despedagogizadora*. La orientación despedagogizadora hace alusión al desprendimiento parcial de lo pedagógico en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. Para argumentar cómo se realiza, desarrollo tres apartados: la calidad educativa como sentido instrumentalizador de la formación ciudadana; la evaluación de las competencias desde la colonialidad del saber, la corpo-política y geo-política del conocimiento; y la evaluación de las competencias ciudadanas a manera de dispositivo de control, monitoreo, regulación y punición.

Para cerrar, en el capítulo tres, presento el segundo componente de la ciudadanía de calidad que he denominado *la orientación despolitizadora en la ciudadanía de calidad*. La orientación despolitizadora hace alusión al

desprendimiento parcial de lo político en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. Para argumentar cómo se realiza desarrolló tres apartados: la ciudadanía mundial bajo la concepción hegemónica de la democracia; la formación ciudadanía a partir de la concepción hegemónica de los derechos humanos; y la formación de ciudadanía ante la sobredeterminación de la ciudadanía.

En este punto de la tesis, será evidente el uso de lenguaje incluyente y no sexista. Sobre esto, quisiera precisar algunos aspectos. Para empezar, desde hace varias décadas, los estudios de género y feminismos han enfatizado que el lenguaje tiene manifestaciones sexistas. El sexismo es un sistema que busca justificar la dominación de los hombres sobre las mujeres y las diversidades y disidencias sexogenéricas, por consiguiente, el lenguaje sexista refiere a usos discursivos que, basados en roles, estereotipos y estigmas, establecen distinciones que colocan a estos grupos en posición de subordinación social, cultural, política y económica (Belausteguigoitia et al., 2022; Rivera Alfaro y Cuba, 2021).

El hombre, lo masculino, lo cisheterosexual y lo binario se han establecido como modelo universal y referente de la representación humana ratificando y avalando, en lo simbólico y lo material, las relaciones asimétricas de poder. Esto ha conllevado a que las realidades y experiencias del resto de las personas sean infravaloradas, excluidas, violentadas y subordinadas (Adriana Morales, 2021; Rivera Alfaro y Cuba, 2021).

El lenguaje sexista se concreta por medio de ciertas expresiones, definiciones, reglas y, de manera importante, a través del uso del masculino genérico. Por ejemplo: cuando se utiliza la expresión «los universitarios» se puede aludir al conjunto de personas que estudian en la universidad o se puede aludir sólo a los hombres que estudian en la universidad. Las mujeres y las diversidades y disidencias sexogenéricas no sabemos cuándo sí y cuándo no estamos siendo aludidas, mientras que los hombres siempre son aludidos. Esto no sólo produce ambigüedad, sino que produce una asimetría y desventaja.

El lenguaje incluyente y no sexista, en concreto, se propone erradicar el sexismo en el lenguaje por medio de la intervención de la lengua. Este acto es

una pequeña insurrección feminista en contra de los usos lingüísticos que inferiorizan, menosprecian, banalizan, invisibilizan, relegan, ignoran, ofenden, ridiculizan, calumnian, agreden, insultan, sexualizan, discriminan y violentan a las mujeres y a les sujetos feminizados. En este sentido, esta insurrección hace ellas y ellos aparezcan, broten, surjan, se muestren, se manifiesten, se incorporen, se coloquen en primer plano y permanezcan (Belausteguigoitia et al., 2022).

Una de las críticas más frecuentes hacia el lenguaje incluyente y no sexista radica en que cambiar la lengua no genera un cambio o transformación social, es decir, no es un medio eficaz para combatir la discriminación y la violencia. Sin embargo, estas afirmaciones son cuestionables dado que toda configuración social es discursiva. El lenguaje no sólo refleja, sino constituye la realidad; la realidad surge de las construcciones que elaboramos colectivamente a partir del lenguaje (Laclau y Mouffe, 1996). A su vez, el lenguaje nos permite constituir nuestra subjetividad e identidad porque a través de este orientamos el sentido de nuestras experiencias (McLaren y Giroux, 1998b).

A través del lenguaje incluyente y no sexista disputamos las formas de producir una interpretación de la realidad y una producción de subjetividades e identidades desde una mirada más igualitaria. Quienes lo usamos, tenemos claro que no se trata únicamente de intervenir el nivel léxico, morfosintáctico y semántico, sino que se trata de interferir a nivel de las prácticas discursivas (Rivera Alfaro y Cuba, 2021).

Dicha interferencia gira en dos sentidos. Por un lado, cuando leemos o escuchamos a alguien que usa lenguaje incluyente y no sexista, la marca disruptiva nos presenta un cuestionamiento; se evocan voces que previamente fueron atenuadas o silenciadas; se nos ofrecen nuevos imaginarios; y se entreabre una realidad alternativa. Por otro lado, cuando intentamos escribir o hablar con lenguaje incluyente y no sexista, ineludiblemente reflexionamos sobre la reivindicación o, por el contrario, la subordinación que fijamos a grupos subalternizados. Dicho de manera concreta, leer o escuchar y escribir o hablar con lenguaje incluyente y no sexista nos obliga a pensar qué decimos y cómo lo decimos, esa reflexión tiene el potencial de dar entrada a ciertas transformaciones sociales (Colectivo Castalia, 2023; Rivera Alfaro y Cuba, 2021).

Por lo anterior, el uso del lenguaje incluyente y no sexista es político porque contribuye a desbancar creencias muy arraigadas sobre lo femenino, las mujeres y las identidades y orientaciones diversas y disidentes; y es epistemológico porque crea desplazamientos que nos permite reflexionar sobre el propio proceso de construcción de conocimiento tomando en cuenta la pluralidad y la complejidad de todas las personas que habitamos el mundo. Por tal razón, el lenguaje incluyente y no sexista no es un instrumento de aplicación acrítica y mecánica, sino que es una práctica intelectual rigurosa y una herramienta transformadora (Belausteguigoitia et al., 2022; Rivera Alfaro y Cuba, 2021).

El lenguaje incluyente y no sexista hace uso de varias herramientas y estrategias como feminización del lenguaje; desdoblamiento de los artículos, sustantivos y adjetivos; uso de sustantivos genéricos; uso de morfemas, símbolos o elementos gráficos; entre otras. Quienes hablamos incluyente y no sexista sostenemos que la lengua tiene recursos suficientes para representar el mundo en femenino y en masculino, al grado que su uso puede pasar desapercibido. Sin embargo, en esta tesis, me propongo hacer un uso evidente porque, desde mi postura, tiene mayor potencia cuando incomoda porque, desde ahí, produce quiebres y rupturas. Por tal razón, utilizo herramientas y estrategias que nombran a todes (Belausteguigoitia et al., 2022).

En años recientes, hay cada vez más personas, sobre todo de la comunidad LGBTIQ+, que utilizamos lo no binarie como parte de nuestro uso de lenguaje incluyente y no sexista. Es importante decir que en la comunidad LGBTIQ+ impugnamos el *orden sexo-género* y la *cisheteronorma*. En tal sentido, en nuestro uso del lenguaje incluyente y no sexista buscamos nombrar, visibilizar e involucrar, en lo discursivo y, por tanto, en lo social, a todas las personas, incluyendo a quienes no se ajustan a los estándares binarios tradicionales (hombre/mujer, femenino/masculino, cis/heterosexual) (Colectivo Castalia, 2023).

Por esta razón, utilizo el morfema neutro/no binario e como una propuesta que cuestiona el binarismo sexo-genérico a través de una pauta gramatical que no sólo abarca lo femenino y masculino, sino que va más allá al integrar lo no-binarie. Entre sus ventajas destaca que: no se producen inconvenientes de

legibilidad y pronunciación como el caso de la x; es morfológicamente claro; y no afecta a la tan aclamada economía del lenguaje (Colectivo Castalia, 2023).

Merece la pena mencionar que la Real Academia Española (RAE) se ha posicionado tajantemente en contra del lenguaje incluyente y no sexista. Sin embargo, basta recordar la vinculación entre el lenguaje, el poder y la hegemonía. La RAE es una institución de carácter neocolonial vinculada con el poder político y económico de la corona española y el capital empresarial. No es de nuestro interés obedecer reglas, normas y lineamientos para obtener la aprobación de una institución que protege una ideología patriarcal y cisheteronormada. Nosotres sabemos que la lengua la hacemos quienes la hablamos. El lenguaje es dinámico, cambiante y se transforma conforme se reconfigura lo social. Las reglas las va pautando el propio recorrido histórico de la lengua (Rivera Alfaro y Cuba, 2021).

Esta insurrección en los usos de la lengua no es un capricho pasajero. Los movimientos feministas y de la diversidad y disidencia, desde la década de los sesenta y setenta, han gestado las condiciones sociohistóricas de posibilidad para negociar la apropiación, la transgresión y el uso desobediente de la lengua. Esto ha avanzado a tal grado que actualmente organismos internacionales, instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, medios de comunicación, universidades y, en general, muchas personas utilizan, ensayan y promueven el lenguaje incluyente y no sexista, tanto en el ámbito escrito y formal como en el ámbito oral y cotidiano (Colectivo Castalia, 2023; Rivera Alfaro y Cuba, 2021).

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), derivado de las luchas de mujeres y diversidades y disidencias sexogenéricas, hay una serie de lineamientos de observancia obligatoria que establecen normas generales encaminadas a alcanzar la igualdad de género. Esto concreta una serie de esfuerzos importantes por incorporar y transversalizar la perspectiva de género y, como parte de esta, la incorporación del lenguaje incluyente y no sexista (UNAM, 2013, 2022).

El lenguaje incluyente y no sexista no daña a nadie, pero los discursos de odio, que niegan las diversas identidades, orientaciones y expresiones de género,

sí generan daños irreparables. Les investigadores, docentes y estudiantes, desde el privilegio de pertenecer a esta comunidad universitaria y desde la remembranza de la lucha histórica y, aún vigente, de las mujeres y las diversidades y disidencias sexogenéricas, necesitamos seguir ensayando propuestas y alternativas.

Como parte de la comunidad universitaria, desde esta pequeña insurrección, pretendo demostrar e insistir que podemos reinventar prácticas para construir una universidad más diversa, más plural y más igualitaria donde todes, en lo simbólico y en lo material, tengamos un lugar. Los movimientos sociales dentro de esta universidad nos demandan salir de formas habituales y convencionales y mantener apertura y flexibilidad (Belausteguigoitia et al., 2022). A los lectores de esta tesis, les invito a mantener dicha apertura y flexibilidad como parte del ejercicio de reinventar nuestra universidad.

1. Herramientas teórico/metodológicas para el estudio de la ciudadanía de calidad

En este primer capítulo, a lo largo de dos apartados, despliego las herramientas teórico/metodológicas de mi investigación. En el primer apartado, expongo una aproximación al APD desarrollando su componente teórico y metodológico; destaco aquellas herramientas que utilicé; y coloco énfasis en la categoría intermedia que denominé «ciudadanía de calidad». En el segundo apartado, a través de un recorrido histórico breve y un desglose de aportes teóricos y conceptuales, brindo un esbozo sobre la imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana como paso previo a la construcción de esta categoría intermedia.

1.1. El análisis político del discurso como mi caja de herramientas

En este apartado, expongo una aproximación al APD, especificando aspectos sobre su componente teórico y metodológico; y colocando énfasis en las herramientas que utilicé, específicamente el uso de la categoría intermedia. Para comenzar, el APD es una perspectiva de investigación que incorpora a, aunque no se agota en, la investigación educativa. El APD surge fundamentalmente a partir de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe quienes, a su vez, retoman algunos de los aportes de Wittgenstein, Gramsci, Foucault, Lacan, Butler, Derrida, Rorty y otros, por tal razón, es una perspectiva de investigación sustentada en la transdisciplina (Buenfil Burgos, 1993, 2010).

El APD no es una teoría, pero incorpora un componente teórico que se enuncia desde la fricción e hibridación de diversas disciplinas como la filosofía, la lingüística, historia, sociología, antropología, psicoanálisis, entre otros y de varios enfoques como el pragmatismo, posmarxismo, posestructuralismo, socioconstruccionismo, entre otros. El APD parte de la crítica a las pretensiones universalistas, deterministas y objetivistas de las ciencias sociales emitidas por el positivismo y el estructuralismo, es decir, se asienta como parte del denominado giro discursivo que adopta una postura posmoderna que cuestiona las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental (Buenfil Burgos, 2010, 2016; Zaira, 2009).

El componente teórico del APD agrupa diversos *posicionamientos, lógicas de intelección, y cuerpos conceptuales*. Los *posicionamientos* ontológicos, políticos, epistémicos y éticos que adoptan los investigadores parten de una postura antiesencialista que rechaza esencias atemporales y universales; fundamentos fijos, absolutos y deterministas; y posiciones objetivas y neutrales. Ante esto, se destaca lo parcial, inacabado, relativo, precario, mediado, situado y temporal de todo conocimiento (Buenfil Burgos, 2010, 2016).

Estos *posicionamientos*, entendidos como lugares de enunciación, permiten a los lectores identificar las posibilidades, limitaciones e implicaciones en la producción de conocimiento. De esta manera, se favorece la escucha, diálogo, debate y confrontación produciendo intercambios más fructíferos (Saur, 2017; Vasilachis de Gialdino, 2006). Dicho esto, aunado a mi postura antiesencialista, me posiciono como una mujer joven, bisexual, feminista, antirracista, anticapitalista, psicóloga y pedagoga subversiva que le atraviesan una serie de discriminaciones, violencias y opresiones, pero también una serie de privilegios. Desde ese lugar, mi posicionamiento pedagógico es político, aspiro a que mi producción académica se entreteja con las luchas por la justicia social, de género, raza y clase.

Las *lógicas de intelección* aluden a orientaciones epistémicas e intelectuales que los investigadores usan para habilitar ciertos procesos reflexivos, analíticos y críticos que permitan abordar sus respectivos objetos de estudio. Las lógicas que usaré, muchas relegadas y desprestigiadas por los cánones de la cientificidad, son: *la tensión irresoluble*, que pone en juego el conflicto ante una situación que no puede ser resuelta de una vez y para siempre; *la paradoja*, que agrupa aspectos contradictorios que desafían las suposiciones convencionales; *la aporía*, que, ante el carácter complejo e irresoluble de una situación o problema, despliega numerosas alternativas; y *la sobredeterminación*, que posibilita la multiplicidad de determinaciones (Buenfil Burgos, 2010, 2016).

Los *cuerpos conceptuales* incluyen una serie de conceptos, nociones y categorías que los investigadores usan de manera abierta, maleable y relacional para intentar capturar objetos, procesos y prácticas (Buenfil Burgos, 2010, 2016).

Las categorías de las que hago uso para aproximarme a mi objeto de estudio son: *el discurso, lo político, la política y la hegemonía*. En las siguientes líneas, expongo brevemente la conceptualización de cada categoría.

El *discurso* alude al conjunto de elementos lingüísticos y extralingüísticos que constituyen un sistema, configuración o totalidad significativa. Toda configuración social es una configuración significativa porque forma parte de un acto de producción de sentido que estructura la vida social, por tanto, toda configuración social es discursiva (Laclau, 1993; Laclau y Mouffe, 1996). Los elementos lingüísticos y extralingüísticos denotan que, al aludir al discurso, no sólo se hace referencia únicamente a las palabras habladas o escritas, sino a cualquier objeto, acto, práctica o proceso que involucre una significación (Buenfil Burgos, 1993, 2009; De Alba, 2007; Southwell, 2020). Por ejemplo: la distribución de las bancas, la ubicación del escritorio, los usos de los espacios por parte de los estudiantes y los docentes forman parte de un discurso donde el aula aparece como configuración discursiva (Plá, 2022).

Al sostener que toda configuración social es discursiva se afirma que la realidad se construye discursivamente, es decir, la realidad surge de las construcciones que elaboramos a partir del lenguaje, no hay realidad independiente del lenguaje, la realidad es producida, construida y constituida por el lenguaje. Este carácter discursivo de ninguna manera niega la realidad física y material fuera de los sujetos (Buenfil Burgos, 1993, 2009; De Alba, 2007; Laclau, 1993; Southwell, 2020).

Por ejemplo: el uniforme es un conjunto de prendas que los estudiantes usan durante la jornada escolar, no obstante, el hecho de que su especificidad como objeto se atribuya, por ejemplo, a ser un emblema de la escolarización pública, derivado de la tradición moderna que busca borrar parcialmente las desigualdades sociales; o a un dispositivo para homogenizar, controlar, regular y disciplinar los cuerpos de los estudiantes, supone una construcción discursiva. El uniforme mantiene su carácter empírico, pero no su carácter discursivo (Dussel, 2004). En este ejemplo, el uniforme, como discurso, está apelando, a su vez, a la formación de un determinado sujeto y ciudadano.

El significado de cada uno de los elementos lingüísticos y extralingüísticos se desprende por el uso que adquieren en tal sistema (Laclau, 1993; Laclau y Mouffe, 1996). El significado de una palabra, objeto, acto o práctica deriva de las formas en que se usa por los sujetos sociales, dicho de otra manera, para un significante no hay significado, sino que hay juegos del lenguaje¹. El discurso entonces vincula lenguaje, sentido y acción social (Buenfil Burgos, 1993; De Alba, 2007; Southwell, 2020).

El *discurso*, como totalidad significativa, permite que los sujetos, a través de la atribución de sentido, construyan la vida social. Hay que puntualizar que la significación es un proceso que fija, de manera parcial, temporal y relativa, un significante a un significado y, a su vez, a un sistema o configuración discursiva. No obstante, el discurso siempre está expuesto a la irrupción de elementos externos que desarticulan el orden precariamente fijado, es decir, constantemente se presenta la posibilidad de que se produzcan alteraciones en los significados (Buenfil Burgos, 1993; De Alba, 2007; Southwell, 2020).

El *discurso* como totalidad significativa no suturada, sino abierta, resulta de la articulación y la contingencia. Esto quiere decir que la conformación de un discurso es el resultado contingente de una serie de articulaciones. La articulación tiende a organizar el discurso en torno a una serie de puntos nodales que permiten que una serie de elementos se pueda agrupar y unificar, sin embargo, la contingencia da cuenta de que esta configuración no puede ser explicada por la estructura misma, sino por aspectos exteriores a la estructura. Al conceptualizar de esta manera al discurso, es decir, como diferencial, relacional, inestable, precario y abierto, podemos entenderlo como condición de las prácticas y disputas hegemónicas (Buenfil Burgos, 1993; De Alba, 2007; Southwell, 2020).

¹ Los juegos del lenguaje son una analogía propuesta por el segundo Wittgenstein. Los juegos del lenguaje denotan que el lenguaje está indisolublemente relacionado con actividades, prácticas y usos. El lenguaje en sí se encuentra formado por una multiplicidad de juegos del lenguaje. Un juego del lenguaje remite a un conjunto de actividades altamente significativas entre participantes. Toda participación en un juego del lenguaje conlleva el acatamiento a un determinado tipo de reglas que lo hacen posible. La participación en el juego del lenguaje sólo es posible por el conocimiento y aplicación de esas reglas. Los sujetos utilizan las reglas para proceder de cierta manera y, de ese modo, obtener ciertos resultados. Cabe destacar, los juegos de lenguaje son dinámicos, se crean y se recrean en las actividades, prácticas y usos. Dicho esto, los significados se fijan en el contexto pragmático de la vida cotidiana, es decir, para entender un significado de una palabra, hay que entender en qué situaciones y con qué intenciones es jugado ese juego de lenguaje (Jaramillo Herrera, 2004).

La conceptualización de *hegemonía*, como práctica discursiva, implica reconocer que lo social está enmarcado en configuraciones significativas socialmente compartidas. Es importante mencionar que hay dos lógicas incompatibles y, al mismo tiempo, necesarias en la producción de lo social: las relaciones de diferencia y las de equivalencia. En las relaciones de diferencia se expanden los lugares de antagonismo, mientras que en las relaciones de equivalencia se reducen los lugares de antagonismo. La tensión entre estas dos lógicas es irresoluble. El momento de negociación entre estas dos lógicas es lo que produce lo *político* (Southwell, 2020).

Lo *político* es la dimensión del antagonismo constitutiva de todas las sociedades. El antagonismo refiere a la posibilidad siempre presente de que la relación «nosotres/elles» se construya en términos de «amige/enemige». Para entender esto hay que destacar que toda identidad es relacional. La afirmación de una diferencia con respecto al exterior es una condición previa para la existencia de cualquier identidad. Las identidades colectivas suponen la creación de un «nosotres» a partir de la demarcación o separación de un «elles». Esta relación «nosotres/elles» puede constituirse en una relación de «amigos/enemigos»; es decir, se puede convertir en una relación de antagonismo (Mouffe, 1999, 2007).

Dicho de otro modo, el antagonismo es el vínculo que se establece entre dos identidades que se niegan recíprocamente, el antagonismo supone que ambos se constituyen precisamente en una relación en términos de negatividad (Buenfil Burgos, 2009); por ejemplo: soy de izquierda porque no soy de derecha o soy bisexual porque no soy heterosexual. El antagonismo que produce lo *político* es condición de posibilidad de todo proyecto democrático. Es iluso creer en el advenimiento de una sociedad reconciliada, no hay posibilidad de llegar a consensos absolutos y definitivos, siempre son parciales, precarios y temporales (Mouffe, 1999, 2007).

La *política* es el conjunto de discursos, prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden que pretende organizar la coexistencia humana, no obstante, esto se ubica en condiciones que siempre son potencialmente conflictivas porque están atravesada por lo político. Para

entender esto hay que reconocer el carácter hegemónico de toda identidad colectiva y de todo de orden social (Buenfil Burgos, 2009; Mouffe, 1999, 2007).

La *hegemonía* tiene que ver con que las identidades colectivas son articulaciones precarias de polos o posiciones de identificación relativamente estables, pero nunca totalmente fijos, porque están sujetos a la irrupción de la contingencia (Laclau y Mouffe, 1996; Mouffe, 1999, 2007). Los sujetos, por la operación de lo político, son interpelados de manera que se adscriben a un polo o posición de identificación distinta a la que habían asumido previamente; de esta manera, al articular posicionalidades sociales diversas en torno a un proyecto específico, se gesta la equivalencia, se atenúa la diferencia y, por tanto, se reduce parcialmente el antagonismo (Buenfil Burgos, 2009; Southwell, 2020).

La *hegemonía*, como práctica discursiva, constituye y organiza las relaciones e identidades sociales diferenciales sin llegar a realizar una sutura última. La hegemonía crea un orden social determinado, no obstante, la posibilidad de la articulación y la contingencia quedan siempre abiertas en tanto que la fijación de elementos es siempre parcial y nunca completa (Laclau y Mouffe, 1996; Mouffe, 1999, 2007). Es decir, lo social existe como esfuerzo por producir ese objeto total imposible (Buenfil Burgos, 2009; Southwell, 2020).

Todo orden social es la articulación temporal y precaria de prácticas contingentes que son expresión de una configuración particular de las relaciones de poder (Laclau y Mouffe, 1996). Toda realidad social hubiera podido ser de otro modo dado que todo orden social se constituye sobre la exclusión de otras posibilidades. En este sentido, todo orden social es susceptible de impugnación, siempre está sujeto a ser desarticulado y, en algún momento, remplazado por otro orden (Mouffe, 1999, 2007). En otras palabras, todo orden es susceptible de ser desafiado por prácticas contrahegemónicas que intentarán desarticular la particular configuración de poder para instalar otra. La disputa por la construcción hegemónica es el momento político que posibilita la transformación social (Buenfil Burgos, 2009; Southwell, 2020).

En concreto, las categorías a las que he referido *-el discurso; lo político; la política; y la hegemonía-*, a lo largo de la tesis, me permitieron esbozar la imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana. Previamente he

apuntado que el APD no es una teoría, pero incorpora un componente teórico que agrupa *posicionamientos; lógicas de intelección; y cuerpos conceptuales*. Sobre estos últimos, expuse las categorías *discurso, político, política, hegemonía* de las que hago uso a lo largo de la presente investigación.

Un aspecto que me gustaría destacar es que la teoría en el APD no se concibe como un cuerpo de conocimiento abstracto fijo y definitivo cuyo status epistémico pretenda situarse por encima y por fuera de su contexto histórico y del referente empírico, por el contrario, la teoría se considera una herramienta que se puede usar (Buenfil Burgos y Navarrete Cazales, 2009).

La teoría es constitutiva de la producción de conocimiento, por tanto, el APD pretende potenciar usos de la teoría donde el componente teórico no es repetido o aplicado sino elegido, ajustado y recreado de manera particular en cada investigación. La idea central es que la teoría sirve, o no, en función de cómo la usamos (Buenfil Burgos, 2016). Esta concepción de teoría pretende sacudir algunos de los sedimentos que persisten en instituciones de investigación educativa, entre estos, se destacan los usos ingenuos; rituales o normativos; teoristas; fatuos u ostentosos; defensivos; y descalificadores de lo teórico (Buenfil Burgos, 2006).

El APD, en concreto, ilustra la movilidad, multidireccionalidad y complejidad de la trama teórica en la investigación. La productividad y pertinencia de la teoría depende de qué entendemos por y cómo usamos la teoría, por lo tanto, la responsabilidad tanto epistémica, política y ética de usos flexibles, creativos y rigurosos o usos rígidos, mecánicos e imprecisos de la teoría recae en quien investiga (Buenfil Burgos, 2016; Buenfil Burgos y Navarrete Cazales, 2009). La responsabilidad es entendida como la capacidad de «responder, dar cuenta de o hacernos cargo de» (Haraway, 1995, 2019).

EL APD pretende no sólo que la teoría permita establecer una distancia entre la realidad y el conocimiento que producimos sobre dicha realidad, sino que el uso de herramientas ponga a prueba la capacidad de heurística, analítica, interpretativa o explicativa de las teorías mismas frente a las exigencias planteadas por las preguntas de investigación y por las características particulares del referente empírico (Buenfil Burgos, 2016; Buenfil Burgos y

Navarrete Cazales, 2009). Este uso de la teoría, manejado desde esta perspectiva, permite imaginar relaciones entre los componentes de un objeto de estudio con la finalidad de comprenderlo, interpretarlo y dar cuenta de él, de manera que se produzca conocimiento valioso para una comunidad científica en educación (Buenfil Burgos, 2016).

El APD, como he mencionado, no es una teoría ni tampoco es un método que provea un procedimiento específico para la recolección, interpretación y análisis de datos, sin embargo, proporciona una caja de herramientas (Buenfil Burgos, 2021; Buenfil Burgos y Navarrete Cazales, 2009). El APD, a diferencia de otras perspectivas de análisis del discurso, no cuenta con una metodología predeterminada para la investigación empírica porque los investigadores requieren producir un bricolaje, es decir, una forma artesanal de construir conocimiento (Fair, 2018).

La metodología, desde esta perspectiva, es entendida como todo proceso de articulación y ajuste permanente entre la *dimensión teórica*, el *referente empírico* y *las preguntas de investigación*. Cabe destacar, este proceso no es una relación armónica, definitiva y estable, sino una tensión constante (Buenfil Burgos, 2016, 2019, 2021; Buenfil Burgos y Navarrete Cazales, 2009; Fair, 2018):

- *La dimensión teórica* involucra la búsqueda de consistencias entre *posicionamientos*; *lógicas de intelección*; y *cuerpos conceptuales*;
- *el referente empírico* se compone de un *corpus* que incluye diversos soportes materiales en códigos variados, dicho corpus involucra tanto al objeto, proceso o práctica que se analiza como las condiciones en que tal objeto, proceso o práctica se produjo;
- *las preguntas de investigación* involucran un conocimiento sobre el campo problemático de aquello que se investiga; y un interés y esfuerzo riguroso por producir conocimiento en dicho campo.

El APD enfatiza que la dimensión teórica participa junto con el referente empírico y las preguntas de la investigación en la construcción del objeto de estudio. Este último es una construcción híbrida que guarda las marcas de las condiciones sociales de la producción de aquel conocimiento elegido para el referente teórico;

las huellas de la particularidad contextual del referente empírico; y el sello singular derivado del carácter intersubjetivo de quien investiga (Buenfil Burgos, 2016, 2019; Vasilachis de Gialdino, 2006).

Es importante mencionar que al APD se le cuestiona la falta de una metodología de tipo procedimental. Los investigadores del APD consideran que en el fondo de esa demanda se manifiesta la preocupación por encarar adecuadamente la compleja tensión entre lo teórico y lo empírico. Al respecto, señalan que hay dos principales tensiones en la producción de conocimiento: la preponderancia del referente teórico o del referente empírico y/o el abismo entre el referente teórico y el referente empírico. No obstante, sostienen que el precepto metodológico, como conjunto de técnicas y métodos, no sólo no resuelve dicha tensión, sino que acarrea algunas problemáticas de las cuales hay que procurar desmarcarse (Saur, 2012).

Lo técnico, asociado a la razón instrumental, suele estar vinculado con la aplicación. La aplicación, a su vez, se asocia a la regularización, estandarización, prescripción e imposición de procedimientos, reglas, normas y lógicas derivada del pensamiento científico positivista. La aplicación tiende al salto automático de lo general a lo específico; en otras palabras, se intenta que el referente teórico se aplique, adapte o amolde al referente empírico. Esto, aunque no obtura completamente la producción de conocimiento, sí imprime un carácter reproductivo a la investigación que debilita o atenúa la renovación del lenguaje científico en la teorización educativa (Buenfil Burgos, 2008; Plá, 2022; Saur, 2012). Mi intención es no replicar esto en mi investigación.

Los investigadores del APD se han cuestionado cómo proceder para que la teoría esté ligada al referente empírico y su objeto de estudio correspondiente; y cómo evitar las tentaciones del teoricismo y del empirismo y lograr una investigación balanceada en su dimensión conceptual y empírica (Buenfil Burgos y Navarrete Cazales, 2009). Ante dicha tensión, el APD propone usar *categorías intermedias*. Las *categorías intermedias* se definen como una herramienta analítica que tienen un alcance medio, se ubican entre el posicionamiento general y el problema particular, es decir, logra ensamblar la

generalidad de la teoría con la particularidad del referente empírico (Buenfil Burgos, 2008; Saur, 2008).

Una *categoría intermedia* está inscrita en una teoría, pero siempre está delimitada y focalizada en algún aspecto empírico para otorgarle inteligibilidad al fragmento de realidad recortado artificialmente para su estudio. Dicho de otra manera, las *categorías intermedias* responden al proceso de articulación y ajuste permanente entre la dimensión teórica, el referente empírico y las preguntas de investigación, por tanto, debe ser una construcción *ad hoc* (Buenfil Burgos, 2008; Saur, 2008).

Cabe destacar, las *categorías intermedias* son una herramienta, esto quiere decir que no son una instancia procedimental, sino conceptual, que se modula en el momento de su apropiación y uso específico en cada investigación; por consiguiente, una *categoría intermedia* sólo puede ser usada para un grupo de casos muy concretos. Esta herramienta, aunque no ha conseguido un estatuto epistémico propio, ha sido muy productiva en diversas investigaciones porque funciona como una metáfora o figura que permite ver, organizar y dar a conocer el recorte de la realidad desde un lugar diferente y más fructífero que antes era inaccesible (Buenfil Burgos, 2008; Plá, 2022; Saur, 2008).

Para realizar este proceso de articulación y ajuste permanente entre la dimensión teórica, el referente empírico y las preguntas de investigación, utilizo una categoría intermedia que nombré como «ciudadanía de calidad». Esta categoría intermedia alude a la imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana, entendida como la conjugación, combinación o sobreposición de la calidad educativa y la formación ciudadana. Dicho de otra manera, los momentos cuando ambas se encuentran y se mezclan para producir algo que no es ni calidad educativa ni formación ciudadana, sino ambas conservando las propiedades de cada una.

Para comenzar, la ciudadanía de calidad es un discurso, entendido como el resultado contingente de una serie de articulaciones, que constituyen una configuración significativa (Laclau, 1993; Laclau y Mouffe, 1996), que apuntala al perfil de ciudadane que se pretende formar en las escuelas como parte de las políticas de calidad educativa. Este discurso se va construyendo dentro de un

campo de luchas, conflictos, negociaciones, acuerdos e imposiciones donde los agentes educativos, incluyendo organismos internacionales, gobiernos, empresas, academia, sindicatos, organizaciones civiles, colectivos populares y de base, ciudadanos, entre otros, contienden por la defensa su proyecto social y político que está inserto en cada uno de sus proyectos pedagógicos (De Alba, 2007).

Esta disputa entre agentes, entendidos como producto y productores de relaciones hegemónicas y contrahegemónicas, defienden su posicionamiento para formar cierto tipo de ciudadane y, por tanto, se generan proyectos pedagógicos sobre formación ciudadana que son densos, complejos y contradictorios desde su conformación hasta su puesta en marcha (De Alba, 2007).

En este escenario, mi objeto de investigación se concentró prioritariamente en las orientaciones y directrices globales y regionales y las reformas y políticas nacionales. Sobre esto, es importante subrayar que en esta disputa lo global no se reproduce en lo nacional: redes, agencias, organismos y asociaciones internacionales no se implantan unilateralmente a las instituciones nacionales (Southwell, 2020), sino que elementos de lo global se reconfiguran en lo nacional como resultado de la propia historia nacional y de la realidad social y política que van construyendo los sujetos en lo local (Plá, 2018).

En concreto, la ciudadanía de calidad, en el periodo del 2006 al 2018, exhibe una configuración discursiva con ciertas particularidades, es decir, un conjunto de regularidades como forma temporal, precaria y relativa de fijación de sentido que derivan de la reconfiguración de las orientaciones y directrices educativas regionales en las políticas educativas nacionales.

Uno de los principales aportes de esta investigación radica en la construcción de esta categoría intermedia. No sobra decir que construir una *categoría intermedia* requiere de un ejercicio intelectual riguroso dado que la modulación constante entre la dimensión teórica, el referente y las preguntas de investigación se va precisando a lo largo de toda investigación. Un aspecto importante en la construcción de categorías intermedias supone el desmontaje cuidadoso para tejer dichos puentes.

La *categoría intermedia*, para que cumpla con su función, requiere mantener congruencia y coherencia interna, es decir, dejar el menor número de aspectos sin explicar y, aún más básico e importante, evitar contradicciones. Por esto, quien construye una categoría intermedia debe desplegar *vigilancia epistemológica*, y cuidar que los supuestos teóricos procedentes de la fricción e hibridación de diversas disciplinas y perspectivas sean adecuadamente combinadas e incorporadas en su uso analítico al tener contacto con el referente empírico (Buenfil Burgos, 2008; Plá, 2022).

La *vigilancia epistemológica* también posibilita que, en caso de que no se pueda mantener total consistencia, se utilicen ciertos mecanismos y estrategias para compatibilizar categorías procedentes de lugares de enunciación distintos. Estos mecanismos y estrategias tienen que ver con recuperar los contextos de procedencia de cada aspecto incompatible; hacer explícito aquello donde surge la discordancia; y argumentar la forma en que su uso en un contexto epistémico diferente permite ensayar otras formas de resignificar los conceptos (Buenfil Burgos, 2008; Buenfil Burgos y Navarrete Cazales, 2009; Plá, 2022; Zaira, 2009).

Es importante mencionar que, en esta investigación, las categorías previamente descritas –el discurso, lo político, la política y la hegemonía– las pongo en tensión con otras disciplinas y enfoques incluyendo la pedagogía crítica y para la justicia social; el pensamiento decolonial, la pedagogía decolonial y la interculturalidad crítica; los transfeminismos, los feminismos decoloniales y los feminismos antipunitivistas.

Al respecto, aunque en las comunidades científicas tenemos claro que la pluralidad de paradigmas nos indica la existencia de diferentes maneras de conceptualizar, interpretar o analizar algo de la realidad, aún hay quienes se posicionan en defensa de una teoría pura. No sobra decir que no existen teorías puras con una esencia fija y definitiva, por el contrario, las ciencias, disciplinas, teorías, perspectivas y metodologías están marcadas por una historia de continuidades y discontinuidades. Toda significación social, incluyendo las producciones teóricas, está sobredeterminada. Esto quiere decir que las teorías emergen y se desarrollan eclécticamente al interrelacionar cuidadosamente conocimientos y saberes (Zaira, 2009).

Al recurrir a otras disciplinas y enfoques no pretendo producir una mezcolanza, sino generar una analítica para mirar un recorte de la realidad social desde un lugar más productivo. Esto es factible en esta tesis porque el APD se posiciona explícitamente como una perspectiva ecléctica, no entendida como aquella que toma lo mejor de cada teoría, sino comprendida como aquella que articula, organiza y reelabora, de manera cuidadosa, rigurosa y permanente, elementos de varias teorías que sean útiles ontológica y epistémicamente para una investigación en particular (Zaira, 2009).

En esta tesis, la pedagogía crítica y para la justicia social la entiendo como forma de política cultural que asume que la escuela es una realidad socialmente construida, determinada históricamente y mediatizada a través de relaciones de poder por género, raza, clase, entre otras. No obstante, la educación no sólo reproduce relaciones de dominación, sino que guarda posibilidades de resistencia dirigidas hacia la emancipación de los grupos históricamente marginados. El pensamiento decolonial, la pedagogía decolonial y la interculturalidad crítica las entiendo como parte de un posicionamiento que desafía y desmantela las estructuras de poder derivadas de la colonialidad y, desde lo político-pedagógico, apuesta por la creación de un nuevo espacio epistémico y ontológico.

Los transfeminismos, los feminismos decoloniales y los feminismos antipunitivistas los entiendo como parte de un frente epistémico y político que apela por la diversidad y complejidad de le sujeto político de los feminismos. Esto significa que cuestionan y rechazan al feminismo cishetero, blanco, biologicista e institucional que asume una identidad universal y esencialista de las mujeres. Por consiguiente, estos otros feminismos incluyen a devenires minoritarios, subalternes o disidentes del cis-tema binario, heteropatriarcal y necro-neoliberal.

La pedagogía crítica y para la justicia social; el pensamiento decolonial, la pedagogía decolonial y la interculturalidad crítica; los transfeminismos, los feminismos decoloniales y los feminismos antipunitivistas son compatibles entre sí porque poseen una mirada crítica hacia las estructuras de poder. Cada perspectiva cuestiona, problematiza, rechaza, desafía y desmantela los sistemas

de dominación y opresión. En pocas palabras, todas son antipatriarcales, anticapitalistas y anticolonialistas.

Además, en concordancia con el APD, todas parten de una postura antiesencialista, de modo que, desde la interseccionalidad e imbricación, recuperan lo parcial, localizado, inacabado, contextualizado, contingente, encarnado y situado. Por estas y otras razones que voy enunciando a lo largo de la tesis, estas perspectivas son porosas, y se interrelacionan unas con otras.

Tengo muy presente que esto resulta en una propuesta, hasta cierto punto, arriesgada. No obstante, me mantengo firme en mi postura referente a que la realidad educativa es tan densa y compleja que necesitamos cruzar los límites de lo habitual y convencional para arribar a otros lugares más productivos. Esta investigación no deja de situarse en el campo de la investigación pedagógica, sin embargo, insiste en la importancia de salir de la disciplina para volver a ella añadiendo elementos que permitan construir conocimiento. Sin duda, desde el APD, junto con otras perspectivas, me dotó de una caja de herramientas como un horizonte abierto y móvil.

El APD posibilita construir conocimiento asociado no a la búsqueda de una respuesta final y contundente, sino a la reformulación continua de preguntas sobre lo educativo. Para mí, abarca el fastidio y hartazgo hacia lo obvio, lo fácil, lo habitual, lo normal, lo establecido y lo obligatorio; el interés por modificar la disposición actual de las cosas; la predisposición al cambio y movimiento; el ejercicio de apropiación, alteración, recreación y reinención; y el ensayo de propuestas disruptivas y desobedientes (Puiggrós, 1990; Saur, 2012).

Para concluir este apartado, Saur (2012) señala que “[u]na investigación debería ser un dispositivo que produzca nuevos mundos, donde el componente ético y político en juego, podría contemplar la mutación de los mundos actuales por los posibles” (Saur, 2012, p. 229). En este sentido, me interesa construir, como plantea Haraway (1995a, 2019), conocimiento situado² es decir, conocimiento

² Los conocimientos situados son una propuesta de Haraway (1995), epistemóloga feminista, que crítica y rechaza tanto la totalización como el relativismo en la ciencia porque ambos sostienen el mito de la visión desde todas las posiciones y desde ningún lugar. En contraparte, propone una objetividad feminista y plantea que esta significa conocimientos situados. Estos se caracterizan por ser parciales, localizables, encarnados y críticos. Es importante insistir en que esta objetividad no es aquella que evocamos de la ciencia moderna, es decir, no es la objetividad científica que apela a la universalidad, es una objetividad «otra» que se apoya en la parcialidad. Al respecto, basta recordar que las feministas son críticas de la ciencia, de sus ideologías y de sus pretensiones; se han apartado de las doctrinas de objetividad científicista; y han manifestado que la única manera de desarrollar una visión profunda y amplia es estar en un lugar y una posición en particular.

parcial, localizado, encarnado y crítico donde la construcción apasionada; las conexiones entrelazadas; las relaciones inesperadas; y la construcción de redes y lazos permitan transformar las maneras de construir conocimiento para crear mundos menos organizados en torno a la dominación y opresión y más organizados en torno a la resistencia, la justicia y la esperanza.

1.2. Un esbozo sobre la imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana

En el apartado previo, expuse los componentes teóricos y metodológicos del APD y destacué las herramientas que utilicé durante mi investigación. Entre éstas, señalé la construcción de la categoría intermedia. En este apartado, a través de un recorrido histórico breve y un desglose de aportes teóricos y conceptuales, brindo un esbozo sobre la imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana para conducir a un primer acercamiento hacia la categoría intermedia: ciudadanía de calidad.

Para comenzar, en la década de los ochenta y noventa, en Latinoamérica, se inició con un proceso de reconfiguración del orden mundial que se caracterizó por unificar el modelo de desarrollo imperante y reajustar la economía con la finalidad de incorporar a la región al flujo de intercambio global de bienes y servicios. En este proceso, la incorporación de los países latinoamericanos a través de la apertura de los mercados figuró como la única opción ante el riesgo y la amenaza de quedar al margen (Tiramonti, 1997)

Entre los múltiples efectos derivados de este escenario, se reformaron los sistemas educativos. En concreto, la prioridad que permeó en la política educativa latinoamericana durante la década de los sesenta y los setenta, referente a la expansión de los sistemas educativos y la universalización de la enseñanza primaria bajo la responsabilidad y rectoría del Estado, se trasladó hacia el intento por adquirir, mediante la educación y el trabajo, competitividad internacional y crecimiento económico (Sánchez Cerón, 2001; Tiramonti, 1997).

Los conocimientos situados implican reconocer que no puedo mirarlo todo, mi visión tiene limitaciones y dichas limitaciones está relacionadas con el lugar y la posición que ocupo. En otras palabras, producir conocimiento parcial implica reconocer que yo veo «esto» desde «aquí». Cabe aclarar, esta epistemología de la localización niega que la identidad sea un lugar fijo y afirma que son posiciones múltiples, complejas, contradictorias y dinámicas de sujetos, con esto, se resalta que el lugar y la posición que ocupamos están en movimiento.

Algunos organismos internacionales, gobiernos, grupos de investigación y equipos de consultoría emitieron un diagnóstico negativo en los sistemas educativos señalándolos como tradicionales, obsoletos, ineficientes, inequitativos y de baja calidad. Este juicio se caracterizó por señalar que la crisis educativa era un producto estructural del propio sistema educativo latinoamericano (Puiggrós, 2000, 2019a); es decir, se señalaron los factores endógenos de los sistemas educativos, sin tomar en consideración que sus condiciones estaban asociadas a factores exógenos (Filmus, 1995).

Lo anterior se acompañó de un discurso, cargado de atributos tecnocráticos, burocráticos, psicologistas y empresariales, que presentó a las reformas de modernización, de tendencia neoliberal, como la única opción posible. En pocas palabras, estas políticas se ofrecieron como solución antes que como causa de dicha crisis y, ante la falta de un discurso pedagógico democrático y de izquierda capaz de proponer alternativas para disputar la hegemonía creciente del neoliberalismo pedagógico, se gestó un consenso favorable hacia estas reformas (Puiggrós, 2000, 2019a). En concreto, se propuso modernizar los servicios educativos al alejarlos de la operación centralizada, rígida, burocrática y conservadora del Estado y ponerlos bajo regulación de los criterios del mercado (Sánchez Cerón, 2001).

El diagnóstico negativo hacia los sistemas educativos latinoamericanos generó un efecto muy desfavorable hacia la legitimidad y relevancia social que se atribuía a la educación pública. Este diagnóstico, al abonar a la percepción de crisis de los sistemas educativos, no sólo contribuyó a crear un consenso sobre la necesidad de reforma, sino que obligó a la escuela a entrar en un proceso de reconstrucción y reorganización intenso, profundo y específico con la finalidad de mantener su legitimidad y reconocimiento social (Tiramonti, 1997).

Dicho de otro modo, la escuela, como institución, se vio presionada a reorientar su sentido, a través de las reformas y políticas, tratando de dar respuesta a una serie de demandas. Éstas, al estar mediadas por el mercado, apuntaban a incorporar a todos los sectores sociales al trabajo, la producción y el consumo. Esto provocó que la escuela se viera en la necesidad de ofertar un servicio lo suficientemente amplio, flexible y diversificado para satisfacer tales

demandas. De este modo, la calidad, al ser el eje central de las reformas, se conformó como el medio que le otorga a los países las ventajas para insertarse y competir en este escenario globalizado (Sánchez Cerón, 2001; Tiramonti, 1997).

Las reformas educativas a nivel regional, a grandes rasgos, se caracterizaron por: promulgación de reformas; extensión en la escolaridad obligatoria con énfasis en secundaria; definición de contenidos básicos; cambios en las concepciones teóricas y metodológicas que sustentaban prácticas pedagógicas y didácticas; avances en el proceso de descentralización; estímulo al servicio profesional docente; implementación de sistemas nacionales de evaluación estandarizada; redefinición de los criterios del presupuesto público; fortalecimiento de las estrategias de financiamiento privado; y operación de un modelo de organización y gestión del sistema educativo y de la escuela mediante la descentralización y la autonomía escolar (Gallegos, 2008; Krawczyk, 2002; Navarrete Cazales, 2024; Sánchez Cerón, 2001).

El hilo conductor de estas reformas fue la calidad educativa. Las reformas educativas de la década de los noventa, aunque continuaban priorizando la educación básica, centraron su interés en la secundaria y en la calidad educativa. Se afirmó que las medidas implementadas décadas atrás para atender la cobertura fueron antagónicas a la calidad dado que había aumentado el bajo rendimiento, la repitencia y la deserción. A partir de esto, surgió un interés por la medición y la evaluación como objetivo central de las políticas educativas. La evaluación, en esta lógica, permitiría a los Estados contar con indicadores claros, medibles a través del tiempo y comparables con otras regiones para diseñar las políticas que garantizarían la calidad educativa (Sánchez Cerón, 2001; Gallegos, 2008; Navarrete Cazales, 2024).

Las evaluaciones, bajo este argumento, supuestamente permitían identificar los factores asociados a los resultados de aprendizaje, por ejemplo: se observó una correlación entre resultados de aprendizaje y nivel socioeconómico. Con lo anterior, se estableció que no todo el éxito o fracaso en el rendimiento académico se debe al ámbito educativo, no obstante, la desigualdad social se transforma en desigualdad educativa contribuyendo así a la reproducción social. Lo inédito en este ya conocido planteamiento radicaba en la afirmación referente

a que las escuelas, para dejar de ser un circuito de retroalimentación de la desigualdad, debían garantizar la calidad educativa (Gallegos, 2008).

Las políticas educativas se orientaron a que los estudiantes no sólo accedieran y concluyeran la educación básica, destacando la secundaria, sino que alcanzaran ciertos resultados de aprendizaje. Se partía del supuesto de que, si todas las personas adquirirían los mismos resultados de aprendizaje, entonces podrían participar activamente en la competitividad internacional y el crecimiento económico que, a su vez, propiciaría el aumento de la riqueza que conllevaría a la superación de la desigualdad y la pobreza de los países latinoamericanos (Sánchez Cerón, 2001; Gallegos, 2008; Navarrete Cazales, 2024).

En tal sentido, la calidad educativa fue concebida como democratizadora porque permitiría que todas las personas obtuvieran las competencias necesarias para participar activamente en el sector económico. La secundaria pretendía dotar de competencias consideradas básicas y esenciales para el sector laboral, el ejercicio ciudadano y los siguientes niveles educativos. Con lo anterior, se establecieron conexiones directas entre los sistemas educativos y la productividad de los mercados. En resumen, la calidad educativa se estableció como uno de los motores fundamentales del desarrollo social y económico de los países (Torres Santomé, 2007; López Nájera et al., 2011; Navarrete Cazales, 2024).

Recuperando lo anterior, la calidad educativa, al responder al imperativo de la inserción de los países latinoamericanos en la dinámica económica global, se definió a partir de las demandas que implicó dicha inserción (Tiramonti, 1997). En consecuencia, se produjo una transferencia de conceptos positivos y valorados del ámbito empresarial al ámbito educativo, incluyendo calidad, eficiencia, eficacia, excelencia, competencias, entre otros. (Torres Santomé, 2007, 2017a).

Esto no refirió a un intercambio banal, sino que, al emplear conceptos provenientes de las teorías económicas del neoliberalismo, el pensamiento educativo y pedagógico se circunscribió a esa lógica. Esta transferencia provocó que a la escuela se le atribuyera valor en medida en la que produjera beneficios económicos, es decir, su rentabilidad se determinó por el grado en que quienes controlan el mercado de producción, distribución y consumo pudieran obtener trabajadores y ciudadanos con ciertos perfiles (Torres Santomé, 2007, 2017a). Al

resaltar esto, no pretendo sostener que educación y trabajo no deberían estar interrelacionados, sino que resulta problemático restringir los procesos de escolarización a esa finalidad.

Dicho lo anterior, la calidad educativa, como aquello que organizó las retóricas propositivas para los sistemas educativos latinoamericanos, es un discurso entendido como una configuración social significativa (Buenfil Burgos, 2009). La calidad educativa, entendida como discurso, apunta a la construcción de una problemática educativa. La escuela presenta una serie de obstáculos y limitantes para producir lo que históricamente hemos establecido que debe tener y hacer una escuela. Esto es innegable: la lista de obstáculos y limitantes es enorme, sin embargo, nombrar esos obstáculos y limitantes como «baja, mala o falta de calidad educativa» implica una construcción discursiva (Plá, 2018) con implicaciones específicas.

En síntesis, cuando algunos organismos internacionales, gobiernos, grupos de investigación y equipos de consultoría emitieron un diagnóstico negativo referente a una crisis generalizada en los sistemas educativos, se generó una dislocación. En pocas palabras, se sostuvo que, ante el agotamiento de la meta de cobertura en primaria, se debía avanzar hacia la cobertura en secundaria y hacia la adquisición de competencias laborales y ciudadanas en la educación básica (Navarrete Cazales, 2024; Plá, 2011). La calidad educativa, como construcción discursiva, incorporó una lectura dual y evolutiva de las reformas y políticas educativas al asumir que la educación debía pasar de una condición adversa a una condición ideal avanzando hasta alcanzar una sutura y cierre final (López Nájera et al., 2011).

De este modo, la calidad educativa aparece como el nuevo espacio mítico de representación donde los sujetos son invitados a mirarse con mayor completud y plenitud bajo la promesa de que todos, sin excepción, podrían responder adecuadamente a las múltiples demandas de fin de siglo XX y entrada del siglo XXI. Una de las peculiaridades del significante calidad es su capacidad para vehiculizar casi cualquier deseo de futuro próspero dibujando un nuevo horizonte de totalidad. La calidad entonces se estableció como imaginario hegemónico (López Nájera et al., 2011).

Retomando lo anterior, a través de un proceso sociohistórico muy amplio, denso y complejo, se han dado las condiciones de posibilidad para que la calidad educativa se constituya como un problema social y educativo que las reformas, las políticas, etc., a nivel global, regional y nacional aspiren a resolver. Para entender la manera en la que la calidad educativa se configura como una problemática a resolver, hay que distinguir entre dos dimensiones interrelacionadas: el problema técnico y el problema teórico (Plá, 2018).

Por una parte, el problema técnico tiene que ver con una operación que requiere de una serie de pasos. En esta operación, primero se define aquello que debe ser incorporado como parte de la calidad educativa. Después, se establecen, clasifican y jerarquizan indicadores, reunidos en significantes como eficiencia, eficacia, pertinencia, impacto, etc., que necesariamente deben ser medibles y cuantificables. Luego, se diseñan y aplican instrumentos para determinar qué tan cerca o tan lejos están los indicadores del referente, parámetro o baremo establecido. Todo lo anterior requiere de profesionistas y expertos que posean conocimientos técnicos especializados. Con esta operación, a partir de la distancia entre los indicadores y el baremo establecido, se establece que la falta de calidad subyace de un déficit que tiene el sistema educativo, la escuela y/o los agentes educativos (Plá 2018a).

Cabe destacar que la evaluación, entendida como un dispositivo que permite emitir un juicio a partir de la distancia entre los indicadores y el baremo, es consustancialmente excluyente porque lo que determina es el nivel de desviación a partir de un parámetro al que sólo unas cuantas personas pueden llegar; es decir, lo que se mide es la distancia entre un arbitrario cultural hegemónico y otros arbitrarios culturales (Plá, 2018).

Algo importante que recalcar es que la evaluación no sólo expulsa del sistema educativo a quien no cumple con el puntaje mínimo y otorga credenciales que dotan de ventajas competitivas a quienes cumplen con el puntaje establecido, sino que condiciona a la escuela a ciertos límites y posibilidades al demandarle alcanzar ciertos puntajes en las evaluaciones estandarizadas. Esto quiere decir que las políticas de calidad educativa, aunque establezcan medidas como la descentralización y la autonomía escolar,

mantienen sistemas de vigilancia y control (Plá, 2018; Torres Santomé, 2007, 2017a).

Por otra parte, el problema teórico tiene que ver con la finalidad de las políticas de calidad educativa. Por esto, es importante prestar atención al escenario que se pretende alcanzar: en teoría, cuando la calidad educativa logre eliminar las condiciones económicas, políticas y culturales que producen la desigualdad educativa, el nivel del logro educativo quedará justificado con el desempeño individual. Esto quiere decir que el objetivo no es crear igualdad, sino crear dispositivos que produzcan desigualdades legítimas (Plá 2018a).

La calidad educativa, como un mecanismo que pretende favorecer la igualdad de oportunidades al dotar a todos de las competencias necesarias para competir, se sustenta en la meritocracia como productor de desigualdades legítimas. La calidad educativa parte de la idea de que el éxito o fracaso escolar es responsabilidad individual, y que aquel que supera al resto es por su talento y esfuerzo sobresaliente. La calidad educativa, en relación con esto, permite que todas las personas participen en esta adquisición, desarrollo y uso de competencias, pero, ante la permanencia de los dispositivos de exclusión dentro y fuera de la escuela, perpetúa que los grupos dominantes conserven sus privilegios, mientras que los grupos vulnerados continúan siendo objeto de discriminación, marginación y opresión por su género, raza y clase (Plá, 2018).

En ese sentido, la calidad educativa forma parte de un cambio cultural en que la justicia social no se centra en la lógica de los derechos colectivos referente a la distribución equitativa de la riqueza y los bienes sociales a través del Estado, sino en su distribución con base en los méritos individuales bajo la lógica de la racionalidad del mercado. Dicho lo anterior, la calidad educativa se configura como un discurso hegemónico neoliberal. Desde finales del siglo XX a lo que va del siglo XXI, dicha falta de calidad se constituyó como problemática social y educativa que se convierte en el centro de las políticas educativas a nivel global, regional y nacional (Plá, 2018).

La orientación de las políticas hacia la calidad educativa tiene que ver con que, en las últimas décadas, la capacidad decisoria de los Estados fue cedida al capital transnacionalizado y una red de instituciones supranacionales. Esto

quiere decir que, aunque cada gobierno decidió, dentro de un margen de posibilidades y limitantes, cómo enfrentar la crisis que atravesó la región debido al ajuste estructural de la década de los noventa, los organismos internacionales fueron una pieza clave para ceñir la orientación de las políticas hacia la calidad educativa (Tiramonti, 1997).

Lo anterior ocurrió no sólo porque las organizaciones financieras y/o asociadas al impulso del desarrollo —como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)— condicionaron su ayuda técnica y financiera a la adopción de sus recomendaciones, sino porque organismos asociados a la promoción de los derechos humanos —como Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO)— emitieron los discursos necesarios para justificar la viabilidad y credibilidad de la calidad educativa (Krawczyk, 2002; Sánchez Cerón, 2001).

Sobre lo previamente mencionado, es muy importante destacar que las políticas educativas latinoamericanas no han adoptado un carácter completamente uniforme y homogéneo. Lo global no se impone unilateralmente a lo nacional, las políticas de calidad educativa se han asentado, de manera situada, según las condiciones históricas, económicas, políticas y sociales de cada país (Plá, 2018). Estas diferentes formas de articulación y contingencia entre las orientaciones y directrices globales y regionales y las políticas nacionales nos muestran que no estamos ante determinaciones absolutas y cerradas, sino que nos situamos en un campo de disputa política (Puiggrós, 2019b).

En esta disputa política, aparece la formación ciudadana en el espacio de lo escolar. De entrada, la ciudadanía es un concepto central en el pensamiento político. Merece la pena señalar que es un constructo, es decir, no hay una definición unívoca porque su conceptualización se asienta en aspectos filosóficos, jurídicos, económicos, sociológicos y antropológicos situados, de esto deriva su carácter dinámico, contingente, contextual y polisémico. En otras palabras, no existe un significante único de 'ciudadanía', el significante es

histórico, social, político y situado, cada sociedad construye lo que entiende por 'ciudadanía'. No obstante, en términos muy generales, la ciudadanía suele apuntar a un estatus jurídico y una práctica política (Delgado Granados y Guichot Reina, 2013).

El estatus jurídico se adquiere al pertenecer a una comunidad política, concretamente esta adscripción acontece a través de la atribución de nacionalidad. El Estado promulga tanto un conjunto de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, como una serie de obligaciones reguladas en un sistema u orden normativo. La práctica política se asocia a la participación dentro de una comunidad política; ésta puede abarcar desde la elección de representantes para puestos públicos, hasta la movilización por la justiciabilidad, exigibilidad y progresividad de los derechos. Este enfoque de derechos me parece uno de los factores más destacados e importantes en la conceptualización moderna de la ciudadanía participativa enunciada desde Latinoamérica (Delgado Granados y Guichot Reina, 2013; Romo Ramos, 2022).

Sin embargo, para esta investigación, no considero necesario ahondar en la concepción clásica de la ciudadanía³ porque no contribuye a mis preguntas y objetivos, lo que me interesa es indagar el papel de la escuela, configurada por la calidad educativa, en la constitución de los sujetos como presentes y futuros ciudadanos (Buenfil Burgos, 2009; Soriano Peña, 2020).

³ Al señalar la concepción convencional y hegemónica de la ciudadanía hago referencia a los tres grandes modelos o paradigmas predominantes en la filosofía política contemporánea: el liberal, el comunitarista y el republicano. Cada modelo está anclado a una línea de pensamiento sociopolítico. Al respecto, es importante resaltar que dentro de cada modelo hay variaciones; y los tres modelos no agotan las posiciones posibles (Delgado Granados y Guichot Reina, 2013; Horrach Miralles, 2009; Olvera, 2008).

El modelo liberal está derivado de la teoría liberal clásica. Se retoma una concepción de la sociedad, derivada de las teorías del contrato social, entendida como un conjunto de individuos plurales. La participación en la política se gesta a partir de la lógica del beneficio particular y se limita a elegir representantes. El Estado tiene una función instrumental, la tarea de las instituciones radica en respetar y proteger los derechos civiles y políticos y libertades individuales plasmadas en normas jurídicas. Los derechos y libertades tienen que ver con la no intervención, ni del Estado, ni de otros individuos, en la vida privada de los ciudadanos. El ciudadano tiene la responsabilidad de obedecer la legalidad para mantener el orden social. Hay una racionalidad estratégica que delimita lo público de lo privado, para mantener dicha separación, el Estado ha de permanecer neutral.

El modelo comunitarista ha adoptado posturas políticas muy diversas, sin embargo, estas coinciden en crítica hacia la concepción liberal dominante en las sociedades modernas. Aquí el sujeto político se define por su pertenencia a una comunidad. Hay un énfasis en la identidad colectiva asentada en la historia y la tradición. La ciudadanía refiere, tanto la pertenencia a una comunidad política, como a la participación y la defensa activa por el bienestar colectivo de dicha comunidad. El Estado tiene la finalidad de asegurar el mantenimiento del bien común, no obstante, al plantear una comunidad unificada y homogénea, se suprime la pluralidad.

El modelo republicano mantiene discrepancias, no obstante, se concuerda en la relevancia hacia la libertad, la igualdad, la ley, las instituciones, entre otros aspectos. La libertad remite a la ausencia de interferencia ajena, por tanto, está vinculada con la autonomía, se establece que, para que las personas sean dueñas de sí mismas, es necesario un sistema jurídico e institucional. La libertad requiere forjarse en condiciones de igualdad. La libertad exige que todas las personas sean iguales en derechos y deberes. La relación estrecha entre la condición política y la posición socioeconómica permite establecer un vínculo entre derechos civiles y políticos y económicos y sociales. Hay una apertura a reconocer tanto el pluralismo como lo común. En tal sentido, la comunidad es una entidad política construida por la participación, la deliberación y el acuerdo.

Por esta razón, por ahora, basta destacar que la ciudadanía se inscribe en una matriz sociohistórica que, anclada en la lógica de la democracia liberal con una fuerte herencia moderno-colonial-patriarcal y capitalista, ha forjado una concepción binaria de inclusión-exclusión que establece que no todos los sujetos son ciudadanos. Esto quiere decir que la ciudadanía, como identidad política, está basada en la inclusión y exclusión. La ciudadanía se continúa otorgando a los grupos privilegiados incluyendo hombres, blancos, cisheterosexuales, propietarios, etc. Esta herencia moderno-colonial-patriarcal y capitalista, a su vez, se articula con la globalización y el neoliberalismo.

La ciudadanía no se constituye únicamente en la escuela, sin embargo, como espacio de formación de sujetos que despliega estrategias y procesos intencionados, sistemáticos y planificados, la escuela ha sido históricamente considerada como espacio ideal para formar a los futuros ciudadanos (Salmerón Castro y Rivera Ríos, 2007). Dicho lo anterior, la formación ciudadana, en el espacio de lo escolar, la entiendo como la formación de sujetos en su dimensión política.

En relación con esto, sabemos que la escuela moderna no sólo ha reproducido jerarquías, violencias, desigualdades y exclusiones por género, sexualidad, raza, clase, discapacidad, etc., sino que ha afianzado, a través de múltiples dispositivos, mecanismos, prácticas, relaciones, conocimientos y saberes, el actual régimen global neoliberal, colonial, patriarcal y cisheterosexual al alentar a los estudiantes a aceptar, consentir y responder favorablemente a formas sociales, culturales, políticas y económicas que son poco benéficas para la gran mayoría de la población (McLaren y Giroux, 1995, 1998a; Torres Santomé, 2017a; Walsh, 2021).

En este escenario, las políticas de calidad, mediadas por el poder que ejercen una variedad heterogénea de grupos, han ido incorporando y descartando determinados aspectos en lo escolar con la finalidad de no sólo de dotar de competencias a los estudiantes, sino de reforzar dichas identidades y subjetividades neoliberales, conservadoras, machistas, clasistas, racistas, neocolonialistas y neocolonizadas para mantener el modelo productivo e ideológico dominante (Giroux, 1993, 2014; Torres Santomé, 2017a; Walsh, 2021).

La escuela, como práctica social y política hegemónica que intenta interpelar a los sujetos proponiéndoles un modelo de identificación, procura que se fije parcialmente un orden social que configura como lógicas e ilógicas; legítimas e ilegítimas; posibles e imposibles; acertados o erróneos ciertos aspectos de la realidad social. De esta manera, las políticas de calidad educativa aspiran a formar sujetos que respondan de manera favorable, participen activamente y se asocien con los opresores y explotadores: se les hace partícipes en la dominación y opresión de sí mismos y de otros (Soriano Peña, 2020; Giroux, 1993, 2014; Torres Santomé, 2017a; Walsh, 2021).

La escuela, ante dicho orden social, suele formar a sujetos que aceptan la normalidad, irresolubilidad e inevitabilidad de la serie de condicionantes que perpetúan o exhiben situaciones de exclusión, marginación, desigualdad, violencia, dominación y opresión, es decir, se pretende que no visibilicen opciones para responder ante las enormes disfunciones y contracciones que producen los actuales modelos (Giroux, 1993, 2014; Torres Santomé, 2017a).

Las personas, ante estos escenarios suelen, por una parte, adoptar la resignación desesperanzadora y, por otra parte, acoger una utopía ilusa e ingenua. La primera asume que todo está perdido y no hay nada que podamos hacer; y la segunda supone una exagerada confianza en que las tecnologías y la ciencia solucionaran nuestros problemas. Ambas conducen a formas de inacción política (Haraway, 2019).

La escuela entonces suele formar a los sujetos para desenvolverse alrededor de la producción, la riqueza y el consumo. Esto supone que las personas se focalizan en producir e incrementar sus riquezas. El dinero tiene como finalidad dotar de mayores posibilidades de consumo. El éxito se determina por las cantidades de dinero que se dispone para acceder a determinados bienes. De esta manera, el dinero —o el endeudamiento— figura como la vía principal no sólo para satisfacer necesidades, sino para alcanzar reconocimiento, prestigio, felicidad y placer (Torres Santomé, 2017a). El neoliberalismo se asegura de producir necesidades que percibimos como propias. Cabe subrayar, esta técnica de poder no es prohibitoria, protectora o represiva sino prospectiva, permisiva y

proyectiva: no se reprimen los anhelos, las necesidades y los deseos, por el contrario, se les maximiza y estimula (Byung-Chul, 2012, 2014).

Vinculado con lo anterior, la escuela, a través de la calidad educativa, establece que los sujetos son matematizables, es decir, es posible recoger información a través de varios instrumentos y medios; observarles y registrarles; medirles y cuantificarles; emitir juicios sobre su rendimiento; y explicar y predecir su comportamiento (Torres Santomé, 2017a). Los sujetos, al convertirse en un número y ante la obsesión por la productividad, el rendimiento y la optimización, recurren a la automedición y la autorregulación. A partir de esto, se delega a cada sujeto el control y la vigilancia de le otre, pero sobre todo de sí mismo (Byung-Chul, 2012, 2014).

Con esto, nos hemos desplazado de la sociedad disciplinaria a la sociedad del rendimiento, es decir, de la biopolítica a la psicopolítica. Esto quiere decir que los dispositivos y mecanismos de poder ya no someten al sujeto a la prohibición, el mandato y la obediencia, sino que asegura que le sujeto se someta por sí mismo al entramado de dominación, sin ser consciente de dicho sometimiento. La psicopolítica se asienta en la optimización de los procesos psíquicos y mentales, de manera que le sujeto del rendimiento, como empresarie de sí mismo, se autoexplota (Byung-Chul, 2012, 2014). En pocas palabras, la coerción externa es reemplazada por la autocoerción que se hace pasar por libertad (Torres Santomé, 2017a).

Los sujetos buscan la superproducción y el superrendimiento, se explotan a sí mismos porque asumen que se están autorrealizando (Torres Santomé, 2017a). Todo el tiempo se mantienen en movimiento porque nada es constante, duradero o certero. Aquí impera la competencia con le otre, pero principalmente la competencia consigo mismo, de ahí surge la necesidad de autosuperarse constantemente. Ante esto, no hay límites porque nunca se alcanza la sensación de haber alcanzado un objetivo definitivo. Esto produce cansancio y un agotamiento excesivo, miedo al fracaso, sentimiento de insuficiencia y de inferioridad, ansiedad y depresión, entre otras cosas (Byung-Chul, 2012, 2014).

En concreto, se forma a los sujetos para que se asuman como responsables de sus éxitos o fracasos. Las políticas de calidad educativa les asegura a los

estudiantes que con el esfuerzo individual será suficiente, por esto, cuando llega el fracaso, la expulsión, la marginación, etc., se sienten culpables y avergonzados por no ser suficientemente capaces, productivos y competitivos. Al partir del supuesto de que hay igualdad de oportunidades educativas, se resta relevancia a factores contextuales y estructurales que configuran las trayectorias educativas y laborales, esto hace que el sujeto se responsabilice a sí mismo, en vez de poner en duda al sistema hegemónico. De esta manera, los sujetos aceptan sus destinos y consideran que son justos, legítimos y razonables (Byung-Chul, 2012, 2014; Torres Santomé, 2017a).

No hay que olvidar que la escuela, como una realidad socialmente construida, es un espacio en disputa donde los docentes y los estudiantes no se limitan a reproducir discursos dominantes, sino que, al situarse entre discursos conflictivos y antagónicos, intercambian, aceptan, rechazan, negocian, reivindican, construyen y reconstruyen significados, de manera que pueden configurarse como agentes contestatarios y gestar formas de crítica, rebeldía, resistencia, lucha y esperanza que abarcan desde lo político (McLaren y Giroux, 1995, 1998a), hasta lo ontoepistémico (Walsh, 2014, 2021).

En este punto, he exhibido la forma en que las políticas de calidad educativa han propiciado que la escuela, como práctica social y política hegemónica que intenta interpelar a los sujetos proponiéndoles un modelo de identificación, se articule, de manera contingente, con el actual régimen global neoliberal, colonial, patriarcal y cisheterosexual formando a cierto tipo de sujeto o de ciudadane.

La ciudadanía, tal como mencioné, carga con una herencia moderno-colonial-patriarcal-capitalista, y a su vez se articula de manera densa y compleja con la globalización y el neoliberalismo. Al respecto, el neoliberalismo tiene diversas formas de ser conceptualizado, muchas de éstas, se dividen en su dimensión material y simbólica. En esta investigación, me interesa destacar la segunda dimensión. Aclarado esto, quiero recuperar la concepción de 'neoliberalismo' planteada por Wendy Brown (2015). El neoliberalismo, para ella, no se reduce a una serie de políticas económicas específicas que abarcan el libre

mercado, desregulación, privatización y reducción del gasto público, sino que abarca una reconfiguración profunda en la subjetividad y la identidad.

En tal sentido, el neoliberalismo, acorde con Brown (2015), se conceptualiza como una forma de racionalidad política que difunde e instaura el modelo de mercado a todas las formas de actividad humana, es decir, todos los aspectos de la existencia, inclusive aquellos que se consideraron fuera de los dominios del mercado, son proyectados en un marco exclusivamente económico. Lo anterior es relevante porque el neoliberalismo, como modo extendido de racionalidad política y económica, está deshaciendo silenciosamente la democracia incluyendo sus principios, instituciones, vocabularios, culturas, prácticas e imaginarios.

Esto, aclara Brown (2015), tiene que ver con que el mercado degrada los principios fundamentales de la democracia en sus múltiples interpretaciones y configuraciones: el capital privado y corporativo domina las instituciones públicas; la gente privilegiada gobierna por y para sí misma; las instituciones democráticas se debilitan; los espacios públicos se erosionan; y los imaginarios colectivos se comprimen. De manera concreta, la racionalidad neoliberal está convirtiendo el carácter, el significado y la operación política de los elementos constitutivos de la democracia en aspectos económicos, transformando a los ciudadanos en consumidores. Esto presenta configuraciones geopolíticas particulares en cada espacio dada la plasticidad del neoliberalismo. En suma, nos encontramos ante la economización de la vida política que, sin duda, permea la formación de cierto tipo de sujeto y ciudadano en el espacio escolar.

En concordancia, Giroux (1993) señala que desde finales del siglo XX, la formación ciudadana, como una forma de producción cultural, se inscribió dentro de un orden social hegemónico. Al respecto, si bien reconoce que, a partir de la década de los sesenta, hubo un importante legado educativo y pedagógico referente a configurar las escuelas como espacios orientados a combatir las condiciones materiales y simbólicas que fomentan modos de segregación, marginación y opresión derivadas del racismo, el sexismo y el clasismo, este legado se fue mermando.

A finales de la década de los ochenta e inicio de la década de los noventa, con el fin de las dictaduras y los regímenes autoritarios que dieron lugar a la transición democrática, y a partir de las reformas educativas que respondían a la inserción de los países latinoamericanos en la dinámica económica global, la formación ciudadana enfrentó una reestructuración ideológica que reemplazó el discurso de la lucha colectiva y la emancipación social por el lenguaje del individualismo, el rendimiento y la competitividad (Giroux, 1993). Estos dos elementos —democracia y neoliberalismo— dieron lugar a proyectos educativos complejos, densos y contradictorios (Romo Ramos, 2022).

También es importante destacar que dicha reestructuración ideológica en la formación ciudadana no quiere decir que alguna vez existió una forma ideal de democracia que en ese momento estuviera siendo corrompida. Mouffe (1999, 2007) insiste en que hay una imposibilidad de la versión final o última constitutiva del advenimiento de la democracia en las sociedades. Dicho esto, lo que produjo el orden social hegemónico no fue romper con un ideal de la democracia, sino que obstaculizó parcialmente la posibilidad de evidenciar la contradicción entre la realidad de las democracias actuales y la promesa de una democracia sustantiva. Esto derivó en una limitación de las luchas encaminadas a la extensión y radicalización de la democracia (Giroux, 2017).

La hegemonía de la calidad educativa fue produciendo la despedagogización y despolitización de la formación ciudadana. Con esto, nos enfrentamos a una concepción distópica de la educación escolarizada, donde el pensamiento crítico y reflexivo, el diálogo, la pluralidad, la discrepancia, el conflicto, la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad, etc., alrededor de lo social y lo público son percibidos como una amenaza a los principios del mercado, de modo que su presencia se concibe más como un fracaso que como un éxito. Esta concepción distópica aspira a convertir a la educación en un centro de capacitación; a los estudiantes en clientes; y a los docentes en trabajadores prescindibles en condiciones precarias y desprofesionalizantes (Giroux, 1993, 2014, 2017).

Hay una fuerte disputa entre los imperativos democráticos y los principios del mercado. La calidad educativa, al orientarse a la producción de subjetividades

e identidades vinculadas con el individualismo, el rendimiento y la competitividad, propicia el aislamiento, la fragmentación social y la dificultad para la organización y movilización colectiva. De esta manera, al acotar los asuntos públicos hacia lo privado, convierte a la ciudadanía en consumidores. Los sujetos, con un fuerte sentido mercantilista que responden a las necesidades del modelo económico hegemónico, están entendiendo la democracia como área de reclamación y queja, tal como un consumidor ante las mercancías y los servicios que le desagradan (Giroux, 1993, 2014; Torres Santomé, 2017a).

La calidad educativa fija una serie de sentidos en la formación ciudadana que desprenden parcialmente lo pedagógico y lo político, permitiendo que los sujetos, a partir de su tránsito por la escuela, puedan desenvolverse en la sociedad, pero no les dota de las herramientas necesarias para que alteren los sistemas de opresión que perpetúan la discriminación, violencia, desigualdad, injusticia, subordinación y opresión.

Dicho todo lo anterior, para responder a las preguntas de investigación y cumplir los objetivos de esta tesis, en los siguientes capítulos, plasmo la construcción de mi categoría intermedia. La ciudadanía de calidad es un discurso, entendido como una configuración significativa (Laclau, 1993; Laclau y Mouffe, 1996), que apunta a un determinado perfil de ciudadane que se pretende formar en las escuelas como parte de las políticas de calidad educativa.

La ciudadanía de calidad, en el periodo del 2006 al 2018, exhibe una configuración discursiva particular, es decir, un conjunto de regularidades como forma temporal, precaria y relativa de fijación de sentido que derivan de la reconfiguración de las orientaciones y directrices educativas regionales en las políticas educativas nacionales. Esta configuración articula dos componentes: «la orientación despedagogizadora» y «la orientación despolitizadora».

De manera general, la orientación despedagogizadora hace alusión al desprendimiento parcial de lo pedagógico en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa, mientras que la orientación despolitizadora hace alusión a la erradicación parcial de lo político en la formación ciudadana derivada de la impronta de la calidad educativa. En los siguientes capítulos, voy desglosando cada uno de estos dos componentes.

2. La orientación despedagogizadora en la ciudadanía de calidad

En el capítulo anterior, desplegué aquellas herramientas teórico/metodológicas que utilicé durante mi investigación, trazando un primer acercamiento a la categoría intermedia «ciudadanía de calidad». La ciudadanía de calidad es un discurso, por esto, para exhibir su configuración discursiva, a lo largo de dos capítulos, desgloso dos de sus componentes.

En este capítulo, expongo el primer componente de la ciudadanía de calidad que he denominado *la orientación despedagogizadora*. La orientación despedagogizadora hace alusión al desprendimiento parcial de lo pedagógico en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. Para argumentar cómo se realiza este desprendimiento parcial de lo pedagógico desarrollo tres apartados: la calidad educativa como sentido instrumentalizador de la formación ciudadana; la evaluación de las competencias desde la colonialidad del saber, la corpo-política y geo-política del conocimiento; y la evaluación de las competencias ciudadanas a manera de dispositivo de control, monitoreo, regulación y punición.

2.1. La calidad educativa como sentido instrumentalizador de la formación ciudadana

La calidad educativa como sentido instrumentalizador de la formación ciudadana es el primer argumento que da cuenta del desprendimiento parcial de lo pedagógico en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. A lo largo de este apartado, voy tejiendo una trama que conjunta calidad educativa y formación ciudadana a través de las competencias ciudadanas. En esta trama, establezco una correspondencia entre las competencias ciudadanas con la psicologización de la educación y la lógica empresarial y de mercado en la educación con la finalidad de exhibir la manera en que la calidad educativa instrumentalizó la formación ciudadana. Para finalizar este argumento, cierro con la problematización del empoderamiento como objetivo central de las competencias ciudadanas.

Para comenzar, en 2004, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos* sostuvo que 18 países en América Latina -Argentina,

Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela- cumplían con los requisitos fundamentales del régimen democrático, es decir, elecciones periódicas para elegir representantes en el gobierno, sin embargo, la desigualdad y la pobreza figuraban como sus principales deficiencias. Ante esto, la ciudadanía mostraba actitudes y creencias ambivalentes sobre la democracia y muy bajos niveles de confianza hacia las instituciones.

En 2004, la Organización de los Estados Americanos (OEA), en *Fortalecimiento de la Democracia en las Américas a través de la Educación Cívica*, afirmó que las juventudes manifestaban distancia respecto a las prácticas, mecanismos y canales democráticos tradicionales, aunado a una gran desconfianza hacia los partidos políticos e instituciones gubernamentales, aunque expresaban interés en otras formas de participación social como la participación en colectivos, organizaciones civiles y organizaciones no gubernamentales.

En 2005, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas*, sostuvo que la globalización, entendida como la integración, interconexión e interdependencia entre países, había desembocado en nuevos escenarios que complejizaban las demandas sobre la política, sus instituciones, sus prácticas y sus culturas, sin embargo, a pesar de la urgencia por espacios de construcción de respuestas a los nuevos y viejos problemas, la atención a dichas demandas parecía no estar convocando a las adolescencias y las juventudes.

En ese mismo año, el BID, en *Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un Mundo Globalizado*, destacó que algunas personas jóvenes que vivían en situación de pobreza, ante la exclusión y marginación, ejercían conductas que iban desde la apatía y desinterés hasta el uso de la violencia mediante su afiliación grupos criminales. En otras palabras, la falta de oportunidades educativas, laborales y recreativas había derivado en que les jóvenes buscaran y encontraran reconocimiento social y sentido de pertenencia a través de la adhesión a ciertos grupos.

Con esto, los organismos internacionales planteaban que existía una baja satisfacción del conjunto de la sociedad con la democracia; una falta de interés de las adolescencias y juventudes por ciertas instituciones, mecanismos y prácticas democráticas tradicionales; una carencia de disposición de las adolescencias y juventudes para accionar ante los nuevos retos que exigía la democracia; y la adscripción de determinados grupos de personas jóvenes, en condiciones de precarización y exclusión, a grupos que ejercían violencia.

Ante estas problemáticas, una de las soluciones que pautó el PNUD, la OEA, el BID y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) radicó en que, para fortalecer la democracia, era necesario consolidar cultura política y democrática y, a su vez, la vía más adecuada para lograr eso era la educación a través de la escuela.

La articulación entre democracia, educación y escuela, aunque germinada desde siglos atrás, hacia finales del siglo XX adquirió ciertas complejidades debidas a la densidad de ese momento histórico en la región. En las décadas de los setenta y ochenta, con las últimas dictaduras cívico-militares y los regímenes autoritarios, se trastocó la trama y tejido social. La violencia de Estado fracturó la democracia y mermó las esferas sociales y políticas al obstruir -más no erradicar porque siempre hubo actividad en los intersticios- la participación y acción política; la organización y movilización social; y el despliegue de proyectos de resistencia, lucha y emancipación.

Frente a esto, en la década de los noventa e inicios del siglo XXI, durante la transición democrática, se mantenía la pregunta abierta sobre el lugar de la democracia, la educación y la escuela. Aunque la región contaba con una importante herencia referente a la formación ético-político-pedagógica encaminada hacia la extensión y radicalización de la democracia, destacando a la pedagogía popular y la pedagogía crítica, esta no fue retomada como parte de las directrices u orientaciones que fomentaron los organismos internacionales para impulsar la democracia (Romo Ramos, 2022).

En este escenario, los organismos regionales proyectaron que la escuela era la mejor vía para consolidar cultura política y democrática. En 2004, la OEA afirmó que “La educación es el camino más directo para construir una cultura

democrática” (Torney-Purta et al., 2004, p. 7). En 2005, el BID (2005b), en *Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina*, destacó que:

Hacer que la democracia funcione para todas las personas requiere consolidar instituciones democráticas en el conjunto de significados y valores ampliamente compartidos por la mayoría de la población; es decir, requiere consolidar una cultura democrática en el sentido más amplio. Una cultura democrática descansa en parte en las competencias y disposiciones de la mayoría de la población (Reimers y Villegas Reimers, 2005b, p. 1).

El BID (2005b) agregó que dichas competencias se adquieren y perfeccionan en distintas instituciones sociales incluyendo la familia, el trabajo y la iglesia, no obstante, recalcó que “la escuela es la que puede distribuir más equitativamente en todos los ciudadanos las competencias para participar efectivamente en una democracia” (2005b, p. 3).

El BID aseveró que “La educación tendrá que hacerse cargo de su parte de responsabilidades en la transmisión de las competencias para la nueva sociedad” (Espínola, 2005, p. 3), dado que, “la función de la educación es precisamente preparar a los jóvenes, actuales y futuros ciudadanos, para una adecuada inserción laboral, social, cívica y política” (2005, p. 18). Sobre esto, sostuvo que la ciudadanía “designa a un tipo de sociedad, un sistema de valores y una comunidad ideal que se organiza y adquiere poder para asegurar la satisfacción de sus demandas frente a los organismos públicos” (2005, p. 3), ante esto, estableció como desafío para la institución escolar “formar a los ciudadanos para la modernidad, que deberán ejercer sus derechos y responsabilidades cívicas, políticas y sociales” (2005, p. 4).

En ese año, el BID (2005) señaló que: “la educación tiene el potencial de lograr que la democracia se afiance en la base cultural de la sociedad” (Reimers et al., 2005, p. 1), es decir, “puede contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la capacidad de acción política ciudadana de la sociedad” (2005, p. 3).

Un año después, en 2006, la UNESCO, en *Jóvenes y Ciudadanía Política en América Latina*, sostuvo que la respuesta de las instituciones educativas para la promoción de una ciudadanía activa era fundamental porque “mientras más complejos son los requerimientos de la sociedad contemporánea a la política, mayores son las competencias que se demandan a los actores para que puedan participar en forma efectiva, y mayor es el rol, por tanto, de la institución escolar en su formación” (Cox, 2006, p. 66).

En síntesis, varios documentos de la OEA, el BID y la UNESCO dieron cuenta de que la escuela era considerada la mejor institución para consolidar y afianzar una cultura democrática porque esta podía distribuir equitativamente competencias que, en última instancia, permitiría que los estudiantes, como futuros ciudadanos, cumplieran con los requerimientos sociales y, de esa forma, se insertaran favorablemente en la vida laboral, social, cívica y política.

La escuela es una práctica social y política hegemónica, a su vez, toda práctica hegemónica conforma identidades sociales (Buenfil Burgos, 1993; Soriano Peña, 2020). Hay que recordar que las identidades son articulaciones precarias de múltiples polos de identificación, relativamente estables, pero nunca totalmente fijos, porque están sujetos a la irrupción de la contingencia (Laclau y Mouffe, 1996; Mouffe, 1999). La identidad es una ilusión de completitud y cierre que nunca se alcanza y, precisamente por esta condición, es que los sujetos puede movilizarse. Los sujetos continuamente son interpelados de manera que se adscriben a un polo de identificación, de este modo, al articular las diferencias en torno a un proyecto específico, se gesta la equivalencia (Buenfil Burgos, 2009; Southwell, 2020).

La escuela históricamente se ha considerado el espacio idóneo para la formación de ciudadanía. Esta institución, como proyecto social y político y como práctica hegemónica, a través del Estado, siempre intenta interpelar a los sujetos proponiéndoles un modelo de identificación que permita articular la diferencia y gestar equivalencia. No obstante, dado que los sujetos tienen agencia, porque intercambian, aceptan, rechazan, negocian, reivindican, construyen y reconstruyen significados, los modelos de identificación siempre son abiertos y precarios, nunca fijos. La escuela entonces, al ser una institución cimentada

históricamente y mediada a través de relaciones de poder, ha forjado una multiplicidad de identidades, por tanto, una heterogeneidad de perfiles de ciudadanos (Soriano Peña, 2020).

Cuando la OEA, el BID y la UNESCO señalan que la escuela es la mejor institución para formar ciudadanía, mi interés está colocado en dar cuenta de qué escuela y qué ciudadanía. La concepción de la escuela como promotora de aprendizajes a través de las competencias no fue nueva porque dicha concepción ya se venía edificando con la calidad educativa.

Sin pretender ahondar en la construcción de la calidad educativa⁴, por ahora, basta decir que, principalmente con la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*; el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (UNESCO, 1990); y el *Marco de Acción de Dakar-Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes* (UNESCO, 2000), la calidad educativa se asoció con la creación de entornos de aprendizaje en las escuelas y las aulas que permitieran que los estudiantes logaran satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje y que esto, a su vez, pudiera ser verificado a través de sus resultados de aprendizaje.

En 2007, la UNESCO, tanto en *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de Derechos Humanos* como en *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos*, destacó que la calidad educativa implicaba que “las experiencias educativas estén orientadas y aseguren el desarrollo de aprendizajes que efectivamente habiliten a las personas para la vida contemporánea” (2007b, p. 28), en tal sentido, se puntualizó que “la educación para el siglo XXI debería desarrollar competencias relacionadas con *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos*” (2007a, p. 41):

La selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente. La

⁴ En *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad* de Plá (2018), a través de una amplia revisión y análisis documental, traza un recorrido histórico del concepto de calidad educativa desde los años sesenta hasta la actualidad recuperando la dimensión histórica y política.

sobrecarga de los currículos actuales hace necesario decidir de manera urgente cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar. Esta selección debe hacerse considerando de qué manera contribuyen a alcanzar los fines de la educación, buscando un equilibrio entre las exigencias derivadas de las demandas sociales y las exigencias del desarrollo personal, y las derivadas del proyecto social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar. Los cuatro pilares del informe Delors para el aprendizaje del siglo XXI, *–aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos–* constituyen una referencia indispensable para establecer cuáles deben ser los aprendizajes básicos y más relevantes en la educación (OREALC/UNESCO, 2007a, p. 9).

Estos pilares, propuestos por Delors (1996), en el *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* de la UNESCO, sugieren que la educación debe estructurarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; y aprender a vivir juntos*. Estos pilares, como una expresión de las necesidades básicas de aprendizaje, adquieren la forma de una serie de competencias enfocadas en aprender a lo largo de la vida de manera flexible, dinámica, en un marco de diversidad, tolerancia, convivencia y cooperación vinculando la creación de un proyecto personal y colectivo.

En 2006, la UNESCO, en *Sobre la Calidad de la Educación y su Sentido Democrático*, apuntaron que la calidad estaba en el centro de la agenda educativa de todos los países de la región, de modo que la preocupación de las políticas ya no estaba en el acceso, sino en los aprendizajes. Bajo esta idea, afirmaron que, para ofrecer oportunidades de aprendizaje, era necesario establecer qué significaba la calidad educativa:

La definición de la calidad de la enseñanza no puede estar desvinculada de la definición de los propósitos de la educación. Porque la enseñanza tiene o no calidad en función de algunos propósitos, de criterios normativos que reflejan visiones valóricas, así como relaciones de hecho entre lo que se

aprende en la escuela y el contexto social en el cual deben desempeñarse los egresados de ella...

Esta conceptualización de la calidad –que la ata a una visión clara de la contribución al desarrollo de competencias con significación fundamentalmente fuera de la escuela– representa un desafío conceptual y político de orden superior en la conducción y gestión de la educación (Reimers y Villegas Reimers, 2006, p. 92).

Cuando se señala que la calidad se vincula con los propósitos de la educación y, a su vez, estos apuntan hacia los vínculos entre la escuela y aquello que estaba fuera de esta, habilitando a las personas para la vida contemporánea en el siglo XXI, se deduce que el sentido de la calidad educativa depende de qué tan útiles y funcionales son los aprendizajes que se adquieren en la escuela destinados al entorno laboral, social y político. Por consiguiente, el grado de aplicabilidad de las competencias que se enseñan y aprenden permite verificar la funcionalidad de la escuela y, por tanto, su calidad.

Al respecto, es importante señalar que la calidad educativa es un significativo vacío, a grandes rasgos, esto significa que no necesita definirse porque se da por supuesto (Plá, 2018). Acorde con Laclau (1996), un significativo vacío, o mejor dicho tendiente al vacío, es un significativo sin significado, sin embargo, aunque no tenga un significado, es parte integral de un sistema de significación. Esto ocurre a través de la subversión del signo. Para entender esto hay que tomar en consideración que, dentro de un discurso, cada elemento en el sistema de significación aparece como diferente, no obstante, las diferencias son equivalentes (Southwell, 2020).

Un significativo vacío es un significativo que no trata de significar una diferencia, sino la equivalencia. Para esto, una de las diferencias se subvierte al asumir la representación de la equivalencia, dicho de otro modo, una particularidad asume la representación de una totalidad. Esta función de representar al sistema como totalidad depende de la posibilidad de que la equivalencia prevalezca por sobre la diferencia. El significativo, al no estar ligado a la diferencia sino a la equivalencia, tiende al vacío (Laclau, 1996). Los

significantes vacíos, en pocas palabras, se vacían de todo vínculo y conexión con significados particulares y, de esta forma, puede representar un sistema de significación (Southwell, 2020).

Los significantes vacíos nos permiten explicar las razones por las cuales ciertos términos son objeto de disputa en las sociedades. Esos términos suelen ser significantes vacíos porque dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor, no pueden ser fijados a un significado particular. Pero, el significante que logra imponerse, es decir, la particularidad que asume la representación de la totalidad, es lo que define la hegemonía (Laclau, 1996; Laclau y Mouffe, 1996). Hay que recordar que la hegemonía crea un orden social determinado, no obstante, la posibilidad de la articulación y la contingencia queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos es siempre temporal y precaria (Southwell, 2020).

La calidad educativa, desde la década de los sesenta hasta hoy, ha manifestado significaciones muy distintas, por no decir contrarias y antagónicas, en el marco de diferentes discursos político-pedagógicos (Plá, 2018). La calidad educativa para sectores de la derecha y la izquierda, tanto en el gobierno como en la academia, tenía -y tiene- significaciones muy contrastantes. A su vez, la calidad educativa para la sociedad civil, desde las fundaciones y organismos no gubernamentales al servicio de los grandes capitales hasta los movimientos sociales y organizaciones populares y de base, también tenía y tiene significaciones opuestas (Jarquín, 2021).

La calidad educativa estuvo sometida a una pluralidad de significaciones, por esto, al indagar a qué hacía referencia cada discurso político-pedagógico cuando hablaba de calidad educativa, se demostraba que “no se está hablando de la misma calidad” (CEAAL, 2015, p. 4). Por esa razón, “la pregunta acerca de qué entendemos por una educación de calidad merece una amplia discusión social. El tenor de las concepciones que se ocultan detrás de algunas respuestas evidencia que [...] entran en juego distintos modelos de sociedad” (Cannellotto, 2011, p. 3).

La calidad educativa es un significante vacío no porque tenga muchos significados sino porque, un significante, en vez de significar a la diferencia,

intenta significar la equivalencia. Una de las diferencias se subvierte al asumir la representación de la equivalencia, es decir, tal como referí, una particularidad asume la representación de una totalidad (Laclau, 1996). La calidad entonces “es un espacio de conflicto en el que pugnan los diferentes intereses y poderes por orientar la sociedad [pero, hasta ahora,] lleva la ventaja el proyecto de competencias centrado en las nuevas formas del trabajo y de constitución del capital” (Mejía Jiménez, 2015, p. 18).

Esto quiere decir que, la calidad, como término polisémico, puede estar vinculada a muchas orientaciones, posturas y finalidades político-pedagógicas, pero aquella calidad que ha logrado asumir la representación de la totalidad es aquella que se vincula al orden neoliberal. La calidad educativa se ha constituido como una problemática social y educativa que las reformas y las políticas aspiran a resolver en términos de necesidades específicas de aprendizaje; estándares de aprendizaje; enfoques centrados en el aprendizaje y la enseñanza; adquisición de competencias; y evaluación de competencias (Plá, 2018).

Los significantes vacíos son la condición misma de la hegemonía. Cuando un significante, como elemento particular dentro de un sistema de significación, asume la función de representación ante algo que la excede, se produce una relación hegemónica. En el caso de la calidad educativa, al estar sometida a una pluralidad de significaciones, tendió a encaminarse rumbo a la vacuidad del sentido. Varias fuerzas políticas contendieron en su intento por llenar el significante vacío, no obstante, por ciertas articulaciones sociohistóricas contingentes, fue la fuerza política vinculada al orden neoliberal aquella que, sin alcanzar un punto de sutura final, consiguió fijar temporal y precariamente puntos nodales, en tal sentido, llenó de manera temporal y relativa el vacío del significante «calidad educativa».

La calidad educativa, a través de este énfasis en el aprendizaje, las competencias y la evaluación como única vía para formar les estudiantes en el siglo XXI, está “respondiendo a unas supuestas exigencias globales para el adecuado desempeño laboral y ciudadano en las sociedades modernas” (Colella y Díaz Salazar, 2016, p. 463). Dicho de otra manera, la calidad ha establecido puntos nodales que han fijado un sentido que “hasta hoy se sostiene como el

modo pedagógico legítimo —y normativo—, que tiene entre sus consecuencias político-sociales más evidentes el sostenimiento del orden neoliberal” (Colella y Díaz Salazar, 2016, p. 463).

Esa relativa saturación de sentido tiene que ver con que la calidad, desde dicho orden neoliberal, se nombra sin necesidad de definirse porque se da por supuesto. La calidad educativa, entendida como ese salto del acceso a los aprendizajes útiles y funcionales para el entorno laboral, social y político, configura una relación hegemónica al grado que, desde la década de los noventa hasta hoy, ha logrado esgrimir políticas educativas a nivel global, regional y nacional en la educación básica, destacando secundaria (Plá, 2018).

La calidad educativa, como sentido de la educación escolarizada, ya era un discurso consolidado, sin embargo, me interesa exhibir la calidad como sentido de la formación ciudadana. En 2006, la UNESCO, en *Citizenship, Identity and Education*, afirmó que, ante los cambios producidos por la globalización, “no está claro que las escuelas hayan realineado sus propósitos para preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos competentes en una era de globalización⁵” (Reimers, 2006, p. 277). En ese mismo año, la UNESCO indicó que:

Pese al convencimiento de que educar a todas las personas con altos niveles de calidad es una condición necesaria para la ciudadanía democrática, el reconocimiento de la necesidad específica de profundizar en la definición de las competencias esenciales para la ciudadanía democrática, en la identificación de las metodologías más apropiadas para desarrollarlas, y en los sistemas de apoyo y evaluación... constituyen un debate más reciente (Reimers y Villegas Reimers, 2006, p. 105).

A partir de esto, quisiera ir destacando que la calidad educativa, como sentido de la formación ciudadana, se fue elaborando a partir las competencias ciudadanas. Por sentido, me refiero a las formas en que una propuesta o proyecto pedagógico se enmarca con un proyecto social y político particular (Buenfil Burgos, 1993; De Alba, 2007). Dicho esto, me interesa dar cuenta del proyecto social y político en el

⁵ La traducción es mía.

que se incrusta la formación ciudadana a partir de la impronta de la calidad educativa.

En 2006, la UNESCO (2006) señaló que el tiempo de instrucción, entendido como recurso orientado a dotar de oportunidades educativas, siempre es limitado y, por tanto, era necesario determinar qué competencias debería promover la escuela. Se sostenía que “un tipo fundamental de competencias que debería orientar la definición de calidad de la educación en América Latina es el de aquellas que permiten ejercer de forma efectiva la ciudadanía en una sociedad democrática” (Reimers y Villegas Reimers, 2006, p. 93).

En tal sentido, en ese mismo año, la UNESCO, en *Educación para la Ciudadanía Mundial, Preparar a los Educandos para los Retos del Siglo XXI*, afirmó que “la ECM tiene un papel fundamental que desempeñar en el proceso de dotar a los alumnos de competencias para hacer frente al mundo dinámico e interdependiente del siglo XXI” (2016, p. 10). Cuando se señala que las competencias que dan sentido a la calidad educativa son las competencias ciudadanas, hay que tomar en consideración que las competencias genéricas, es decir, competencias de otros campos o áreas de estudio, compaginan con las competencias ciudadanas.

En 2005, el BID señaló que educar para desarrollar competencias ciudadanas no era alternativo o complementario al desarrollo de competencias académicas genéricas, es decir, no era adicional, sino parte del mismo proceso: “el desarrollo de competencias para la ciudadanía democrática incluye y orienta, le da sentido, al énfasis en el desarrollo de destrezas académicas convencionales” (Reimers y Villegas Reimers, 2005c, p. 67).

En 2006, la UNESCO recalcó que no se trataba de “un esfuerzo exclusivo para centrar las escuelas en la educación ciudadana, sino más bien por un esfuerzo equilibrado para elevar la calidad educativa, haciéndola más relevante para abordar los desafíos y oportunidades mundiales⁶” (Reimers, 2006, p. 278). Esto quiere decir que la formación ciudadana no necesariamente deriva en nuevas competencias, sino que las competencias genéricas forman parte de las competencias ciudadanas en la medida en que dichas competencias se

⁶ La traducción es mía.

encaminan a dotar a los estudiantes de recursos para afrontar los retos de la vida contemporánea en el siglo XXI.

Las competencias ciudadanas, con énfasis en su utilidad, funcionalidad y aplicabilidad, se convierten en el foco de las reformas educativas sobre formación ciudadana en Latinoamérica. Tanto el BID (2005) como la UNESCO (2006) mostraron que en algunos países de la región —concretamente Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México—, estaban desarrollando reformas curriculares donde la educación para la ciudadanía figuraba como requisito indispensable para el desarrollo de una cultura democrática y el crecimiento económico, en consecuencia, argumentaban la necesidad de pasar de la educación cívica a la educación ciudadana. En concreto, declararon que se requería de un cambio de paradigma que básicamente consistía en pasar de una visión tradicional de la educación a una visión ampliada e innovadora, concretamente expresaron que:

La evolución de 'educación cívica' a 'educación ciudadana' implica una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de *competencia*⁷. Este supone el paso de un foco prácticamente exclusivo en el logro de conocimientos al logro con similar énfasis de habilidades y actitudes y de atender los ambientes en que se dan las relaciones en la escuela (Reimers et al., 2005, p. 18).

Dicho lo anterior, la calidad educativa, como sentido de la formación ciudadana, se fue instaurando a partir de las competencias ciudadanas. Sobre esto, el BID (2005) agregó que:

Pasar de una visión tradicional de la educación cívica a una ampliada consiste en entender que ella requiere promover el desarrollo de *competencias*⁸ (conocimientos, habilidades y actitudes) para participar cívica y políticamente. Hacerlo implica incidir sobre varios ámbitos de lo

⁷ Las cursivas son mías.

⁸ Las cursivas son mías.

educativo: educar a todos con altos niveles de calidad (Reimers et al., 2005, p. 6).

En 2005, el BID señaló que las competencias ciudadanas contribuían a edificar una perspectiva integral, sistémica, acumulativa. *El carácter integral* se atribuía a la incidencia en el desarrollo cognitivo, actitudinal, valoral y emocional. *El carácter sistémico* se asignaba al conjunto de experiencias producidas por la acción simultánea en todos espacios escolares. *El carácter acumulativo* se atribuía al desarrollo, a través de oportunidades de aprendizaje continuas y secuenciadas, de aprendizajes básicos que luego posibilitaban aprendizajes más complejos.

En 2006, la UNESCO (2006) sostuvo que en Argentina, Brasil y Chile, desde los noventa, se reportaba dicho salto de paradigma entre la educación cívica y la educación ciudadana. Este cambio, centrado en la incorporación del concepto de competencias ciudadanas, abarcaba una triple expansión: *La expansión temática* incluía la ampliación de contenidos pasando de la institucionalidad política -nación, gobierno, ley- a las problemáticas actuales de la sociedad -derechos humanos, medio ambiente, tecnología-; *la expansión cuantitativa* implicaba ubicarla no únicamente a través una asignatura, sino de forma transversal a lo largo de toda la educación básica; y *la expansión formativa* suponía atender los componentes que conforman las competencias - conocimientos, habilidades y actitudes- ampliando los medios y métodos de enseñanza y aprendizaje en el aula y escuela (Cox, 2006).

Para ese momento, el BID (2005a) reportaba que en Chile, Colombia y México ya se establecía: la formación ciudadana como prioridad política en las reformas educativas; la elaboración de marcos conceptuales sobre de educación ciudadana; la conceptualización de competencias ciudadanas; la incorporación de enfoques de aprendizaje y la enseñanza para promover competencias ciudadanas; el diseño de materiales didácticos; y el establecimiento de estándares para la evaluación.

En ese año, el BID (2005b) exhibió que en algunos países de Latinoamérica —incluyendo a Argentina, Barbados, Belice, Bolivia, Colombia, Costa Rica,

Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y Uruguay— la formación ciudadana se enseñaba a través de una asignatura específica o transversalmente en varias asignaturas; había heterogeneidad en los grados en que se impartía y en el número de horas que se destinaban; había variabilidad en las estrategias pedagógicas; las competencias docentes se desarrollaban a través de cursos de capacitación; los libros de texto y guías de estudio era los materiales didácticos que se solían utilizar para el fomento de las competencias; y no se habían realizado evaluaciones de las competencias de los estudiantes, con excepción de Chile y Colombia

Para 2013, la UNESCO, en *Documento Final de la Consulta Técnica sobre Educación para la Ciudadanía Mundial*, sostuvo que las competencias para la ciudadanía mundial estaban conformadas por cuatro aspectos:

(1) *el conocimiento y la comprensión* de temas y tendencias mundiales específicos, y el conocimiento y el respeto por los valores universales esenciales [...] (2) *las habilidades cognitivas* para un pensamiento crítico, creativo e innovador [...] ; (3) *las habilidades no cognitivas* como la empatía, la apertura hacia experiencias y perspectivas distintas, las habilidades interpersonales y de comunicación, y la aptitud para establecer redes e interactuar con personas de diferentes extracciones y orígenes; y (4) *la capacidad de iniciar y participar en acciones de forma proactiva* ⁹[...](2013, p. 4)

En concordancia, en 2015, la UNESCO, en *Educación para la Ciudadanía Mundial: Temas y Objetivos de Aprendizaje*, se señaló que la educación para la ciudadanía mundial incorporaba tres ámbitos del aprendizaje: cognitivo, socioemocional y conductual. *La dimensión cognitiva* incorporaba “adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población” (2015b, p. 15); *la dimensión socioemocional* abarcaba “sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las

⁹ Las cursivas son mías.

diferencias y la diversidad” (2015b, p. 15); y *la dimensión conductual* incluía “acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible” (2015b, p. 15).

Al respecto, se agregó que esos tres ámbitos del aprendizaje -cognitivo, socioemocional y conductual- “corresponden a los cuatro pilares de la educación expuestos en el informe ‘La educación encierra un tesoro’: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (UNESCO, 2015b, p. 22), de modo que, *el ámbito cognitivo* incluía capacidades de adquisición de conocimientos y reflexión necesarias para comprender mejor el mundo y sus complejidades; *el ámbito socioemocional* incorporaba valores, actitudes y competencias sociales que contribuían al desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los estudiantes y les permitía vivir con los demás en forma respetuosa y pacífica; y *el ámbito conductual* abarcaba conducta, desempeño, aplicación práctica y compromiso.

En 2016, la UNESCO, en *Educación para la Ciudadanía Mundial, Preparar a los Educandos para los Retos del Siglo XXI*, afirmó que la ECM tiene una serie de elementos comunes que incluyen:

- *una actitud* sustentada en una comprensión de los múltiples niveles de identidad, y la posibilidad de una “identidad colectiva”, que trasciende las diferencias culturales, religiosas, étnicas u otras diferencias;
- *un profundo conocimiento* de los problemas mundiales y de valores universales como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto;
- *competencias cognoscitivas* para pensar de forma crítica, creativa y sistemática, incluida la adopción de un enfoque de múltiples perspectivas que reconozca las diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de los problemas;
- *competencias no cognoscitivas*, que comprenden aptitudes sociales como la empatía y la solución de conflictos, competencias de comunicación y aptitudes para el trabajo en red y la interacción con personas con diferentes historias, orígenes, culturas y perspectivas; y

- *capacidades conductuales* de para actuar en forma conjunta y responsable a fin de encontrar soluciones globales a los problemas mundiales, y para luchar por el bien colectivo (2016, p. 10)¹⁰

Lo anterior da cuenta de que las competencias, entendidas como la integración de tres ámbitos del aprendizaje -cognitivo, conductual y socioemocional- que establecen una distinción entre lo declarativo, lo procedimental, lo actitudinal y lo valoral, se han tornado un discurso hegemónico que satura la forma en que concebimos el acto educativo. Este discurso hegemónico, como producto de la articulación y la contingencia, se vincula con la psicologización de la educación y la lógica empresarial y de mercado en la educación.

Durante la década de los sesenta y setenta, la psicología positivista, con énfasis en el conductismo, bajo la legitimidad del conocimiento científico, comenzó a permeare los análisis sociales (Torres Santomé, 2011). A muy grandes rasgos, la psicología se constituyó como un instrumento que no sólo que proyectó al sujeto que demandaba la sociedad moderna, sino que permitió individualizar las problemáticas, derivadas del sistema económico, político y simbólico dominante, colocándolas en la psique, mente, conducta y/o comportamiento de las personas (Flores Osorio, 2011; Palma Florián, 2015; Pavón-Cuéllar, 2012).

Esta psicología hegemónica, en la educación, tomó la crítica hacia la escuela en tanto institución alienante, jerárquica, autoritaria y burocrática, gestada en la década de los setenta y ochenta, proveniente principalmente de las teorías de la reproducción social y la pedagogía crítica, no obstante, acortó la discusión referente a cómo la escuela selecciona, organiza y distribuye recursos culturales, con base en una ideología, que favorece a los grupos dominantes. La psicología suspendió la discusión política y pedagógica, en su lugar, bajo una supuesta discusión científica, objetiva y neutral, desplazó el foco de los contenidos a las capacidades y habilidades. De esta manera, se hacía referencia no a un conocimiento arraigado en lo cultural, social y político, sino a una serie de

¹⁰ Las cursivas son mías.

operaciones cognitivo-conductuales arraigadas en lo supuestamente biológico (Plá, 2018; Torres Santomé, 2011).

Desde los noventa hasta hoy, la psicología fue construyendo un discurso donde el acto educativo dejó de referir a los saberes, el poder, los contextos, los sujetos, los lugares y los objetos y, en su lugar, el acto educativo alude a la enseñanza y el aprendizaje o, en términos de los organismos internacionales, en necesidades básicas de aprendizaje, entornos de aprendizaje, resultados de aprendizaje y, poco después, competencias para el siglo XXI. Dicho esto, la psicologización de la educación la entiendo como la preponderancia de las teorías psicológicas sobre las teorías pedagógicas, sociológicas y antropológicas en las reflexiones y análisis sobre lo educativo.

Esta psicologización de la educación va de la mano de la inmersión de la lógica empresarial y de mercado en la educación. Esta lógica empresarial emerge de una reelaboración del movimiento eficientista y la teoría del capital humano de mediados del siglo XX que, a grandes rasgos, pretendían forjar ciertos perfiles en determinados sectores de la población para que cumplieran, de manera eficaz y eficiente, con las exigencias del sector laboral, empresarial, científico y tecnológico. Esta reelaboración se introduce a partir de la globalización y el neoliberalismo, particularmente a través de lo que se denomina sociedad del conocimiento y economía basada en el conocimiento (Sánchez Rojas, 2017; Torres Santomé, 2011, 2012).

De manera general, esta lógica empresarial y de mercado la entiendo no sólo como el retorno, sino el refinamiento de la instrumentalización de la escuela. Esta concepción, derivada de la calidad educativa, parte de que la escuela tiene la función de que cada persona acumule competencias, como una unidad-empresa, que le otorgarán ciertas ventajas y beneficios para cumplir con los requerimientos sociales e insertarse favorablemente en la vida social, cívica, política y, principalmente, laboral (Sánchez Rojas, 2017; Torres Santomé, 2011).

Al referir a la sociedad del conocimiento y la economía basada en el conocimiento, sin pretender profundizar, pero para evitar caer en esencialismos, generalizaciones y simplificaciones, es importante aclarar que sería un error atribuir al neoliberalismo todas las limitaciones en la producción, diseminación y

uso del conocimiento en las sociedades (Treviño Ronzón, 2021; Buenfil Burgos, 2011). En el siguiente apartado, desde el pensamiento decolonial, hablaré sobre colonialidad del saber, la corpo-política y geopolítica del conocimiento para explicar cómo otras configuraciones en los sistemas de opresión, a parte del neoliberalismo, determinan la forma en que se selecciona el conocimiento en las escuelas (Restrepo y Rojas, 2010).

No obstante, en este apartado, quisiera resaltar que el conocimiento como recurso útil se asocia parcialmente al neoliberalismo. El conocimiento útil, desde esa perspectiva, es aquel que funciona como instrumento para obtener mayores beneficios económicos. Este conocimiento útil fácilmente ayuda a deducir lo inútil, lo irrelevante, lo inservible y lo improductivo, es decir, aquel conocimiento para el que no valdría la pena invertir tiempo, energía, atención o recursos (Da Porta, 2021; Torres Santomé, 2012; Treviño Ronzón, 2021). Dicho esto, en la calidad educativa hay un gran énfasis sobre la utilidad de los aprendizajes que se adquieren en la escuela para el entorno laboral, social y político, de este modo, desde el conocimiento útil, la calidad educativa ha instrumentalizado la educación.

Un aspecto paradójico con respecto al conocimiento útil es que, con la calidad educativa, se argumenta que el currículo no debe centrarse en el conocimiento -aunque contrariamente plantean una sociedad del conocimiento y una economía basada en el conocimiento -porque este rápidamente se vuelve obsoleto, por esto, se apuesta a dotar a los estudiantes de competencias clave que les permitan aprender de manera constante y permanente, es decir, 'aprender a aprender' y 'aprender durante toda la vida' (Da Porta, 2021; Sánchez Rojas, 2017; Torres Santomé, 2012, 2012; Young, 2010).

Esto quiere decir que cada estudiante es responsable de adaptarse a un entorno tan incierto, adverso y competitivo donde sus conocimientos, capacidades y habilidades nunca serán suficientes y, durante toda su vida, tendrán que someterse a una autoexigencia, autorregulación y autoexplotación sin límites para intentar mantener un perfil activo y atractivo que les permita competir como la mejor unidad-empresa. La escuela de la calidad educativa interpela a los sujetos haciendo que la propia vida se gestione como una empresa

en términos de éxito, rendimiento, oportunidades y ganancia (Da Porta, 2021; Sánchez Rojas, 2017; Torres Santomé, 2012, 2012).

En las últimas décadas, las reformas y políticas de calidad educativa han relegado el conocimiento, anteponiendo las competencias. Esto es preocupante por dos razones: primero, porque se inhabilita una discusión colectiva y democrática sobre los conocimientos que consideramos importantes para que estén al alcance de todos los estudiantes (Torres Santomé, 2011); y segundo, porque una persona que domina competencias, pero carece de conocimientos, no cuenta con objetos sobre los cuales dirigir el pensamiento (Young, 2010).

La escuela es el espacio donde el mundo es un objeto sobre el cual se piensa (Young, 2010). Ahí se juntan temporalmente personas muy diversas para agruparse alrededor de y tener contacto con objetos culturales públicos y comunes para que cada una, de manera colectiva e individual, pueda ubicarse dentro y fuera de la experiencia y el contexto espacial y temporal propio. Retirar esos objetos culturales públicos y comunes niega la posibilidad de que los estudiantes puedan heredar parte de lo construido y, a su vez, limita la posibilidad de reconstruirlo (Meirieu, 2004; Simons y Masschelein, 2014; Cornu, 2012). Poco importa si alguien domina competencias si no las dirige hacia ciertos objetos de pensamiento. No abrir la discusión sobre los conocimientos es dejar de reflexionar sobre qué tipo de ciudadanía pretendemos formar para conformar sociedades democráticas (Torres Santomé, 2011)

A pesar de lo anterior, como en todo discurso de renovación pedagógica, las competencias se exhiben como producto de quiebre, derivado de la crisis educativa, que implica un salto desde lo pasado, caduco, tradicional, conservador y obsoleto, hacia lo futuro, vigente, contemporáneo, progresista e innovador, es decir, el intervalo entre aquello que hay que abandonar y aquello a lo que hay que buscar y alcanzar (Da Porta, 2021; Plá, 2018; Sánchez Rojas, 2017; Torres Santomé, 2011).

Las competencias retoman la demanda legítima de que la escuela provea de las herramientas necesarias para hacer frente a las demandas sociales, políticas, económicas, etc., sin embargo, dicha demanda, por decirlo de algún modo, se perturba alterando las finalidades que atribuimos a la escuela. La

escuela deja de ser el espacio que expresa la intensión colectiva de la vieja generación de: traspasar el mundo a la nueva generación; transmitir el conjunto de conocimientos y saberes considerados constituyentes del lazo y tejido social; y favorecer que les estudiantes vayan más allá de sí y del propio mundo propio para conocer, introducirse, interesarse, apropiarse, comprometerse, renovar y transformar el mundo en común (Cornu, 2012; Meirieu, 2004; Simons y Masschelein, 2014).

En su lugar, la escuela conforma un continuum con la empresa al formar un determinado tipo de sujeto como empleada y ciudadane. No es que la escuela como tal sea una empresa, sino que la escuela, al incorporar la lógica empresarial y de mercado, se convierte en un espacio de tránsito hacia la empresa. Dicho de otro modo, la escuela deja de ser un fin y se convierte en un medio (Meirieu, 2004; Simons y Masschelein, 2014). La escuela, a través del Estado como procurador de la agenda económica mundial, regula la educación controlando la calidad de un servicio, con la finalidad de garantizarle al mercado, la producción de capital humano. De este modo, la calidad educativa, a través de las competencias, instrumentaliza la educación (Sánchez Rojas, 2017).

Un aspecto que es importante resaltar es que la escuela, en esta lógica, ya no utiliza el castigo correctivo por las faltas cometidas, sino que brinda estímulos y recompensas para moldear el comportamiento de futuros empleadas y ciudadanes. El neoliberalismo se distingue por no imponerse, sino que busca garantizar la gubernamentalidad en el propio sujeto (Da Porta, 2021; Sánchez Rojas, 2017).

Las competencias, incluyendo las competencias ciudadanas, se vuelcan siempre en las mismas dimensiones -declarativa, procedimental, actitudinal y valoral- aludiendo a al mismo proceso: trabajar en equipo, resolver problemáticas, tomar decisiones, comunicarse adecuadamente, etc. Al respecto, Plá (2011) señala que, en la educación secundaria, se generaron una serie de puntos nodales entre ciudadanía y competitividad, es decir, a partir de las mismas competencias, se buscaba formar al ciudadane de la democracia y al empleada competitivo dentro del mercado laboral.

Se buscaba que los estudiantes fueran formados para ser cada vez más dinámicos, activos, flexibles y autónomos. Estas competencias se mostraban como favorables a la formación de sujetos y ciudadanos competentes, no obstante, hay que tener claro que la escuela de la calidad educativa, a través de las competencias, es un llamado a aceptar el presente y someterse a él. Las subjetividades e identidades que se forjan resultan funcionales y útiles para el modelo económico actual (Da Porta, 2021; Sánchez Rojas, 2017).

Con lo anterior, de ninguna manera quiero decir que la educación no debería estar vinculada con el trabajo: la escuela debe proporcionar recursos para vivir con dignidad y esto, en cierto modo, tiene que ver con la mejora de la productividad y el crecimiento económico del país, por supuesto, aunada a la redistribución de la riqueza.

Sin embargo, la problemática con la psicologización de la educación y la lógica empresarial y de mercado en la educación es que no sólo busca reducir la responsabilidad del Estado, al colocar la responsabilidad en los sujetos, sino que busca extender la lógica del mercado a distintos órdenes y esferas al forjar ciertas subjetividades e identidades. El neoliberalismo no es simplemente una política económica, es un proyecto de sociedad y una producción de determinadas sujetos (Brown, 2015; Da Porta, 2021; Torres Santomé, 2012). Los ciudadanos que forja pueden desenvolverse en la sociedad, pero no necesariamente pueden visibilizar los sistemas de opresión que perpetúan la violencia, desigualdad e injusticia.

Para ejemplificar lo anterior, hablaré sobre el empoderamiento como objetivo prioritario de las competencias ciudadanas. En 2013, la UNESCO se enunció que:

La educación para la ciudadanía mundial apunta a *empoderar*¹¹ a los educandos en aras a que participen y asuman funciones –tanto a nivel local como global– en la resolución de desafíos internacionales, y que se involucren haciendo un aporte proactivo en la búsqueda de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible. (UNESCO, 2013, p. 3)

¹¹ Las cursivas son mías.

Tres años después, la UNESCO, en otro documento sobre educación para la ciudadanía mundial, complementó lo anterior puntualizando que:

La ECM busca *empoderar*¹² a los estudiantes para que participen y asuman roles activos, tanto local como globalmente, para enfrentar y resolver los desafíos mundiales y, en última instancia, volverse contribuyentes, en una actitud proactiva, de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible... A través de este proceso, los alumnos y educadores examinan las raíces y las causas de los acontecimientos a nivel local, examinan las conexiones con el nivel mundial, e identifican posibles soluciones. Esta investigación de la relación entre cuestiones y acontecimientos en los niveles micro y macro es un elemento fundamental del proceso que consiste en equipar a los alumnos para que desplieguen su potencial en un mundo interdependiente y en rápida transformación (UNESCO, 2016, p. 16)

Dos años después, la UNESCO, en *Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe*, afirmó que “La ECM implica formar y educar para una interdependencia política, social y cultural entre las personas. Hacer esto requiere articular lo local, lo nacional y lo global para la construcción de conocimientos y sentidos comunes que nos permitan convivir en paz y bajo una justicia social” (UNESCO, 2018, p. 8). En relación con esto, se agregó que “la ECM debe, entonces, aportar competencias, habilidades éticas y valores que permitan a al estudiantado *empoderarse*¹³ como agentes activos y transformadores, constructores de una vida en común” (UNESCO, 2018, p. 13).

En 2020, la UNESCO y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en *La educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*, reafirmaron que “La educación para la ciudadanía mundial busca *empoderar*¹⁴ a

¹² Las cursivas son mías.

¹³ Las cursivas son mías.

¹⁴ Las cursivas son mías.

los estudiantes para que puedan asumir un rol activo para enfrentar y resolver desafíos globales, y así contribuir en la construcción de un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro” (UNESCO y LLECE, 2020, p. 3).

El empoderamiento se exhibió como un elemento fundamental en las competencias ciudadanas. Al respecto, el empoderamiento ha sido objeto de crítica por algunos feminismos decoloniales. Me interesa destacar algunos de dichos cuestionamientos para dar cuenta del sentido de la formación ciudadana.

Para empezar, el término empoderamiento fue introducido estratégicamente por las feministas del Sur Global en el repertorio léxico del discurso del desarrollo a mediados de la década de los ochenta. El empoderamiento apuntaba a erradicar la subordinación de género fracturando estructuras de dominación y opresión mediante la movilización política. Sus componentes fundamentales abarcaban la conciencia, la agencia y el poder. No obstante, en las últimas décadas, cada uno de estos componentes se ha subvertido, de manera que un discurso profundamente político ha derivado en un discurso prácticamente antipolítico (Sánchez Vertiz-Ortiz, 2020; Zakaria, 2017; Zakaria et al., 2017).

El empoderamiento se popularizó en el discurso feminista occidental a partir de la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* realizada en Beijing en 1995 en la que se aprobó el *Programa en favor del Empoderamiento de la Mujer*. A partir de ahí, los programas sobre el empoderamiento se han introducido como parte de la agenda del desarrollo. Estos programas, aunque tuvieron una incidencia importante en la emisión de legislación y política pública en varios países, se han limitado a la programación técnica y operativa de un sinnúmero de indicadores vinculados a mejoras principalmente en la educación, la salud, la pobreza y la violencia (Zakaria et al., 2017).

El empoderamiento forma parte de la agenda de organismos internacionales, gobiernos, organizaciones no gubernamentales y empresas, abarcando una multiplicidad de grupos y temáticas, tal es el caso de la educación para la ciudadanía mundial dirigida a los estudiantes de secundaria. Por lo anterior, “hoy en día, el término ‘empoderamiento’ se ha diluido hasta el punto

de la completa ambigüedad”¹⁵ (Zakaria et al., 2017, p. 3)¹⁶. No obstante, a pesar de su falta de claridad, los programas para el empoderamiento logran producir publicidad, captar donantes y recaudar millones de dólares (Zakaria, 2017; Zakaria et al., 2017).

Muchos de los programas de empoderamiento dirigidos a las mujeres son parte del discurso y la agenda del feminismo occidental. Estos programas, aunque afirman dotar de agencia a las mujeres, en realidad, la restringen. Esto ocurre porque: se coloca a las mujeres del Norte Global como aquellas que salvan o liberan a las mujeres del Sur Global de sus propias sociedades, culturas y contextos; se decretan problemáticas y soluciones sin priorizar o contemplar las formas en que las propias mujeres del Sur Global viven sus realidades; y se colapsa la identidad de las mujeres del Sur Global al ubicarlas como víctimas sin agencia, resistencia o lucha (Zakaria et al., 2017).

Dichas dinámicas forman parte de un proyecto moderno, colonial e imperialista. La dicotomía entre salvadoras y víctimas favorece historias simples en lugar de narrativas complejas, de manera que se presentan soluciones superficiales e inmediatas, en lugar de análisis y acciones integrales y estructurales.

En concreto, los programas de empoderamiento suelen enfocarse en favorecer la adquisición de medios económicos para que las personas puedan participar activamente en el sistema socioeconómico. En el caso de la educación para la ciudadanía mundial, las competencias ciudadanas aluden a un recurso para desempeñarse como futuras empleadas y ciudadanos. Estas intervenciones producen ciertos beneficios que pueden mejorar temporalmente las condiciones materiales de las personas beneficiarias, sin embargo, se menoscaba y obstaculiza la acción política colectiva que podría favorecer la conciencia, la agencia y el poder y, de este modo, transformar las condiciones que propician y mantienen la dominación y opresión: “El resultado de estos esfuerzos por mejorar la vida de las mujeres sin comprometer su política es exacerbar su despolitización” (Zakaria et al., 2017, p. 11)¹⁷.

¹⁵ La traducción es mía.

¹⁶ La traducción es mía.

¹⁷ La traducción es mía.

Recuperando lo anterior, acorde con los organismos internacionales, prioritariamente la UNESCO, el empoderamiento se produce a través de la adquisición de las competencias ciudadanas. Tal como enuncié, las competencias ciudadanas, al incorporar la psicologización de la educación y la lógica empresarial y de mercado en la educación, aunque se presentan como aquellas que permiten formar sujetos dinámicos, activos, flexibles y autónomos, su finalidad radica en que cada sujeto pueda mantener el perfil más competitivo para cumplir con los requerimientos sociales e insertarse favorablemente en la vida social, cívica, política y, principalmente, económica. Sobre esto, reducir el empoderamiento a forjar un tipo de sujeto que gestiona su propia vida como una empresa en términos de éxito, rendimiento, oportunidades y ganancia, obstruye toda acción política que, a partir de la conciencia, la agencia y el poder, pudiera actuar contra las condiciones que propician y mantienen la dominación y opresión favoreciendo así una democracia radical y sustantiva.

Al respecto, los programas de empoderamiento, incluyendo la ciudadanía mundial, se han desplegado en un contexto donde el Estado se ha desprendido de sus funciones y obligaciones y ha abandonado esfuerzos macroestructurales para combatir la desigualdad, la pobreza, la violencia, etc. Estos programas no suelen cuestionar ni accionar contra las formas en las que operan las estructuras de dominación y opresión, sino que se limitan a 'incluir' a aquellas personas que 'se quedaron atrás' a partir de medios que les permitan participar en un sistema disfuncional.

Para cerrar, entonces el empoderamiento no trata de la emancipación asociado a la democracia participativa, radical y sustantiva, sino a la promesa de los beneficios de la autonomía individual, la elección privada y la promoción personal a través de la meritocracia, de este modo, "el neoliberalismo nos viste a la mona de seda a través de una narrativa sobre el empoderamiento"¹⁸ (Fraser, 2014, pp. 132-133).

El empoderamiento, que alguna vez permitió desafiar las relaciones de poder, actualmente se ha convertido en un medio para reinscribirlas. El empoderamiento paraliza lo político, sin esto, es casi imposible eliminar las

¹⁸ La traducción es mía.

condiciones que mantienen a los grupos en condición de vulneración. Al paralizar lo político, formando sujetos que mantienen perfiles competitivos para cumplir con los requerimientos sociales que les permitan insertarse favorablemente en la vida social, cívica, política y, principalmente, económica, también se paraliza lo pedagógico porque la escuela se instrumentaliza.

2.2. La evaluación de las competencias desde la colonialidad del saber, la corpo-política y geo-política del conocimiento

La evaluación de las competencias desde la colonialidad del saber, la corpo-política y la geopolítica del conocimiento es el segundo argumento que da cuenta del desprendimiento parcial de lo pedagógico en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. A lo largo de este apartado, voy encadenando una trama que vincula la definición operativa de calidad educativa con la evaluación educativa. En esta trama, tejo un análisis de la evaluación de las competencias ciudadanas a partir de la colonialidad del saber, la corpo-política y la geo-política del conocimiento. Para terminar este argumento, cierro con una problematización sobre la propia práctica democrática en la construcción de políticas sobre formación ciudadana.

Para iniciar, desde 1990 hasta 2000, algunos organismos internacionales, prioritariamente la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), argumentaron que había muchas definiciones de calidad educativa y, por tanto, era imposible llegar a una única definición. En múltiples documentos, la UNESCO, en *Reflexiones en torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y el Caribe*, reafirmó que no existe un concepto único de calidad educativa, por esto, “dado que el concepto de calidad es complejo y tiene muchas acepciones es conveniente asumir una definición acotada y *operacional*”¹⁹ (2008, p. 27). Ante lo supuestamente improductivo que resultaba definir conceptualmente la calidad, dado de que la discusión estaba supeditada a principios ideológicos que imposibilitaban llegar una única definición, se estableció que lo importante era establecer su operatividad, es

¹⁹ Las cursivas son mías.

decir, “renunciar al problema de la calidad como cuestión filosófica [política y pedagógica] para reducirla a un aspecto instrumental” (Plá, 2018, pp. 141-142).

En 2008, la OREALC/UNESCO y el LLECE argumentaron que, para determinar si la educación era, o no, de calidad, se requería emitir un juicio en función de determinados criterios y valores. Los *criterios* daban cuenta de aspectos a ser considerados por su vinculación con la calidad educativa -relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto-, mientras que los *valores* referían a una serie de parámetros y baremos -bajos, intermedios, altos, insuficientes y suficientes- que definían los niveles deseables que debían ser alcanzados en cada *criterio*. Con esto, afirmaron que era “necesario acordar un concepto de calidad y un conjunto de criterios que permitan objetivarla” (2008, p. 28), de esta manera, sugirieron que debía existir una perspectiva unificada y compartida sobre “los niveles de logro básicos que todo estudiante y establecimiento debe alcanzar” (Martinic, 2008, p. 27).

Esto da cuenta de que la conceptualización operativa sobre la calidad educativa separó de manera deliberada el dominio político plural y el dominio técnico unificado (Plá, 2018). Al excluir lo político y preponderar lo técnico, imponiendo una tecnocracia, el conocimiento experto se ubicó como el único apto y capaz para participar en la construcción de políticas sobre la formación ciudadana. Aquí es importante señalar que excluir lo político y preponderar lo técnico en lo pedagógico es una ilusión porque lo pedagógico siempre es político y lo técnico no es antagónico a lo político, es decir, lo técnico también es político. La dimensión técnica, a pesar de que se intente ocultar, no puede eliminar lo político. Lo técnico incorpora la postura ideológica de les expertes, en este sentido: “simular excluir lo político de la discusión de la calidad, no sobra decirlo, es una práctica antidemocrática, pues convierte lo público, la educación pública en este caso, en un problema de expertos” (Plá, 2018, p. 142).

Este tipo de argumentos que preponderaron lo técnico sobre lo político permitieron articular la calidad con la evaluación. En 2008, la OREALC/UNESCO y el LLECE expresaron que las preocupaciones sobre la educación ya no estaban en la cobertura y el acceso, sino en los resultados de aprendizaje, por tanto, era importante promover cambios. Estos, en concreto, referían a que “la producción

de información y conocimiento por medio de la evaluación es el camino más seguro para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina” (2008, p. 15), por tanto, “para el éxito de las reformas... es necesaria una nueva cultura de evaluación” (2008, p. 15).

En esta nueva cultura de la evaluación, evaluar ya no estaba restringido al rendimiento en matemática y lenguaje, sino que se extendía a otros campos o áreas de conocimiento, tales como la formación ciudadana. También se ampliaron las dimensiones a ser evaluadas, tal como pautaban las competencias, es decir, se evaluaban conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores. Además, la evaluación ya no sólo abarcaba resultados de aprendizaje, sino los procesos educativos, los contextos de aprendizaje y los agentes educativos dado que se consideraba que estos facilitaban o limitaban el aprendizaje (Martinic, 2008). En concreto, la apuesta fue cimentar una cultura de la evaluación dado que se consideró que todo lo educativo era potencialmente evaluable.

Dicho lo anterior, para la formación ciudadana, en 2005, el BID y en 2006, la UNESCO, entre sus recomendaciones establecieron como prioritario “definir las competencias que hacen efectiva a una ciudadanía democrática [...e] identificar las brechas entre las competencias de una ciudadanía efectiva y los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes” (Reimers y Villegas Reimers, 2006, p. 106).

A partir de esta articulación entre calidad, formación ciudadana y evaluación, desde 2007 y hasta 2011, el BID, con la OEA como socio estratégico y la UNESCO como organismo ejecutor, implementó el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) en Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana. La finalidad del proyecto radicó en “contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática en los países miembros del Sistema mediante el fortalecimiento de la educación para la ciudadanía y la democracia” (Reimers y Villegas Reimers, 2011, p. 3).

El propósito del proyecto radicaba en consolidar ciudadanía democrática en el ámbito de lo escolar a través del desarrollo de políticas, programas y prácticas educativas. Para lograr lo anterior, se desplegaron dos fases (Reimers y

Villegas Reimers, 2011). La primera fase radicó en el establecimiento del *Marco de Referencia Regional de Competencias Ciudadanas* que definía las competencias que deberían poseer todos los estudiantes en secundaria para el ejercicio de la ciudadanía democrática en América Latina, es decir, sistematizaba “lo que es necesario comunicar en la experiencia escolar para una formación ciudadana relevante y de calidad en la situación contemporánea” (Cox, 2010, p. 55). Años atrás, desde 2005, el BID sostuvo que:

Un esfuerzo auténtico por transformar lo que el sistema escolar hace en cuanto a formación ciudadana es un desafío *político*: lograr un acuerdo amplio y profundo en la sociedad, sobre qué es lo que ésta concibe como ‘buen ciudadano’ y, consecuentemente, cómo debiera ser formado. La definición consensuada debe ser lo suficientemente precisa como para orientar con sentido a su traducción educativa[...] (Reimers et al., 2005, p. 31).

La segunda fase consistió en la participación de los seis países latinoamericanos en el *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana* (ICCS, por sus siglas en inglés) desarrollado por la Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés). El BID, mediante el SREDECC decidió; por una parte, financiar la participación de los países en el ICSS; y, por otra parte, desarrollar el *Módulo Regional Latinoamericano* con la finalidad de evaluar las competencias ciudadanas que eran de interés para el SREDECC acorde con el *Marco de Referencia Regional de Competencias Ciudadanas* (Reimers y Villegas Reimers, 2011; Schulz et al., 2008, 2010a, 2011).

El objetivo de ICCS 2009 fue conocer cómo se preparaba a los jóvenes de secundaria para su papel como futuros ciudadanos. Se evaluaron las competencias de los estudiantes sobre la cívica y la ciudadanía estableciendo una separación entre lo declarativo, lo procedimental, lo actitudinal y lo valoral relacionándolo con los contextos nacionales, de la escuela, de la familia, de la comunidad y de las características de los propios estudiantes (Reimers y Villegas Reimers, 2011; Schulz et al., 2008).

La hipótesis básica del SREDECC radicó en que sería posible alcanzar un acuerdo, en un plazo breve y con recursos limitados, sobre cuáles deberían ser las competencias ciudadanas que deberían promover los sistemas educativos y, a su vez, este acuerdo se traduciría en reformas y políticas educativas en cada uno de los países. Otra hipótesis básica del proyecto era que sería posible mejorar indirectamente las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en América Latina, en relación con las competencias para una ciudadanía democrática, en la medida en que los Ministerios y las Secretarías de Educación apoyaran la evaluación de dichas competencias a nivel nacional, regional e internacional. (Reimers y Villegas Reimers, 2011).

Los informes de resultado del ICCS subrayaron que era difícil definir las consecuencias específicas para las políticas y prácticas educativas a partir de los resultados del ICCS (Schulz et al., 2010a, 2010b), sin embargo, se puntualizó que entre los logros más importantes destacaba que, de ser casi inexistente en la década pasada, la evaluación sobre las competencias ciudadanas ya era una práctica consolidada dado que los países generaron capacidades técnicas para llevar a cabo evaluaciones a gran escala (Reimers y Villegas Reimers, 2011):

Uno de los más importantes logros de este proyecto es el desarrollo de capacidad en materia de evaluación en un dominio generalmente considerado más complejo que las competencias convencionales de lectura y matemáticas. En el desarrollo de esta capacidad jugó un papel importante el intercambio de experiencias entre países de la región, así como la asistencia técnica internacional. Esta experiencia de intercambio regional ha contribuido a conformar una red informal de expertos en evaluación y a desarrollar una red de expertos en educación ciudadana. Probablemente sea este uno de los bienes regionales más importantes logrado por este proyecto (2011, p. 46).

Entre las lecciones aprendidas, el BID (2011) destacó que “los propósitos democráticos de la escuela se pueden definir claramente y es posible lograr acuerdos sobre ellos” (Reimers y Villegas Reimers, 2011, p. 45), con esto, indicó la

posibilidad de lograr “acuerdos sobre las dimensiones de ciudadanía que son indispensables para el ejercicio de una ciudadanía democrática en la región. Sobre este acuerdo es posible definir instrumentos de medición de las competencias ciudadanas, evaluar las políticas educativas y el currículo” (2011, p. 45). En otras palabras, subrayó que “las competencias ciudadanas de los jóvenes, así como las condiciones pedagógicas y de gestión escolar que contribuyen a desarrollarlas se pueden medir” (2011, p. 45), en tal sentido, indicaron la posibilidad de “desarrollar [...] instrumentos de medición de competencias ciudadanas y medir dichas competencias en muestras representativas de la población estudiantil con criterios de calidad técnica de excelencia” (2011, p. 45).

Con lo anterior, el BID afirmó que uno de los avances más importantes fue “lograr el desarrollo de un vocabulario común entre maestros, administradores y tomadores de decisión, que eventualmente permita mayor sincronía y articulación de los diversos esfuerzos que se llevan a cabo en la región para promover el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas” (Reimers y Villegas Reimers, 2011, p. 45). Uno de los problemas de desarrollar un vocabulario común caracterizado por lo técnico, burocrático, psicologista y empresarial, que fue promovido por un banco regional –concretamente el BID– radica en que pensamiento educativo y pedagógico sobre la formación ciudadana se circunscribe a una lógica tecnocrática que lo despedagogiza y lo despolitiza.

Esa cultura de la evaluación hacia la formación ciudadana, incluyendo ese vocabulario común, siguió su curso. En 2013, la UNESCO, en *Measurement of Global Citizenship Education*, estableció que “la identificación de conceptos ampliamente apoyados y armonizados de la ECM es una condición previa para su medición. Una base teórica aceptable, por lo tanto, permitiría determinar los niveles, las tendencias temporales y la variación geográfica de la ECM”²⁰. (Skirbekk et al., 2013, p. 7). En 2015, la UNESCO sostuvo que “aunque no hay indicadores aprobados mundialmente para la supervisión de los resultados del aprendizaje en la educación para la ciudadanía mundial, se espera contar pronto con un marco de medición ya propuesto e indicadores potenciales” (2015b, p. 59). Para 2016, la UNESCO afirmó que un grupo de trabajo estaba en proceso de

²⁰ La traducción es mía.

formular recomendaciones para medir a gran escala la ciudadanía mundial, agregando que:

Este proceso incluirá explorar las diferentes definiciones y construcciones relacionadas con la ciudadanía mundial, e identificar maneras en las que estas construcciones están siendo medidas y evaluadas; la búsqueda de consensos sobre las competencias básicas de la ciudadanía mundial, que sean pertinentes para todos los países; y proponer formas nuevas e innovadoras de evaluación del aprendizaje en este campo (2016, p. 40)

En ese mismo año, la UNESCO clarificó que “un método para medir la ECM sugiere la creación de una medida uniforme en todo el mundo a través de un indicador compuesto” (2016, p. 41). En 2017, la UNESCO, en *The ABCs of Global Citizenship Education*, ante la pregunta sobre un indicador mundial, sostuvo que:

Existe *un único indicador oficial*²¹, que se refiere a la "medida en que (i) la educación para la ciudadanía global y (ii) la educación para el desarrollo sostenible [...], se incorporan a todos los niveles en: (a) las políticas nacionales de educación (b) los planes de estudios (c) la formación de docentes y (d) las evaluaciones de los estudiantes²² (UNESCO, 2017, p. 6).

Sobre lo anterior, quiero clarificar dos aspectos que restringen lo pedagógico y lo político. El primer aspecto que restringe lo pedagógico y político tiene que ver con lo problemático que resulta definir, unificar y fijar las competencias ciudadanas a nivel regional, es decir, pretender que es posible lograr un acuerdo amplio y profundo en la sociedad sobre qué es un buen ciudadano y cómo debería ser formado.

Esto supone la posibilidad de eliminar de todo tipo de conflicto a partir del consenso, sin embargo, el conflicto es intrínseco a las relaciones sociales, por tanto, el intento de eliminarlo es una ilusión. No se puede hacer desaparecer lo

²¹ Las cursivas son mías.

²² La traducción es mía.

político simplemente negándolo y deseando que no exista, por el contrario, cualquier política que niegue el conflicto está destinada no solo al fracaso, sino que alberga riesgos importantes (Mouffe, 1999, 2007, 2016). En el siguiente capítulo, planteo lo importante que es defender un orden mundial pluralista que nos permita reconocer como validas y legítimas una pluralidad de formas de democracia, ciudadanía y formación ciudadana.

El segundo aspecto que restringe lo pedagógico y político tiene que ver con que evaluar no es igual a investigar. El ICCS no fue una investigación que pretendiera estudiar las diversas formas en que se preparaba a los estudiantes para ser ciudadanos, a pesar de que se enuncia como tal, fue una evaluación que emitió un juicio sobre la desviación de las competencias ciudadanas de los jóvenes a partir de un parámetro que unificó y fijó una serie de las competencias consideradas idóneas para toda la región latinoamericana acorde con el criterio de un grupo reducido de expertos.

Al respecto de esta evaluación, en 2016, la IEA replicó el ICCS con la finalidad de conocer nuevamente cómo los sistemas educativos preparaban a los jóvenes de secundaria para asumir sus roles presentes y futuros como ciudadanos. Nuevamente se definieron, unificaron y evaluaron las competencias de los estudiantes sobre la cívica y la ciudadanía estableciendo una separación entre lo declarativo, lo procedimental, lo actitudinal y lo valoral relacionándolo con los contextos nacionales, del sistema educativo, de la escuela, de los hogares, de la comunidad y de las características de los propios estudiantes (Schulz, Ainley, Cox, et al., 2018; Schulz, Ainley, Fraillon, et al., 2018).

Una de las problemáticas con definir, unificar, fijar, medir, comparar y establecer juicios sobre las competencias ciudadanas a nivel global y regional es que, a partir de los resultados de las evaluaciones, se produce un *ranking* que ordena los puntajes de los países del más alto al más bajo a partir de una concepción hegemónica sobre democracia, ciudadanía y formación ciudadana. En el ICCS, tanto del 2009 como del 2016, los resultados de los estudiantes se clasificaron en tres niveles jerárquicos de desempeño, siendo el tercero el más alto y el primero el más bajo. La mayoría de los países del Sur Global, particularmente los países latinoamericanos, se ubicaron en el nivel uno y por

debajo del nivel uno, mientras que los países del Norte-Global se ubicaron en el nivel dos y tres (Schulz, Ainley, Cox, et al., 2018; Schulz, Ainley, Fraillon, et al., 2018; Schulz et al., 2010a, 2011).

Las evaluaciones, a través de instrumentos diseñados a partir del conocimiento experto, determinan qué tan cerca o tan lejos están los puntajes del referente o baremo establecido. Estas evaluaciones parten de la afirmación de que la calidad en la formación ciudadana está determinada por el grado de dominio que manifiestan los estudiantes con respecto a las competencias ciudadanas. Los resultados de las evaluaciones establecen que la falta de calidad subyace en un déficit ubicado en los estudiantes, docentes, escuelas, currículos y sistemas educativos. De este modo, los *rankings* ubican quienes poseen menores o mayores déficits.

Estos *rankings* establecen jerarquías entre quienes tienen menores y mayores déficits generando un mapa global y regional que exhibe que país tiene, o no, ciudadanos de calidad. Sin embargo, los estudiantes del Norte Global y del Sur Global no son ciudadanos con o sin calidad. Lo que las evaluaciones en realidad exhiben es simplemente que los estudiantes del Norte Global tienen puntajes más altos porque dominan el arbitrario cultural hegemónico. Dicho de otro modo, las competencias ciudadanas consideradas idóneas a nivel global y regional, aquellas que funcionan como referente para emitir un juicio sobre el nivel de desviación y déficit, parten de una concepción hegemónica sobre democracia, ciudadanía y formación ciudadana.

Todo esto tiene que ver con la colonialidad del poder entendida como un patrón de poder global que mantiene el actual orden social del sistema mundo moderno, colonial, capitalista y patriarcal. En el capítulo siguiente, profundizo sobre la colonialidad, en este punto, me interesa centrarme en la «colonialidad del saber» y la «corpo-política» y «geopolítica del conocimiento».

Para comprender la colonialidad del saber, es importante tomar en consideración que la diferencia colonial refiere a poblaciones, territorios, lenguas, conocimientos y saberes que han sido objeto de subalternización, es decir, se trata de todo aquello que fue constituido como exterioridad a la modernidad en una lógica de negatividad. Hay que recordar que toda identidad es relacional. La

afirmación de una diferencia con respecto al exterior es una condición previa para la conformación de cualquier identidad (Mouffe, 1999, 2007). Las identidades colectivas suponen la creación de un «nosotros» a partir de la demarcación o separación de un «ellos». Dicho esto, lo moderno se afirmó a partir de la demarcación y separación con lo no-moderno, en este proceso, lo no-moderno se ubicó como lo social, epistémica, ontológicamente inferior. Esta diferencia es parte de un sistema de distinción y jerarquización que sigue vigente (Restrepo y Rojas, 2010).

La diferencia colonial está relacionada con la colonialidad del saber. La colonialidad del saber resalta la dimensión epistémica de la colonialidad del poder. En concreto, la colonialidad del saber refiere a la imposición del eurocentrismo²³ como paradigma universal de conocimiento y la subalternización, folclorización, apropiación, invisibilización y erradicación de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de conocimiento occidental (Restrepo y Rojas, 2010).

La colonialidad del saber alberga una arrogancia epistémica y ontológica por parte de los sujetos modernos como poseedores no sólo del conocimiento, sino de los medios válidos, legítimos y superiores para producir conocimiento. El conocimiento científico hegemónico es una manifestación del eurocentrismo. Este conocimiento, con su pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad, se ha presentado como el único válido, legítimo y superior y, de esta manera, ha derivado en la inferiorización de otros conocimientos; otras modalidades de producción de conocimiento; y otros sujetos como productores de conocimiento (Restrepo y Rojas, 2010).

El conocimiento científico hegemónico se suele enunciar desde un no-lugar. Esto quiere decir que no suele tomar en consideración ni la ubicación epistémica de le sujeto que produce conocimiento en términos de raza, género, sexualidad, clase, etc.; ni la ubicación social, histórica y geográfica del lugar donde se produce el conocimiento. En otras palabras, borra todas las estructuras de

²³ El eurocentrismo refiere al modo de producción y de control de las relaciones intersubjetivas, incorporando imaginario social, memoria histórica y perspectiva de conocimiento, desde el siglo XVII hasta la actualidad, se fundamenta en la diferenciación de Europa/No- Europa y en una trayectoria unilineal de la historia y la civilización, El eurocentrismo apunta a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica (Quijano, 2000).

poder que están inmersas (Restrepo y Rojas, 2010; Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010).

En este sentido, la corpo-política y la geopolítica del conocimiento emergen como una crítica al pensamiento moderno occidental. La corpo-política y geopolítica del conocimiento señalan que siempre hablamos desde un lugar dentro de las estructuras de poder. La corpo-política se refiere a las inscripciones de relaciones de poder en la escala corporal, mientras que la geopolítica se refiere a inscripciones de relaciones de poder en la escala territorial y geográfica dentro del sistema-mundo moderno. La corpo-política y geopolítica dan cuenta de que todo conocimiento está situado y, por tanto, ubicado epistémicamente en el lado dominante o subalterno de las relaciones de poder (Restrepo y Rojas, 2010; Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010).

La corpo-política y geopolítica permiten mostrar que la diferencia colonial, a través de la colonialidad del saber, aún está inserta en la producción de conocimiento (Restrepo y Rojas, 2010). En el sistema mundo moderno colonial, opera un movimiento paralelo de centralización/periferialización: en el centro se produce conocimiento relevante e importante; y en la periferia se produce conocimiento superficial e insignificante. Hay pocos países que generan conocimiento y muchos países que consumen ese conocimiento, del mismo modo en que hay pocos países que diseñan pruebas estandarizadas y muchos países que aplican esas pruebas. El conocimiento que se produce suele acoplarse a las tendencias globalizantes y neoliberales legitimando el actual orden social (Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010; Barros, 2019; Perrotta, 2019).

Esta jerarquización que valora y opta, en detrimento y menoscabo de otros, ciertos conocimientos; modalidades de producción de conocimiento; y sujetos como productores de conocimiento, está operando directamente en la evaluación educativa. Por una parte, la corpo-política, al referir a las inscripciones de relaciones de poder en la escala corporal, da cuenta de que los expertos, a través de su conocimiento científico, ponderan lo técnico sobre lo pedagógico y lo político. Los investigadores y consultores, a través de algunos organismos internacionales que promueven una visión hegemónica de democracia, ciudadanía y formación ciudadana, instauran su posicionamiento, anclado a un

sistema de valores, creencias e ideologías, en el proceso de construcción de las políticas educativas referente a formación ciudadana.

A lo largo de toda la tesis, a nivel regional, aparecen documentos publicados principalmente por Fernando Reimers, Eleonora Villegas Reimers, Rosario Jaramillo y Cristian Cox, un grupo no sólo de investigadores, sino consultores de algunos organismos internacionales y gobiernos de la región latinoamericana. Ellos presentan, prácticamente sin distinciones, textos de divulgación, informes de resultados, análisis de resultados, investigaciones y artículos académicos con posturas muy similares, al grado de repetir casi de manera literal determinados fragmentos, armando, consolidando y legitimando un discurso que, al no manifestar discrepancia o contradicción, parecería unificarse. De esta manera, la línea entre lo científico y político se desdibuja, se genera una falsa ilusión de conocimiento experto como neutral, objetivo y racional.

A pesar de que sabemos que el conocimiento siempre está atravesado por el posicionamiento ideológico y, por tanto, todo conocimiento, por más técnico que sea, se inscribe en lo político, los investigadores y consultores, como expertos a quienes se les atribuyen altos niveles de legitimidad por su conocimiento científico, han tenido un enorme poder y autoridad para configurar las definiciones de los problemas públicos y la ruta de las decisiones y acciones para dar solución a esos problemas. Esta legitimidad, atribuida a sus conocimientos científicos, ha promovido la construcción de políticas públicas de arriba hacia abajo ocasionando, entre otros aspectos, la restricción de espacios de construcción democrática donde se incluyan diversos actores. Con esto, predomina una tecnocracia en la construcción de políticas educativas (Cerón Rincón y Camacho Celis, 2010; Herrera Zgaib, 2010; Pirazán García y Ríos Gallego, 2014).

Por otra parte, la geopolítica, al referir a las relaciones de poder en la escala territorial y geográfica dentro del sistema-mundo moderno, da cuenta de que la evaluación se vincula con un orden de conocimiento que, al fomentar unos conocimientos sobre otros, favorece una concepción globalizada del mundo que dota de primacía a la cosmovisión occidental. Las evaluaciones globales y

regionales sobre formación ciudadana, al emitir un juicio sobre el nivel de desviación y déficit que parte de una concepción hegemónica sobre democracia y ciudadanía, están favoreciendo una concepción de sujeto y de ciudadane acorde con la geopolítica dominante (Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010; Perrotta, 2019; Restrepo y Rojas, 2010; Walsh, 2009, 2021).

Recuperando la corpo-política y la geopolítica del conocimiento, concretamente la negación de relaciones de poder a escala corporal y geográfica, quisiera mencionar la serie de limitaciones que se derivan. En 2005, el BID afirmó que se requerían de dos instrumentos para lograr un acuerdo sobre el buen ciudadane y cómo formarle: la información y la deliberación. La información, afirmaron, se debía obtener a partir de la evaluación de competencias democráticas: “la brecha entre requerimientos de formación ciudadana demandados por la sociedad y provisión por el sistema escolar — hecha pública y tematizada por la dirigencia política y educativa— ha sido el punto de partida de una estrategia de cambio en prácticamente todos los casos nacionales sobre educación ciudadana” (Reimers et al., 2005, p. 32). Con dicha información, sostenían, la deliberación se debería realizar en instancias plurales, representativas y legítimas mediadas por la dimensión del conocimiento experto.

Aunado a la información y la deliberación como instrumentos para desarrollar una política pública de formación ciudadana, Reimers, Cox y Jaramillo (2005) recomendaron dos cursos de acción. Un curso de acción gubernamental referido a diseñar e implementar la política de formación ciudadana que armonice currículum, pedagogía y evaluación; y un curso de acción dirigido a la sociedad civil referido a propiciar la apropiación de los nuevos sentidos de la educación ciudadana pautados previamente por el gobierno. Estos cursos de acción, señalan Reimers, Cox y Jaramillo (2005), posibilitarían la realización efectiva de la educación ciudadana.

Sobre esto, hay dos aspectos que no favorecen lo pedagógico y lo político. Por una parte, la información que se obtiene de la evaluación ya incluye un baremo sobre el “buen” ciudadane y cómo formarle, es decir, ya fue fijado por el conocimiento experte, de esta manera, no puede desplegarse una deliberación cuando la decisión de qué tipo de sujeto y ciudadane se pretende formar en las

escuelas ya está tomada. Por otra parte, el curso de acción gubernamental ya incluye la construcción de la política, no puede efectuarse la participación de la sociedad civil cuando la política ya está esbozada. Lo que quiero decir es que, para favorecer lo político, el orden debería ser inverso: la deliberación debería anteponerse a la evaluación y la acción de la sociedad civil debería emerger a la par que la acción gubernamental durante el diseño, planeación, implementación, desarrollo y evaluación de la política pública.

Esta construcción de política pública se vincula con la cultura de la evaluación. En 2008, la OREALC/UNESCO y el LLECE expresaron que la evaluación, como parte de un proceso democrático, establecía énfasis en la rendición de cuentas:

La calidad de los resultados sigue siendo el foco de la evaluación; pero, al mismo tiempo, son ampliadas las materias y los contenidos que ella implica y surge con fuerza la necesidad de evaluar la calidad de los procesos educativos en el aula, el desempeño de los profesores y el trabajo de los directivos, entre otros aspectos... la evaluación pasa a convertirse en un dispositivo técnico y político no sólo para el Estado sino también para la sociedad, y constituye una herramienta que contribuye al control que los actores pueden ejercer sobre las autoridades y las políticas (2008, p. 18).

Esta redefinición en la relación entre la ciudadanía y el Estado a través de la rendición de cuentas implicaba que “el sistema educativo debe dar cuenta pública de la calidad de sus resultados, mostrando la eficiencia, efectividad y equidad de los aprendizajes por medio de indicadores de desempeño y de calidad” (2008, p. 26), ante esto, “la sociedad, por la vía de sus autoridades y de las instituciones definidas para ello, debe exigir que dichos niveles sean alcanzados y los proveedores del servicio educativo, [deben] asumir la responsabilidad por los resultados” (2008, p. 27).

En concreto, el curso de las reformas y políticas supone que los investigadores y consultores, mediados por los organismos internacionales y el Estado, como poseedores de conocimiento experto, a partir de las evaluaciones,

dictaban la construcción de la política sobre formación ciudadana; los docentes, directivos y estudiantes ejecutaban la política tal y como los expertos habían establecido; la sociedad vigilaba a los docentes y directivos exigiéndoles que cumplieran con la política que fue dictada para ellos.

Esto apunta a que, aunque se enuncia la participación de la ciudadanía como ejercicio democrático, a través de la rendición de cuentas, se falsea o desvirtúa su sentido porque simulan una participación que se asemeja más a un acatamiento y verificación del acatamiento. Con esto, lo público deja de aludir a la participación activa y significativa de la ciudadanía en el diseño, planificación y desarrollo de la política educativa para restringirse al mero cumplimiento, control, vigilancia y punición entre agentes, de esta manera que, la política se desprende de su carácter de pública.

2.3. La evaluación de las competencias ciudadanas a manera de dispositivo de control, monitoreo, regulación y punición

La evaluación de las competencias como dispositivo de control, monitoreo, regulación y punición es el tercer argumento que da cuenta del desprendimiento parcial de lo pedagógico en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. En los dos apartados previos hilé dos argumentos que vincularon calidad educativa, competencias, evaluación y formación ciudadana a nivel regional. A lo largo de este apartado, ahora a nivel nacional, exhibo dichos vínculos, de manera situada y contingente, destacando sus particularidades.

A lo largo de este apartado, voy encadenando una trama en la cual, primero refiero a la sinonimia entre educación y evaluación medida por la mejora constante, al apelar a la racionalidad evaluadora y punitiva. Después, planteo la finalidad de las políticas de calidad educativa cuestionando la meritocracia como modelo de justicia. Para finalizar este argumento, cierro con una analogía sobre la justicia para visibilizar la posibilidad de apostar por otros modelos.

Con anterioridad, señalé que la calidad educativa es un significativo vacío (Plá, 2018). La calidad educativa, en el ámbito global y regional, al estar sometida a una pluralidad de significaciones, tendió a encaminarse rumbo a la vacuidad del sentido, ante esto, varias fuerzas políticas-pedagógicas contendieron en su intento por llenar el significativo (Laclau, 1996; Laclau y Mouffe, 1996). No obstante,

la fuerza política vinculada al orden neoliberal, por ciertas articulaciones contingentes, fue aquella que consiguió ocupar de manera temporal y relativa el significativo (Colella y Díaz Salazar, 2016; Mejía Jiménez, 2015).

La calidad educativa, en el ámbito nacional, también operó como un significativo vacío (Plá, 2018). La particularidad que logró asumir la representación de la totalidad también se vinculó al orden neoliberal (Colella y Díaz Salazar, 2016). La calidad educativa impulsó una concepción de la escuela como promotora de aprendizajes, a través de las competencias, considerados útiles y funcionales para el adecuado desempeño laboral y ciudadano que permitiera sostener el orden neoliberal.

Para empezar, seis años después de establecer la obligatoriedad de la educación secundaria, en 1999, en México, la Secretaría de Gobernación (SEGOB), en el Diario Oficial de la Federación (DOF), se publicó el *Acuerdo 253* que instituyó la formación ciudadana a través de las asignaturas denominadas *Formación Cívica y Ética* afirmando que “es propuesta del Gobierno de la República ofrecer a los mexicanos una educación básica de calidad” (1999, p. 1).

En 2007, con el inicio del sexenio del expresidente Felipe Calderón Hinojosa, en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, se plantearon una serie de objetivos entre los que destacaron: “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo” (2007b, p. 3); y “ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral” (2007b, p. 4).

En 2011, la SEGOB, en el DOF, través del *Acuerdo 592*, publicó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Es importante mencionar que la RIEB tiene como antecedentes el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* en 1992; *Compromiso Social por la Calidad de la Educación* en 2002; y la *Alianza por la Calidad de la Educación* suscrita en 2008. Estos tres antecedentes, a grandes rasgos, incorporaron progresivamente la calidad educativa a través de significantes como necesidades específicas de aprendizaje; estándares de aprendizaje; enfoques centrados en el aprendizaje y la enseñanza;

competencias; evaluación de competencias; evaluación como estímulo para elevar la calidad de la educación; entre otros.

La SEGOB afirmó “la necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (2011, p. 2). En ese año, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el *Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica*, enunció que, con la RIEB “la educación básica favorece el desempeño de competencias” (2011a, p. 29). Las competencias, agregó, “movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (2011a, p. 38). Estas competencias se clasificaron en:

- *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar, identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

▪*Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo²⁴ (SEP, 2011a, pp. 38-39).

Al respecto, se indicó que estas competencias debían “desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes” (2011a, p. 38). En ese mismo año, la SEP, en *Programas de estudio 2011 para la Educación Secundaria*, afirmó que la asignatura de *Formación Cívica y Ética* debía favorecer el desarrollo gradual de ocho competencias cívicas y éticas: 1) conocimiento y cuidado de sí mismo; 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; 3) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; 4) apego a la legalidad y sentido de justicia; 5) respeto y valoración de la diversidad; 6) manejo y resolución de conflictos; 7) comprensión y aprecio por la democracia; y 8) participación social y política (2011b).

Previamente, subrayé que la calidad educativa como sentido de la formación ciudadana se fue instaurando a partir de las competencias ciudadanas, dicho de manera puntual, las competencias ciudadanas figuraron como uno de los puentes entre calidad educativa y formación ciudadana. Las competencias, a pesar de presentarse como una propuesta renovación pedagógica, por su vínculo con la psicologización y la lógica empresarial y de mercado, forjan subjetividades e identidades funcionales para el orden neoliberal (Sánchez Rojas, 2017; Torres Santomé, 2012, 2017b).

Los sujetos que dominan estas competencias pueden desenvolverse en la sociedad, gestionan su propia vida como una empresa en términos de éxito, rendimiento, oportunidades y ganancia, pero no necesariamente pueden

²⁴ Las cursivas son mías.

visibilizar y actuar sobre las condiciones que propician y mantienen la dominación, opresión, violencia, desigualdad e injusticia, de manera que se obstruye democracia radial y sustantiva (Sánchez Rojas, 2017; Torres Santomé, 2012, 2017b).

En 2013, con el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto, el *Plan Sectorial de Educación 2013-2018* estableció como objetivo “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica” (2013, p. 23). Poco después, en el DOF, se publicó el *Decreto por el que se Reforman los Artículos 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)* y el *Decreto por el que se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de la Ley General de Educación (LGE)* estableciendo que: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (2013, p. 1).

En concordancia, la SEP, en la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*, planteó que la educación debía enfocarse en las competencias asumiendo que “hoy se sabe que las competencias que se adquieren en la educación se componen tanto de conocimientos como de habilidades y actitudes” (2016b, p. 21). La SEP estableció que la Educación Básica estaba orientada a las competencias correspondientes a *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir*, mientras que la Educación Media Superior estaba enfocada en las tres competencias previas más *aprender a hacer*.

Ante el descontento, desacuerdo y rechazo hacia la reforma educativa manifestado por diversos agentes, la SEP, a partir de un supuesto análisis y discusión de sus documentos, emitió una siguiente versión. En 2017, la SEP publicó *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI* donde reiteró que la educación básica tenía la finalidad de ofertar educación de calidad que implicaba “el Estado ha de garantizar el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes [...] y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida” (2017c, p. 1).

En ese año, la SEP, en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, señaló que necesitaba una auténtica revolución de la educación que consistía en “ser más ambiciosos y además de garantizar el acceso a la educación, asegurar que ésta sea de calidad y se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI” (2017d, p. 7). La SEP planteó que modelo educativo, a través del currículo, “establece los objetivos generales y particulares para el desarrollo de los aprendizajes clave y las competencias esenciales que permiten a los egresados desarrollarse en todas sus dimensiones” (2017d, p. 70), acerca de esto, se especificó que:

A lo largo de toda la educación obligatoria, el currículo se orienta a la edificación de los cuatro pilares de la educación. El primero, “aprender a conocer” resulta de la convergencia entre una cultura general amplia y los conocimientos profundos de aprendizajes clave y está estrechamente vinculado con la capacidad de “aprender a aprender”, es decir, el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a lo largo de la vida. Segundo, “aprender a ser” implica conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable. Por su parte, “aprender a convivir” consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios. “Aprender a hacer” es la articulación de aprendizajes que guíen procedimientos para la solución de problemas de la vida, desde la educación preescolar hasta la educación media superior.

Para construir estos pilares educativos a través de la práctica diaria, el planteamiento curricular determina los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes han de adquirir a lo largo de la educación obligatoria. Estos se complementan con el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje propio, y el desarrollo de la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida (SEP, 2017d, pp. 70-71).

En 2017, la SEP, con este énfasis en los cuatro pilares de la educación sumados a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida, en *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio*, reiteró que el enfoque por competencias aludía a la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante circunstancias particulares. Para comprender las competencias, se destacó que:

[...] los especialistas educativos del proyecto Educación 2030 de la OCDE las han plasmado en un esquema, que al combinar las tres dimensiones simula una trenza; un mechón o tira representa los conocimientos, el otro las habilidades y el tercero las actitudes y valores. La idea del tejido es que, en la acción, cada dimensión es inseparable, pero desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje es necesario identificarlas individualmente.

En este Plan el planteamiento curricular se funda en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. En este sentido, su enfoque es competencial, pero las competencias no son el punto de partida del Plan, sino el punto de llegada, la meta final, el resultado de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores. La experiencia en esta materia a nivel internacional nos dice que, al buscar el verdadero dominio de las competencias del siglo XXI, estamos en la dirección correcta (SEP, 2017b, pp. 103-104).

En ese año, la SEP, en *Aprendizajes Clave para la Educación Integral en Formación Cívica y Ética*, al respecto de estas competencias, subrayó que:

[...] la formación cívica y ética en la educación básica se orienta a desarrollar en los estudiantes *capacidades y habilidades* que les permitan tomar decisiones asertivas, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos, participar en asuntos colectivos; y actuar conforme a *principios y valores* para la mejora personal y el bien común, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y los principios democráticos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida

diaria como ante problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente. Asimismo, los aprendizajes logrados pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la perspectiva de los estudiantes sobre sí mismos y el mundo en que viven²⁵ (SEP, 2017a, p. 164).

Anteriormente, señalé que la conceptualización de la calidad educativa a nivel regional fue establecida como improductiva dado de que la discusión estaba supeditada a principios ideológicos que imposibilitaban llegar una única definición. Dicha conceptualización, a nivel nacional, también apeló a establecer la operatividad de la calidad a través de la evaluación, de esta manera, se separó de manera deliberada el dominio político plural y el dominio técnico unificado (Plá, 2018).

En 2010, el *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE), en *Derecho a la educación en México*, definió calidad educativa como “la cualidad resultante de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos del sistema educativo” (2013a, p. 30). Estos componentes abarcaban: relevancia; pertinencia; eficacia interna; eficacia externa; impacto; suficiencia; eficiencia y equidad. Dicho esto, se afirmó que “[...]convendría asumir un modelo conceptual y analítico que permita *operacionalizar* sus objetivos tanto en metas como en acciones”²⁶ (2013a, p. 32).

La calidad educativa posee un recorrido histórico nacional que responde a condiciones históricas, económicas, políticas y sociales situadas y contingentes²⁷ propiciando ciertas particularidades, entre estas, quiero destacar dos. La primera particularidad alude al énfasis referente a que la calidad educativa precisa de la evaluación educativa.

En 2013, en el DOF se publicó: el *Decreto por el que se Reforman los Artículos 3o de la CPEUM*; el *Decreto por el que se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de la LGE*; y el *Decreto por el que se Expide la Ley del INEE*. En las dos primeras, se promulgó la obligación del Estado referente

²⁵ Las cursivas son mías.

²⁶ Las cursivas son mías.

²⁷ En *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad* de Plá (2018), a través de una amplia revisión y análisis documental, traza un recorrido histórico del concepto de calidad educativa desde los años sesenta hasta la actualidad recuperando la dimensión histórica y política a nivel global y nacional.

a garantizar la calidad de la educación, mientras que, en la tercera, se estableció que el INEE sería el encargado de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, por lo tanto, le correspondía evaluar la calidad del Sistema Educativo Nacional a través del diseño, medición, comparación y emisión de juicios sobre los componentes, procesos o resultados respecto a los atributos de los estudiantes, docentes y autoridades escolares, así como, características de instituciones, políticas y programas educativos.

En la Ley del INEE, la calidad de la educación se conceptualizó como “la cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia” (2013b, p. 11), mientras que la evaluación de la educación se definió como “la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido” (2013b, p. 11).

En 2015, el INEE, en *De la Evaluación a la Acción*, señaló que la reforma educativa “no sólo incorporó la calidad y la equidad como los principios sobre los cuales debe sustentarse la educación en nuestro país, también estableció los mecanismos necesarios para garantizarlos al crear el Sistema Nacional de Evaluación Educativa” (Chuayffet Chemor, 2015, p. 8). Al año siguiente, el INEE, en *Usos efectivos para la mejora*, afirmó que los usos efectivos de la evaluación aluden a “a las acciones deliberadas, ejecutadas por diferentes receptores o usuarios de la información (actores), que retoman —en diferentes grados y para distintos propósitos— los resultados, métodos o conceptos de la evaluación educativa como insumos relevantes para sustentar sus decisiones y acciones de mejora en sus contextos particulares de actuación” (Bracho González, 2016, p. 38).

En 2018, el INEE, en *De la Evaluación a la Calidad de la Educación*, puntualizó que “La evaluación educativa no causa la calidad de la educación, pero sin evaluación educativa no puede haber calidad [...] La evaluación es indispensable, pues sin ella no tendríamos idea de la dimensión de los problemas de la educación nacional” (Schmelkes del Valle, 2018, p. 16).

El sistema educativo mexicano encontró en la evaluación educativa un mecanismo para garantizar la calidad educativa. Plá (2011) apunta que la

evaluación educativa, similar a la calidad educativa, ha logrado agrupar posiciones antagónicas forjando equivalencias. Esto quiere decir que, a pesar de que prevalecen posturas críticas que denuncian los riesgos de la evaluación, estas posturas no han logrado ofrecer alguna alternativa que logre disputar. En consecuencia, la tendencia hegemónica ha postulado que no hay calidad educativa sin evaluación educativa, la calidad educativa encuentra su prueba evidente e irrefutable en la evaluación educativa, por tanto, las políticas de calidad educativa se han edificado a la par de las políticas de evaluación educativa.

La segunda particularidad nacional alude al hincapié referente a que la evaluación, como fuente de información para tomar decisiones e implementar acciones, se vincula a la garantía del derecho a la educación. En 2016, el INNE, en *¿Por qué una evaluación educativa desde la perspectiva de derechos?*, sostuvo que, si el derecho a la educación de calidad estaba plasmado en la constitución y en las leyes, entonces “la evaluación de la educación sólo puede entenderse como evaluación del nivel de cumplimiento del derecho a la educación[...] es decir, una garantía del derecho mismo” (Gutiérrez Espíndola, 2016, pp. 48-49). Al respecto, se puntualizó que:

Para contribuir a garantizar el derecho a la educación, la evaluación debe dar la máxima publicidad a sus resultados y procurar que sus hallazgos y conclusiones permitan a los actores educativos, pero muy especialmente a las autoridades responsables, no sólo identificar los déficits en el cumplimiento del derecho, sino desplegar medidas para subsanarlos. De ahí la centralidad de la tarea de divulgación y promoción del uso de resultados (2016, p. 51).

En 2018, el INEE, en *Educación para la democracia y el desarrollo de México*, subrayó que cualquier política educativa ha de sustentarse en principios irrenunciables, entre estos, destacaron dos. Por una parte, el *principio de educación de calidad* que aludía al derecho de garantizar a les estudiantes el máximo logro de aprendizaje, al ser un derecho, se agregó, “significa que el

principio de la calidad, en sí mismo, no está sujeto a discusión ni es objeto de dispensa o negociación, puesto que es imprescindible” (2016, p. 20). Por otra parte, *el principio de evaluación para la mejora* educativa que tenía que ver con que “las prácticas de evaluación son inherentes a la búsqueda de la calidad educativa y son imprescindibles para promover la mejora progresiva de los aprendizajes; es decir, la evaluación permite identificar deficiencias, que deben ser corregidas, y reconocer fortalezas, que deben ser afianzadas” (2016, p. 22).

En ese mismo año, el INEE, en *Calidad educativa: del concepto normativo a una agenda para su medición*, manifestó que “La definición de calidad se construye a partir de un ejercicio de interpretación jurídico legal de los planteamientos que ofrece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (Miranda López, 2018, p. 64). En ese documento, el INEE, en *Hacia un concepto de calidad*, sostuvo que la calidad “trata de un concepto complejo —es decir, que reúne diversos significados y capas de interpretación—, y las diferentes versiones que de él se han dado no siempre son compatibles entre sí” (Bracho González, 2018, p. 24).

Al respecto, el INEE apuntó que “una prioridad inaplazable es definir con la mayor precisión posible a qué nos referimos cuando hablamos de calidad en la educación, en el entendido de que esta definición permitirá precisar los objetivos a alcanzar, con el fin de hacer realidad la garantía del derecho a una educación de calidad” (Bracho González, 2018, p. 24). Al establecer dicha necesidad de precisión, propuso no dar una respuesta acabada, sino “llegar a acuerdos básicos acerca de cómo concebir y monitorear los avances o retrocesos en la materia” (Bracho González, 2018, p. 24), en tal sentido, planteó cuatro principios como acuerdos básicos:

1. Principio de universalidad. Todas las personas deben tener acceso a la escuela y permanecer en ella hasta concluir su educación obligatoria.
2. Principio de equidad. No deben existir entre las personas diferencias en el acceso, permanencia o logro educativo en función de su género, grupo étnico, adscripción cultural, nivel socioeconómico, nacionalidad o cualquier otro motivo.

3. Principio de logro. Las personas deben desarrollar las mismas competencias (o equivalentes), en los mismos niveles y en cada punto del sistema educativo, cualesquiera que sean los contenidos, conocimientos y valores que un sistema nacional se proponga enseñar.

4. Principio de suficiencia y calidad de la oferta. Para que los principios anteriores se cumplan, el Estado tiene la obligación de generar una oferta educativa con suficientes recursos humanos capacitados y con las condiciones materiales adecuadas a tal fin (Bracho González, 2018, p. 26)

Acerca de lo anterior, se mencionó que, entre las múltiples perspectivas conceptuales, dichos principios “aportan una primera definición operativa, desde la cual nos es posible orientar la acción y la evaluación, y nos habrá de permitir identificar hasta qué punto el Estado cumple con garantizar el derecho humano a la educación” (Bracho González, 2018, p. 26).

El sistema educativo mexicano encontró en la evaluación educativa un medio para la garantía del derecho a la educación. El argumento era que las evaluaciones permitirían obtener información sobre el funcionamiento del sistema educativo con la finalidad de tomar decisiones e implementar acciones. Con el desplazamiento en el foco de las políticas educativas, el derecho a la educación en secundaria ahora abarcaba no sólo cobertura y egreso, sino niveles de aprendizaje elevados en los egresados. El derecho a la educación se nombró el derecho a la educación de calidad remarcando el énfasis en los aprendizajes útiles y funcionales para el siglo XXI. La calidad educativa se presentó como parte de una serie de políticas que pretendían garantizar igualdad, justicia y libertad a través de la democratización de las competencias, es decir, las políticas de calidad apostaban a que todos los estudiantes adquirieran dichos aprendizajes útiles y funcionales permitiéndoles participar activamente en lo social, lo económico y lo político.

La calidad educativa, con esta retórica que recuperó significantes como derechos, democracia, igualdad, justicia y libertad, encubrió de la manera muy eficiente una serie de problemáticas. Cuando la calidad educativa se ubica como un derecho humano y, a su vez, la calidad educativa apunta que precisa de la

evaluación educativa, se establece que la evaluación es parte fundamental en la garantía del derecho a la educación de calidad. A través de esta retórica, se presentan nociones muy cimentadas al grado de enunciarse como irrenunciables, incuestionables e indiscutibles.

La problemática con estas dos particularidades nacionales tuvo que ver con la ubicación tan central de la evaluación hasta el punto en que “La educación pasa de incluir a la evaluación a reflejarse en ella” (Plá, 2011, p. 43). Con esto, no quiero decir que debemos rechazar *per se* la evaluación, indudablemente es un mecanismo que nos permite obtener cierta información valiosa, sin embargo, propongo cuestionar, identificar y cuestionar qué es lo que la evaluación prescribe sobre los sujetos (Plá, 2011)

Para abordar esto, es importante destacar que la calidad educativa está vinculada con la mejora de todos los competentes y procesos educativos que influyeran en el logro académico. En 2014, el INEE, en *El Derecho a una Educación de Calidad*, afirmó que “La evaluación en el aula, de la escuela, de los docentes, del sistema educativo mismo, debe estar orientada a *mejorar* la capacidad de cada actor, en cada nivel, de cumplir *mejor* con el propósito de hacer realidad el aprendizaje de calidad”²⁸ (2014, p. 14). En 2018, el INEE, en *Calidad educativa: del concepto normativo a una agenda para su medición*, puntualizó que:

La calidad educativa es definible como una función de *mejora* de componentes educativos sustantivos en una relación de interacción proceso-resultado. Es decir, puede ser pensada como una función de mejora del logro académico de los educandos, resultado que depende de la mejora de, al menos, cuatro componentes o procesos: a) los materiales y métodos educativos; b) la organización escolar; c) la infraestructura educativa; y d) la idoneidad de docentes y directivos (Miranda López, 2018, p. 64)²⁹.

²⁸ Las cursivas son mías.

²⁹ Las cursivas son mías.

En ese documento, la calidad, al definirse como mejora constante, se concibió como “la relación de avance o progreso de un componente x entre un tiempo t 1 y un tiempo t 2 a partir del establecimiento de un referente de mejora previamente establecido” (2018, p. 64). Esto quiere decir que la calidad se expresa cuando “la situación del componente x en un momento t 2 debe mostrar un incremento relativo respecto a su situación en el momento t 1” (2018, p. 64). Para dar cuenta de esta mejora, se nombró «la brecha de calidad educativa» entendida como la distancia que existe entre el baremo o referente y la situación que se presenta en un momento específico (por ejemplo, nivel de logro educativo) y/o la distribución de valores de una variable en función de ciertos criterios (por ejemplo, nivel de logro educativo en población indígena, rural y urbana).

Para profundizar sobre lo que la evaluación prescribe en los sujetos, quiero destacar la operación de dos tipos de racionalidades mutuamente imbricadas: *la racionalidad evaluadora* y *la racionalidad punitiva*. Giuliano sostiene (2019b) que no se puede entender una sin la otra, es decir, la racionalidad evaluadora está inmersa en la racionalidad punitiva. A grandes rasgos, la racionalidad evaluadora mide a los sujetos para clasificarlos según la cercanía o lejanía respecto a “un ideal de sujeto y una representación pedagógica [que] funciona como norma e indica quién está dentro y quién queda fuera de lo que se ha establecido como «aprobado» (que podría decirse incluido o normalizado) y «desaprobado» (que podría mencionarse como excluido o a-normalizado)” (Giuliano, 2019a, p. 1452).

Esta racionalidad evaluadora se funde con la racionalidad punitiva que judicializa los vínculos pedagógicos al interior de instancias educativas, es decir, establece que unos son jueces y otros serán juzgados; busca constatar hechos; obtener evidencia; emitir juicios; y restaurar el orden, por tanto, se privilegia el litigio, el interrogatorio y lo correccional, desplegando diferentes formas de violencia, crueldad y castigo (Giuliano, 2019a). Esta racionalidad punitiva se puede equiparar con lo que Segato (2018) denomina pedagogías de la crueldad.

Las pedagogías de la crueldad refieren a “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas [...] es la captura de algo que fluía errante [...] para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente”

(Segato, 2018, p. 13). En tal sentido, los actos y prácticas como medir; calcular; clasificar; comparar; juzgar; (des)acreditar; (des)certificar; subestimar; despreciar; condenar; y castigar, es decir, tomar lo singular, lo diverso, lo excepcional, lo incalculable y lo complejo para simplificarlo al número, la calificación, la escala, la modulación, la taxonomía y la tipología, supone transmutar lo vivo y la vitalidad en cosas y objetos. Toda la singularidad y diversidad pasan al estado cifrado y cosificado, es decir, una entre muchas otras, dentro de la masa, perdiendo la condición de sujetos pasando al objeto (Giuliano, 2019a). En otras palabras, estamos ante una objetivación de los sujetos (Sánchez Amaya, 2013).

La razón evaluadora y punitiva se traduce en diferentes prácticas, aparatos, mecanismos, tecnologías o dispositivos. Cabe destacar que la evaluación educativa recoge la herencia de ciertos dispositivos disciplinarios -como el examen-, que vigilando y castigando, buscaban cimentar un orden social que formaría al ciudadano con base en determinadas pautas culturales de comportamiento preestablecidas (Giuliano, 2019a; Sánchez Amaya, 2013). No obstante, ahora no se trataría únicamente de identificar desviaciones con la finalidad de corregirlas o volverlas a su cauce, es decir, ya no se busca reducir la heterogeneidad buscando la homogeneidad, sino que, con la adición de las lógicas psicologizantes, instrumentales, tecnocráticas y mercantiles que exigen apertura, flexibilidad y adaptabilidad ante tanta incertidumbre y ambigüedad, ahora la homogeneización se plantea en términos de heterogeneidad (Giuliano, 2019a, 2019b).

Dicho en otras palabras, hay una serie de continuidades y discontinuidades, la evaluación alberga características de los dispositivos propios de las sociedades disciplinarias dado que, en última instancia, busca determinar si alguien es capaz o incapaz, inteligente o ignorante, obediente o desobediente, adaptado o inadaptado, asignando lugares y funciones a sujetos. Por lo cual, la normalización no ha cedido, sino que ha tomado parte de la heterogeneidad para generar nuevos procesos de homogeneidad. Ahora estamos ante diferencias que son reconocidas, incluidas, toleradas, asimiladas, incorporadas, aprovechadas, siempre y cuando no pongan en riesgo al sistema, de manera que conforman un nuevo esquema de normalización (Giuliano, 2019a).

En correspondencia con lo anterior, la evaluación ya no trata solamente de enderezar conductas y comportamientos a partir del castigo correctivo. La racionalidad punitiva ahora es más sutil. La evaluación ahora se combina con la autoevaluación y la coevaluación, nos evaluamos a nosotres mismos y a les otros, hay una revisión y juicio constante que tienen la finalidad de mejorarnos incesantemente sin punto de llegada. Esto quiere decir que la evaluación ya no busca únicamente identificar la desviación a partir del parámetro, sino que busca ofrecer información para orientar acciones dirigidas a la mejora constante. En este sentido, la evaluación se convierte en monitoreo y seguimiento continuo y permanente (Giuliano, 2019a).

Las evaluaciones estandarizadas a gran escala, tanto nacionales como regionales y globales, no son vistas como dispositivos de control, vigilancia y castigo, sino como un recurso que nos apoya y ayuda al dotarnos de información sobre los errores y fallos y, con esto, nos da la posibilidad de reorientar cursos de acción que nos permitan adaptarnos, cambiarnos y, sobre todo, *mejorarnos*. Las evaluaciones nos indican cuál es la posición que ocupamos en el ranking con el propósito realizar gestiones sobre nosotres mismos o nuestro entorno para alcanzar nuevas metas. Nuestra posición en el ranking siempre puede mejorar, por esto, la evaluación es un llamado a ubicarnos, revisarnos, regularnos y monitorearnos (Giuliano, 2019a).

Lo que no se debe perder de vista es que la evaluación, como una herramienta prácticamente de diagnóstico, permite emitir un juicio que identifica desviaciones a partir de la distancia entre los indicadores y el baremo -lo que se ha establecido como lo aceptable, provechoso, conveniente, correcto, excelente- y, de esa distancia, se informa la necesidad de intervención (Giuliano, 2019a).

En este sentido, la racionalidad evaluadora se vincula con la racionalidad punitiva a través de: a) la exclusión que directamente niega la presencia de ciertas personas a cierto tipo de instituciones educativas o la segregación que coloca a ciertos grupos subalternizados en ciertas instituciones educativas caracterizadas por condiciones precarias; b) la imposición de compensaciones derivadas del error o falla que se convierten en una obligación comparable a una

infracción o deuda; y c) un signo que se marca sobre el cuerpo de los sujetos y, a partir de una sumatoria final de los puntajes obtenidos, determina el ingreso o restricción a ciertos espacios escolares y laborales (Giuliano, 2019b).

Estas prácticas, aparatos, mecanismos, tecnologías o dispositivos configuran un tipo de subjetividad e identidad que se basa en la individualidad, la competencia, el rendimiento y el emprendedurismo. La imperativa de mejora constante y permanente es introyectada por los sujetos, de este modo, nos asumimos responsables no sólo por aciertos y fracasos, sino de la elaboración de un plan de maximización del rendimiento. Todo esto es la lógica psicologizante, gerencial y empresarial encarnada en la vida de los sujetos (Giuliano, 2019a). A tal efecto, la evaluación forma sujetos como ciudadanos funcionales y productivos (Sánchez Amaya, 2013).

Aclarado esto, en 2016, el INEE señaló que la evaluación era un tema “de la mayor importancia estratégica, [...] es imprescindible garantizar su uso efectivo por todos los actores involucrados —cada uno en el nivel que le corresponda— [...]” (Bracho González, 2016, p. 42). Acerca de la formación ciudadana, en 2011, el Instituto Nacional Electoral (INE) impulsó la *Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática (ENEC) 2011-2015*, para el cierre de la política, el INE y el Colegio de México (COLMEX) desarrollaron el *Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México* con la finalidad de exponer información sobre el ciudadano promedio en México, al respecto, señalaron que “si definir el concepto de ciudadanía es problemático, mucho más difícil es operacionalizar y medir dicho concepto” (2015, p. 23).

Con respecto al sistema educativo mexicano, en 2016, el INEE, en *El aprendizaje en tercero de secundaria en México*, publicó los resultados de las pruebas de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) que evaluaron el logro educativo de los estudiantes en tercero de secundaria en Formación Cívica y Ética vinculado con algunos aspectos escolares, familiares y sociales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En 2018, el INEE reafirmó que la evaluación no basta para que la educación mejore, es necesario ciertas mediaciones entendidas como “el vínculo entre los resultados de la evaluación y la acción educativa misma, de manera que se tracen

los puentes necesarios entre evaluación y *mejora*³⁰ (2018, p. 19). En ese año, el INEE, en *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*, publicó los resultados nacionales derivados de la participación en Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICSS, por sus siglas en inglés) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés). Se afirmó que los resultados “aportan elementos para valorar la pertinencia y la relevancia del currículo de la educación ciudadana configurado por la asignatura de Formación Cívica y Ética y otras experiencias formativas en la escuela” (2018, p. 113).

Con lo anterior, lo que pretendo subrayar es que la evaluación educativa no necesariamente derivó en obtener información sobre el sistema educativo mexicano con la finalidad de implementar políticas orientadas a erradicar la desigualdad educativa. No obstante, la evaluación, al ubicarse en un lugar tan central y vincularse con la mejora, definitivamente condicionó a los sistemas educativos, las escuelas, los docentes y los estudiantes a alcanzar ciertos parámetros. Lo que quiero decir es que los sistemas educativos y las escuelas se volcaron a implementar acciones y estrategias dirigidas a aprobar exámenes y obtener ciertos puntajes, con esto, se instauraron formas muy concretas de escolarización que se reducían a intentar alcanzar ciertos resultados (Plá, 2011).

De esta manera, la evaluación no fue aquella que daba cuenta de la educación, sino que la educación fue la que tuvo que adecuarse a la evaluación. Se desplegó un esfuerzo muy evidente por hacer lo necesario para aumentar los puntajes y la manera de hacerlo fue orientar a todo el sistema educativo hacia el baremo establecido que fue previamente fijado por el conocimiento experto a nivel regional y global.

Dicho lo anterior, la racionalidad evaluadora y la racionalidad punitiva son la base de la gubernamentalidad pedagógica neoliberal. Estas racionalidades generan consecuencias devastadoras no sólo en los sujetos, sino en la sociedad. En los sujetos, ante un deseo de mejorarnos constantemente que, al no alcanzarse dado que no hay punto final, se genera frustración, humillación, vergüenza, culpa, malestar, ansiedad y depresión. En la sociedad, ante la

³⁰ Las cursivas son mías.

atribución de valor a las vidas acorde a su posibilidad para demostrar rentabilidad máxima, se produce exclusión, segregación, fragmentación y pérdida de los tejido comunitario y lazos sociales (Giuliano, 2019a).

La racionalidad evaluadora y la racionalidad punitiva instalan una sinonimia entre educación y evaluación, no obstante, hay que disputar y disentir esa vinculación. Esta sinonimia está despedagogizando y despolitizando la formación de sujetos y de ciudadanos porque hay una simplificación y reducción: de lo educativo a la evaluación; de lo político a la gestión; de lo singular y lo diverso a la unificación; del proceso al resultado; de la trayectoria al puntaje, el cálculo y la probabilidad; entre otros aspectos (Giuliano, 2019a).

Con esto, en el acto educativo no hay diálogo, sino monólogo. El acto de educar, aunque poco tiene que ver con lo observable, lo medible y lo calculable, se ciñe a eso (Sánchez Amaya, 2013). La escuela, en lugar de ser un espacio de acogida y cuidado, se convierte en un lugar donde impera la sospecha, desconfianza, escrutinio, desapego y desarraigo. La evaluación, como aquello que supuestamente da cuenta de la educación, está fungiendo como una herramienta para el control, la vigilancia, la amenaza, el monitoreo, la regulación, la recompensa y el castigo que abarca prácticamente a todo, destacando a los estudiantes y docentes (Giuliano, 2019a, 2019b; Sánchez Amaya, 2013).

Ahora bien, en 2018, el INEE, en *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*, publicó los resultados nacionales derivados de la participación en ICCS del IEA. En el ámbito nacional, estos estudios fueron denominados Cívica 2009 y Cívica 2016. Sobre esto, se señaló que:

La participación de México en este tipo de estudios internacionales permite al país comparar sus resultados con los de otras naciones y sus sistemas educativos, facilita la estimación relativa de la eficacia del Sistema Educativo Nacional (SEN) en materia de formación ciudadana, y abre la vía para que los datos que arroja la evaluación se utilicen para la mejora de la calidad educativa (2018, p. 8).

Los resultados presentaron los puntajes correspondientes al dominio cognitivo, conductual y afectivo vinculado con variables contextuales. Sobre los avances, en términos generales, se exhiben por una mejora de 15 puntos de 2009 a 2016, a su vez, acerca de los desafíos, se sostiene que “Más allá de estas condiciones culturales y estructurales, en la mayoría de los casos los resultados en materia de educación cívica y ciudadana están directamente relacionados con lo que se hace y lo que se deja de hacer en la vida escolar” (2018, p. 109).

Este tipo de afirmaciones son importantes porque dan cuenta de las finalidades de la calidad educativa. Tal como expuse, las evaluaciones pretenden dotar de información para la toma de decisiones, de manera más puntual, las evaluaciones intentan identificar los factores asociados a los resultados de aprendizaje para emitir acciones destinadas a asegurar que todos los estudiantes adquieran las competencias que supuestamente les permiten introducirse favorablemente como ciudadanos, empleados, etc. Sobre esto hay que desglosar varios aspectos. La investigación educativa ha demostrado que la desigualdad social se convierte en desigualdad educativa, por ejemplo: sabemos que existe una correlación entre nivel socioeconómico y resultados de aprendizaje, quienes tienen un nivel socioeconómico bajo suelen presentar resultados de aprendizaje bajos y, viceversa, quienes tienen un nivel socioeconómico alto suelen presentar resultados de aprendizaje altos.

Las políticas de calidad educativa intentan que las condiciones económicas, políticas y culturales que producen la desigualdad social dejen de producir desigualdad educativa, en otras palabras, intentan que la escuela deje de ser parte de este circuito de retroalimentación de la desigualdad al brindar a todos los estudiantes una educación de calidad. La problemática con esto es que cuando obtengamos la supuesta calidad educativa, o sea, cuando se eliminen las condiciones que convierten las desigualdades sociales en desigualdades educativas, el logro educativo quedará justificado con el desempeño individual. Esto quiere decir que el objetivo no es crear igualdad, sino crear dispositivos que produzcan desigualdades legítimas (Plá 2018a).

Uno de los riesgos es que no tenemos que esperar a que todos recibamos educación de calidad para que los resultados sean atribuidos a nuestras fallas y

aciertos. Argumentos como el anterior, derivados de los resultados de las evaluaciones, ya colocan los resultados como directamente relacionados con lo que se hace y lo que se deja de hacer en la vida escolar, es decir, el déficit ya está puesto en los sujetos, principalmente en los estudiantes y los docentes. Este déficit, trasladado a la formación ciudadana, sugiere que hay ciudadanos con, o sin, calidad. La evaluación de la formación ciudadana, tomando en consideración el énfasis en los resultados que sitúan a México, sobre todo a ciertas poblaciones, en los niveles bajos a partir del baremo establecido a nivel global y regional, podrían sugerir que las fracturas en la democracia no se derivan del sistema hegemónico, sino que son producto de un déficit en la ciudadanía.

En relación con esto, Plá (2018) sostiene que la calidad educativa forma parte de este cambio cultural en el que la justicia social no se centra en la lógica de los derechos colectivos referente a la distribución equitativa de la riqueza y los bienes sociales a través del Estado, sino en su distribución con base en los méritos individuales bajo la lógica de la racionalidad del mercado. Esto quiere decir que, con la calidad educativa, el logro educativo queda justificado con el desempeño individual, nuestro lugar en el espacio social será producto de nuestro mérito.

La meritocracia alude al sistema social que, a partir del mérito entendido como la combinación entre talento y esfuerzo, permite asignar la riqueza y los bienes materiales y simbólicos. La idea del mérito resulta muy atractiva dado que es preferible que sea el talento y el esfuerzo, no la pertenencia a un grupo social, afiliación a un partido político, nepotismo o corrupción, aquello que permita distribuir bienes sociales. En tal sentido, la meritocracia es un principio que aspira a regir las sociedades democráticas (Cociña, 2013b).

La meritocracia se basa en la idea de una sociedad basada en la igualdad de oportunidades. Sin duda, la igualdad de oportunidades es algo en lo que todos podríamos estar de acuerdo. No obstante, la igualdad de oportunidades es una condición necesaria, pero no suficiente para la construcción de un orden social con justicia social (Cociña, 2013a). En general, nos parece aceptable que los mejores lugares sean ocupados por quienes trabajan duro, sin embargo, esto resulta problemático. El hecho de que convengamos en que una sociedad que premie el mérito es preferible a una que no lo haga no quiere decir que una

sociedad meritocrática sea el mejor orden social posible de concebir. Una sociedad perfectamente meritocrática puede ser sumamente desigual e injusta(Cociña, 2013b).

La meritocracia suele apelar al siguiente escenario: se aspira a que exista una movilidad ascendente basada en la capacidad de las personas de ejercer de forma competente las tareas que se le son asignadas, en este orden social, quien asciende es aquella que durante una competencia logra mostrarse como la persona más apta y capaz por su talento y esfuerzo. Con esto, se busca obtener de los ciudadanos el máximo de productividad que puedan ofrecer al sistema económico. Sin embargo, lo que quiero resaltar es que extrapolar esta lógica es muy problemático porque, de entrada, la sociedad no es una empresa, las sociedades democráticas no tienen como fin maximizar su utilidad, ni maximizar la producción de bienes y servicios (Cociña, 2013b).

La meritocracia, como la promesa de obtener un beneficio al esforzarnos explotando nuestro talento, es uno de los pilares que sostiene al neoliberalismo (Cociña, 2013b). Una sociedad meritocrática corresponde con una sociedad de mercado porque su finalidad no es reducir ni eliminar la desigualdad, lo que le interesa es que un grupo amplio de personas puedan competir para ascender en alguno de los pocos lugares disponibles en ciertos espacios sociales. La meritocracia sólo redistribuye algunas probabilidades de pertenecer al grupo privilegiado (Cociña, 2013a). Sobre esto, resulta paradójico que la meritocracia no parece estar en conflicto con nuestras nociones sobre justicia en una sociedad democrática (Cociña, 2013b).

Complementando lo anterior, la meritocracia presenta una serie de limitaciones. Primero, una sociedad que sólo se ocupa de proveer estricta igualdad de oportunidades en el punto de partida, en una amplia gama de dimensiones como salud, educación, vivienda, etc., dista de ser una sociedad razonablemente justa. De entrada, no existe una sociedad que provea estricta igualdad de oportunidades, pero, aun si existiera, hay una serie de aspectos importantes a considerar durante los procesos y los resultados. Negar un bien social a alguien a quien que, por alguna razón, durante su trayecto cometió algún error o no manifestó el suficiente esfuerzo o talento, no apela necesariamente a

un modelo que responda a la complejidad de las demandas de justicia (Cociña, 2013a).

Segundo, durante una competencia, quien obtiene el mayor beneficio no es necesariamente es quien más se esfuerza. El talento, entendido como la capacidad, habilidad e inteligencia, suele sobresalir con respecto al esfuerzo porque hay un mayor reconocimiento del resultado que del proceso. El esfuerzo se suele medir comparando el resultado concreto que obtiene una persona con el obtenido por otros, de modo que casi nunca toma en cuenta el proceso. Además, el talento, incluso el esfuerzo, se potencia a partir de aspectos como la riqueza, el poder, el capital cultural, etc., es decir, del privilegio (Cociña, 2013b).

Tercero, una sociedad meritocrática recupera una noción particular sobre lo que es valioso en la sociedad. Esto quiere decir que una acción ejecutada con talento y esfuerzo, generadora de consecuencias socialmente relevantes, es meritoria en relación con un cierto estándar. Los puestos que reciben los mejores salarios son, en parte, explicados por los movimientos de la oferta y demanda en el mercado de trabajo y la relativa escasez de las habilidades requeridas para ejercer cada tarea, pero, sobre todo, explicados por la estructura social dentro de la cual cada mercado opera, es decir, es contingente al orden social y sus estructuras de poder. Esto explica por qué en nuestras sociedades los trabajos de cuidados, que sostienen literalmente la vida, son los de más baja remuneración (Cociña, 2013a)

La meritocracia supuestamente da a cada persona lo que merece, pero habría que preguntar quién merece qué, por qué razones y para qué propósitos. El mérito es sólo una entre muchas formas de decidir quién merece qué y la pregunta respecto de qué tan conveniente y qué tan justo resulta como principio para distribuir premios y castigos está lejos de estar resuelta. (Cociña, 2013a)

Cuarto, la meritocracia establece que quien gana se lleva el premio y quien pierde no se lleva nada. Todos creemos que en una meritocracia resultaremos favorecidos, pero es imposible que esto sea cierto para todos (Cociña, 2013a, 2013b). Con esto, surge la pregunta, qué tipo de sociedad es aquella que aspira a la que una porción importante de personas tenga vidas limitadas y precarias. En una sociedad meritocrática, ante el cuestionamiento sobre por qué hay personas

que no obtienen riqueza y bienes sociales, la respuesta sería porque desperdiciaron una oportunidad; porque no se esforzaron lo suficiente; y porque no son capaces, por tanto, merecen ese lugar y ahora están pagando las consecuencias por encontrarse en falta. (Cociña, 2013a).

Quinto, una sociedad organizada en torno a la idea de meritocracia corre el riesgo de erosionar las bases democráticas de la convivencia. La democracia es, en su definición más simple, es la organización de las decisiones colectivas en torno al principio de igualdad entre todos los ciudadanos. Una sociedad basada en el mérito dota de mayores probabilidades de participación a aquellos que gozan de los beneficios y privilegios de haber ganado en la competencia, esto puede propiciar que se genere un gobierno desde y para los privilegiados (Cociña, 2013a)

Sexto, una sociedad meritocrática, basada en la idea de igualdad de oportunidades al nacer, presenta un serio problema de factibilidad en el mediano y largo plazo. Imaginando que se ha logrado la igualdad de oportunidades, se han distribuido los bienes sociales entre los más talentosos y perseverantes. Al ser así, cómo se podría impedir que esas personas no traspasen el capital cultural acumulado a sus hijos, dado que, de no impedirlo, ya no habría igualdad de oportunidades para la siguiente generación, pero quitar a las personas los bienes que la sociedad entregó como premio a su esfuerzo y talento, removería como tal los incentivos de un sistema basado en la competencia. En concreto, una sociedad meritocrática como modelo de justicia no es posible de sostener en el tiempo (Cociña, 2013a).

Dicho todo lo anterior, quiero ir cerrando con una reflexión sobre lo problemático que resulta que la meritocracia, a través de la calidad educativa, sea nuestro horizonte de justicia en una sociedad democrática. Al respecto, la justicia ha sido objeto de reflexión por varios feminismos, para continuar con la reflexión, retomó algunos de estos aportes. Muchas feministas han reflexionado acerca del derecho como campo problemático y paradójico en cuanto a su capacidad de proporcionar justicia a las mujeres ante la subordinación de la que son objeto. En relación con esto, hay toda una rama de feminismos jurídicos. No hay duda de que la vida de muchas mujeres se ha visto favorecida por las

transformaciones en el ámbito legal, del derecho y de los derechos como resultado de los movimientos feministas, sin embargo, otros feminismos han cuestionado esas políticas que, en determinados momentos, lugares y contextos, se han considerado avances, victorias y conquistas (Núñez Rebolledo, 2023).

Algunas feministas han denunciado la convergencia entre el neoliberalismo y ciertos feminismos, no sólo en la conversión de cuestiones estructurales a cuestiones identitarias, sino en la promoción y el ascenso de la punición, lo moralizante y lo conservador (Fraser, 2014). Se ha denominado feminismo carcelario o punitivo a aquellas posiciones que aspiran a producir transformaciones sociales a través de una expansión del sistema penal y carcelario. Este feminismo punitivo, apelando al feminismo y la defensa de los derechos de las mujeres, apuesta por las políticas de seguridad a través de la policía o instituciones similares; la introducción de nuevos delitos en el ordenamiento jurídico; y/o aumento de las penas por delitos ya existentes (Pich, 2020).

Desde varios feminismos sostenemos que, a pesar de que el feminismo punitivo esté apelando una supuesta función simbólica y pedagógica que impregna en toda la sociedad, se están generando efectos contraproducentes, tanto materiales como simbólicos. Primero, la justicia que proporciona se limita a la adjudicación de responsabilidades individuales a través de la imputación, la culpa y el castigo; segundo, el poder coactivo estatal que se legitima parte de instituciones tradicionales de justicia que son sexistas y patriarcales y sistemas penitenciarios que son racistas y clasistas; tercero, el avance en términos de reconocimiento se escinde en términos de redistribución; cuarto, la construcción de nuestra subjetividad política a través de la definición de víctimas deriva en dinámicas donde nosotras hablamos y las otras -las víctimas o potenciales víctimas- son habladas por nosotras y, por tanto, invisibilizadas y excluidas; quinto; se genera una esencialización de identidades, tanto de las ciertas mujeres como de ciertos hombres, principalmente personas precarizadas y racializadas; y sexto, se impulsa una retórica que retrata la lucha contra la violencia como una batalla moral entre el bien y el mal (Núñez Rebolledo, 2023; Pich, 2020)

Dicho lo anterior, quiero destacar que la justicia penal es una forma de justicia, pero no es la única. La justicia, asimilada al castigo carcelario a través de la criminalización penal utilizada como vía de reconocimiento y reivindicación de los derechos de las mujeres, no está erradicando las condiciones estructurales, jerárquicas y sistemáticas que establecen las condiciones de posibilidad para la discriminación y la violencia hacia las mujeres (Núñez Rebolledo, 2023; Pich, 2020).

De manera análoga, la calidad y la evaluación no están erradicando las condiciones estructurales, jerárquicas y sistemáticas que establecen las condiciones de posibilidad de la desigualdad social y educativa; la calidad y la evaluación, concretada a la formación ciudadana, tampoco está produciendo una extensión y radicalización de la democracia. Sin duda las políticas de calidad educativa han beneficiado a ciertos sectores, incluso ciertos sectores en condición de vulneración, sin embargo, es importante cuestionar esas políticas que, en determinados momentos, lugares y contextos, se han considerado avances en el derecho a la educación. Tomando como analogía este cuestionamiento a la expansión del sistema penal y carcelario como forma de justicia para las mujeres, tendríamos que cuestionar la expansión del sistema de evaluación como manera de garantizar el derecho a la educación a los estudiantes que, al final, pretende promover la justicia social.

3. La orientación despolitizadora en la ciudadanía de calidad

Previamente, en el segundo capítulo, expuse el primer componente que permite explicar la configuración discursiva de la ciudadanía de calidad. En este capítulo presento el segundo componente de la ciudadanía de calidad que he denominado *la orientación despolitizadora*. La orientación despolitizadora hace alusión al desprendimiento parcial de lo político en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. Para argumentar cómo se realiza este desprendimiento parcial de lo político desarrollaré tres apartados: la ciudadanía mundial bajo la concepción hegemónica de la democracia; la formación ciudadanía a partir de la concepción hegemónica de los derechos humanos; y la formación de ciudadanía ante la sobredeterminación de la ciudadanía.

3.1. La ciudadanía mundial bajo la concepción hegemónica de la democracia

La ciudadanía mundial bajo la concepción hegemónica de la democracia es el primer argumento que da cuenta del desprendimiento parcial de lo político en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. A lo largo de este apartado, voy encadenando una trama que, primeramente, al exponer la conceptualización de la educación para la ciudadanía mundial, planteo los dilemas de ubicar la ciudadanía dentro y/o fuera de los límites del Estado-nación; posteriormente, ante la vinculación entre la educación para la ciudadanía mundial y la calidad educativa, analizo la problemática de emitir juicios a partir de un parámetro que prioriza la concepción hegemónica de la democracia. Para finalizar este argumento, cierro con el conflicto y la disputa como parteaguas para democracias radicales y sustantivas.

Para comenzar, la UNESCO, en varios documentos sobre la educación para la ciudadanía mundial, estableció que la globalización ha desembocado en nuevos, densos y complejos escenarios incluyendo el desmoronamiento de estructuras políticas y sociales y el surgimiento de otras; el acceso masivo a las tecnologías de la información y la comunicación; el aumento en la interacción entre personas y la producción y circulación de la información; el avance del desarrollo científico y tecnológico; la internacionalización del comercio y las

finanzas; la rápida circulación de las personas entre las fronteras; la creciente migración transnacional; y la agudización en la percepción de estar interconectado y de ubicarse y movilizarse más allá de los límites locales-nacionales (UNESCO, 2013, 2015b, 2016, 2017, 2018).

Aunado a estos escenarios, la UNESCO también mencionó el agravamiento de la pobreza, desigualdad e injusticia social entre naciones; el aumento de tensiones y conflictos entre poblaciones con impactos más allá de las fronteras nacionales; la degradación del medio ambiente y el cambio climático: la aparición de epidemias y pandemias como problemas de salud pública internacional; la participación de empresas privadas y sociedad civil en organismos y estructuras de gobernanza subregionales, regionales e internacionales; y la consolidación del derecho internacional de derechos humanos a través de la adherencia de los Estados a los tratados internacionales (UNESCO, 2013, 2015b, 2016, 2017, 2018).

Ante estos escenarios, derivados de la globalización, se planteó la emergencia de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). En concreto, a partir la década de noventa e inicios del siglo XXI, la formación ciudadana sufrió un desplazamiento del modelo de identificación anclado a la identidad nacional hacia la ciudadanía nacional y global para el nuevo orden mundial (Romo Ramos, 2022).

En 2006, la UNESCO, en *Citizenship, Identity and Education*, planteó que uno de los fines públicos de la escuela aludía a la formación ciudadana, no obstante, en el siglo XXI, ante los escenarios previamente mencionados, la escuela debía replantear sus finalidades apuntándolas hacia la formación de los estudiantes para la ciudadanía mundial, global o cosmopolita. A su vez, enfatizó que “el cosmopolitismo es posiblemente más necesario y posible que en años anteriores porque las formas mejoradas de interacción que están disponibles permiten sostener identidades cosmopolitas que desafían las concepciones nacionalistas de la ciudadanía” (Reimers, 2006, p. 283).

En 2013, la UNESCO, en *Educación en Pro de la Ciudadanía Mundial*, afirmó que “en lugar del concepto, potencialmente en disputa, de ‘educación para la ciudadanía mundial’, tal vez sea más adecuado hablar de ‘ciudadanía

cosmopolita' o de educación para la ciudadanía en un mundo globalizado (Sobhi, 2013, p. 7). No obstante, ciudadanía mundial fue el término que se adoptó. Entre una de sus primeras definiciones de la ciudadanía mundial se estableció que “no es más que una adaptación enriquecida de los programas locales y nacionales de educación para la ciudadanía, independientemente de su enfoque, al contexto de una globalización en auge” (Sobhi, 2013, p. 7), en tal sentido:

La "educación para la ciudadanía mundial" es sin duda un marco o paradigma que expresa un fin colectivo de la educación. Pone de relieve la contribución esencial de la educación a la formación de la ciudadanía en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente espoleado por los múltiples procesos relacionados con la globalización. Tiene su razón de ser en la pertinencia de los conocimientos teóricos y prácticos y los valores para la participación de los ciudadanos en dimensiones del desarrollo de la sociedad vinculadas entre sí a escala local y mundial y para la correspondiente contribución a estas. Guarda relación directa con la función de la educación de socialización cívica, social y política y, en última instancia, con la contribución de la educación a la preparación de los niños y jóvenes para hacer frente a las dificultades del mundo actual, cada vez más interconectado e interdependiente (Sobhi, 2013, p. 6).

En 2018, la UNESCO, en *Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe*, recalcó que la educación para la ciudadanía mundial “tiene relevancia en el actual contexto de globalización, en tanto expresa el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia, global, a una humanidad común” (2018, p. 8), por tanto, “implica formar y educar para una interdependencia política, social y cultural entre las personas. Hacer esto requiere articular lo local, lo nacional y lo global para la construcción de conocimientos y sentidos comunes” (2018, p. 8).

A grandes rasgos, la UNESCO planteó que la educación para la ciudadanía mundial tenía la finalidad de fomentar en los estudiantes: *la identificación* que abarca la sensación de compartir el mismo destino con respecto al entorno social,

cultural y político en lo local, nacional y mundial; *la comprensión y la conciencia* que implica entender las dificultades que plantea la interdependencia social, económica y ambiental a escala local y mundial; y *la determinación de actuar* que supone participar en acciones cívicas orientadas a la transformación, partiendo de un sentido de responsabilidad individual hacia la comunidad a escala local, nacional y mundial (Sobhi, 2013).

Dicho lo anterior, la globalización, entendida básicamente como la integración, interconexión, interdependencia y homogenización de lo social, lo cultural, lo político y lo económico entre países, dada una alteración y/o reducción en los límites espacio-temporales (Quijano, 2019), sin duda ha generado una serie de transformaciones en la concepción tradicional de ciudadanía (Restrepo Tamayo et al., 2021)

En relación con esto, Sassen (2016) afirma que sería un error considerar que lo global y lo nacional son mutuamente excluyentes o están en algún tipo de relación de suma cero donde lo que se suma a uno se resta a otro. Lo nacional y lo global están vinculados; lo global se incrusta y filtra mediante lo nacional, de manera que lo nacional es una de las ubicaciones estratégicas de lo global. Por esta razón, al modificarse esta tensión nacional-global por la globalización, indudablemente la ciudadanía sufre transformaciones. Sassen (2016) cataloga estas transformaciones como *desnacionalización parcial* de la ciudadanía. Esto quiere decir que la ciudadanía permanece conectada con lo 'nacional', tal como se construyó históricamente, pero se enlaza o vincula con lo 'global'. De este modo, la ciudadanía se concreta alrededor de lo nacional o, mejor dicho, hacia los cambios y transformaciones en lo nacional por su interrelación con lo global.

El planteamiento central de radica en que, si lo nacional ha figurado como fundamento y condición de la ciudadanía; y lo nacional ha sufrido transformaciones derivadas de la globalización, entonces indudablemente la ciudadanía ha sufrido transformaciones. En términos generales, esta desnacionalización parcial de la ciudadanía exhibe cómo las emergencias derivadas de la retirada del Estado del bienestar; la consolidación del neoliberalismo; las luchas por reconfigurar un sujeto portador de derechos; entre otros aspectos situados a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, han habilitado

dinámicas que produjeron variaciones en la ciudadanía tal y como se forjó durante el XIX y la mayor parte del XX. En pocas palabras, estamos ante un despliegue parcial de los componentes específicos de la ciudadanía más allá de lo nacional abarcando lo global (Sassen, 2016).

Al respecto, Sassen (2016) subraya que la ciudadanía es construcción histórica con un carácter abierto, incompleto e inacabado, de modo que siempre está en disputa. Ella sugiere que la relación entre la ciudadanía y el Estado nacional es contingente, más no necesaria, lo nacional es sólo una de sus diversas dimensiones posibles, por tanto, lo nacional-global se conforma como otra dimensión posible. Esta última dimensión se mueve entre aspectos formales e informales, es decir, dentro y fuera de lo institucional.

Dicha desnacionalización parcial de la ciudadanía exhibe transformaciones en los sujetos políticos, las identidades, las subjetividades, las prácticas, las dinámicas y las instituciones. Por ejemplo: las comunidades indígenas han generado nuevas configuraciones en las comunidades políticas que no están centradas ni en la identidad nacional ni en la subjetividad individual (Bello, 2009; Moya, 2009); las poblaciones migrantes y refugiadas demandan su permanencia y regularización en los países de tránsito y destino, buscando su incorporación en la comunidad política nacional; y las personas y grupos activistas, con formas incipientes de identificación y organización más allá de la nacional, ante situaciones o problemáticas globales despliegan movilizaciones transnacionales (Sassen, 2016).

Esta desnacionalización parcial de la ciudadanía continúa como una pregunta abierta en términos teóricos, empíricos y operacionales, sin embargo, a pesar de que la globalización sugiere una reconfiguración en el papel del Estado-nación como escenario político contemporáneo “sigue siendo, con mucho, su espacio más importante” (Sassen, 2016, p. 126), por tanto, se está lejos de augurar una ciudadanía global.

Retomando la concepción acerca de la ciudadanía mundial, en 2013, la UNESCO, en *Documento Final de la Consulta Técnica sobre Educación para la Ciudadanía Mundial*, enunció que: “En ninguno de estos casos se considera a la

ciudadanía mundial como un estado jurídico, sino como un sentido de pertenencia a la comunidad global y a una humanidad compartida” (2013, p. 3).

En ese mismo año, la UNESCO destacó que una de las principales dificultades de la educación para la ciudadanía mundial era que no quedaba claro la propia noción de ciudadanía mundial dado que la ciudadanía tradicionalmente se define como la pertenencia y la participación de una persona a una comunidad política definida en el marco del Estado-nación.

En tal sentido, planteó que la ciudadanía mundial debía ser entendida como extensión y complemento de la ciudadanía tradicional, es decir, ciudadanía más allá del Estado-Nación. Sin embargo, advertía que la problemática con la noción de la ciudadanía mundial ocurre por el simple hecho de que no existe ningún cuerpo político mundial que escape del Estado-nación: “Así pues, desde una perspectiva estrictamente jurídica, y a pesar de la manera en que la globalización está afectando a los planteamientos tradicionales de ciudadanía en el marco del Estado-nación, el concepto de ‘ciudadanía mundial’ sigue siendo una metáfora” (Sobhi, 2013, p. 2).

En 2016, la UNESCO, en *Educación para la Ciudadanía Mundial Preparar a los Educandos para los Retos del Siglo XXI*, puntualizó que “la ciudadanía mundial no implica un estatuto legal. Se refiere más al sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una ‘mirada global’ que une lo local con lo mundial y lo nacional con lo internacional” (2016, p. 14). Un año después, la UNESCO, en *The ABCs of Global Citizenship Education*, recalcó que la definición de ciudadanía carece de una definición ampliamente aceptada, no obstante, “En todos los casos, la ciudadanía mundial no implica una condición jurídica. Se refiere más bien a un sentido de pertenencia a la comunidad mundial y un sentido común de humanidad”³¹ (2017, p. 1), de esta manera, “puede ser vista como [...] una metáfora en lugar de una membresía formal”³² (2017, p. 1).

De entrada, esto recuerda a la advertencia que formuló Arendt (1951), situada posterior a la Segunda Guerra Mundial, con la frase “El derecho a tener

³¹ La traducción es mía.

³² La traducción es mía.

derechos” (1951, p. 296)³³. Esta frase exhibe el reclamo de una persona “sin Estado” por la demanda de ciudadanía. Con esto, Arendt (1951) afirmó que no es posible el reconocimiento y la garantía de los derechos humanos por fuera de las estructuras del sistema del Estado-Nación porque no existe una comunidad política mundial, de este modo, emitió una crítica a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En concreto, la idea de una ciudadanía mundial sustentada, al igual que viejas declaraciones del siglo XVIII, en la dignidad intrínseca por ser parte de la humanidad, no asegura que los Estados garanticen derechos.

Con esta referencia no pretendo sugerir que el *Derecho Internacional de los Derechos Humanos* (DIDH) no sea importante. El DIDH se conforma de: una serie de instrumentos que otorgan una base jurídica internacional en materia de derechos humanos; un conjunto de instancias y mecanismos para vigilar el cumplimiento de las obligaciones que adquieren los Estados al firmar y ratificar esos instrumentos; y, en caso de violaciones a derechos humanos no atendidas, se despliegan mecanismos y procedimientos que coadyuvan a garantizar el ejercicio y goce pleno de los derechos humanos. Todo esto ha sido imprescindible para el avance de los derechos humanos, sin embargo, no hay que perder de vista que los ciudadanos, como sujetos de derechos, requieren de un marco jurídico-institucional al interior de cada comunidad política, dentro del Estado-Nación, que materialice esos derechos. La garantía de los derechos sigue siendo responsabilidad de los Estados hacia sus ciudadanos.

Este carácter metafórico de la ciudadanía mundial que apuesta por la identificación con, pertenencia a y participación dentro de una comunidad mundial, requiere hacer varias puntualizaciones. Ser nombrados como ciudadanos del mundo, aunque podría pensarse que supone una ampliación de derechos al enunciarse más allá de las fronteras territoriales del Estado-nación,

³³ Arendt (1951) nos recuerda que los Estados, al determinar la superfluidad de grupos de personas al considerarles innecesarias en la vida económica y política, les arrojaron a la condición de ‘personas sin Estado’ o apátridas que, al ser despojadas de su ciudadanía, quedan sin protección del aparato político y jurídico y resultan despojadas de su dignidad y sus derechos. La guerra entonces constató que, a pesar de que los países tenían un aparato jurídico y político interno cuya finalidad era proteger la dignidad de las personas, los Estados, al tener poder y legitimidad para determinar quiénes se incorporaban en la categoría de ciudadanas; e intervenir en la instauración, regulación y aplicación de reglas y normas, podían negar la dignidad y los derechos a ciertos grupos.

en realidad no está generando una ampliación con efectos materiales en nuestras vidas porque no existe una comunidad política mundial que lo haga posible. Es importante enfatizar que la unificación de un régimen político a nivel mundial que tuviera la facultad de otorgar derechos, así como negarlos, tampoco es un escenario al que deberíamos aspirar porque, tal como puntualizo más adelante, la pluralidad y el conflicto favorecen la extensión y radicalización de la democracia.

Otro aspecto que me gustaría resaltar es que, tal como exhibí en el capítulo anterior, la formación ciudadana, a través de la educación para la ciudadanía mundial, se enmarcó dentro de la calidad educativa. En 2006, la UNESCO señaló que “para hacer frente a estos desafíos de la globalización será necesario hacer de la educación para la ciudadanía y el desarrollo de los valores mundiales un objetivo explícito de los esfuerzos por mejorar la calidad en todo el mundo”³⁴ (Reimers, 2006, p. 276), en tal sentido, “el rigor y la excelencia en la enseñanza de las matemáticas, o en las ciencias, se definen por referencia a los estándares universales en las disciplinas...Deben existir normas universales similares que determinen el contenido de la ECM”³⁵ (Reimers, 2006, p. 280).

En 2013, la UNESCO afirmó que “la ciudadanía mundial puede y se espera que produzca las acciones y la participación de sus miembros por medio de actividades cívicas que tengan por objetivo promover un mundo y un futuro mejores. Indefectiblemente debe funcionar sobre la base del respeto de los valores universales como [...]la democracia” (2013, p. 3).

La problemática con vincular la educación para la ciudadanía mundial dentro de la calidad educativa tiene que ver con que, para determinar si la educación tiene, o no, calidad, se requiere emitir un juicio en función de la desviación a partir de un parámetro o baremo. Esto supone que la educación para la ciudadanía mundial, entendida como la formación de sujetos inmersos en el escenario denso y complejo de la globalización, al vincularse con la calidad, toma como referencia un parámetro fijo y unificado. La educación para la ciudadanía mundial asume que el referente debe recuperar normas, valores y criterios

³⁴ La traducción es mía.

³⁵ La traducción es mía.

universales. Este tipo de aseveraciones son problemáticas porque lo supuesta universalidad se enuncia desde una racionalidad que sostiene que la democracia liberal occidental es la única forma válida, legítima y efectiva de organización política.

De entrada, es importante puntualizar que esta racionalidad no sólo opera en los organismos internacionales, sino que configura un relato hegemónico de uso extendido. Este relato suele convocar una historia única y lineal que argumenta la superioridad de la democracia liberal occidental como modelo de organización política. A partir de este relato, occidente se atribuye un estatus autogenerado y exclusivo de civilización que le dota de legitimidad para imponer sobre el mundo su forma de organización social y política (Mendoza, 2023). Sin embargo, ese relato histórico es un resultado no necesario, sino contingente, es decir, es un producto sociohistórico derivado de relaciones de poder (Mouffe, 2009, 2016). Dicho de otra manera, la concepción hegemónica de la democracia parte de un proceso más amplio inherente a la modernidad occidental.

Los pensadores decoloniales plantean que el ascenso de occidente fue posible por la conquista española y portuguesa del siglo XVI. Occidente, como centro del mundo, se constituyó a partir del genocidio; la usurpación de territorios; el epistemicidio; la instauración del eurocentrismo; la destrucción de formas de gobierno y organización social; la clasificación de la población por raza y género; el establecimiento de jerarquías entre pueblos civilizados, bárbaros y salvajes; la instauración de jerarquías entre humanos y subhumanos; la inmersión de la violencia patriarcal como orden disciplinario contra las mujeres y cuerpos feminizados (Lugones, 2008); el establecimiento de la cisheterosexualidad como régimen político (Curiel, 2016); la adscripción de todas las formas de esclavitud y explotación a gente racializada y en la adscripción del trabajo asalariado a gente blanca; y la configuración de nuevo patrón global de control del trabajo donde las formas de producción-apropiación-distribución se articularon alrededor del capital y del mercado mundial (Quijano, 2000).

Quijano (2000, 2019) sostiene que, con las independencias en América Latina a principios del siglo XIX, finalizó la colonización, pero no la colonialidad. La colonialidad configura las relaciones de poder en una trama de

dominación/explotación/conflicto respecto del control de las áreas decisivas de la existencia social humana -trabajo, sexo, autoridad colectiva y subjetividad e intersubjetividad.- A pesar de la importante reconfiguración en las relaciones de poder a partir de la formación del Estado-nación en los países de América Latina, la colonialidad, como patrón global de poder, se ratificó como elemento central de la estructuración de las sociedades. Los grupos minoritarios de personas blancas continuaron ejerciendo la dominación de grupos mayoritarios de personas indígenas, mestizas y afrodescendientes.

La colonialidad, como patrón global de poder del sistema-mundo moderno, inició con la conquista de América principalmente por los reinos español y portugués del siglo XVI; luego continuó bajo la hegemonía francesa y holandesa durante el siglo XVIII; después se prolongó con el imperialismo inglés en el siglo XIX; posteriormente se extendió con el dominio del imperialismo norteamericano desde principios del siglo XX hasta el actual siglo XXI (Restrepo y Rojas, 2010). Sobre lo anterior, quiero recuperar la aseveración de que la colonialidad es constitutiva de la modernidad (Quijano, 2019). Con esto, pretendo subrayar que cuando los pensadores decoloniales firman que la colonialidad constituye el lado oscuro de la modernidad, también afirman que la colonialidad constituye el lado oscuro de la democracia.

Mendoza (2023) asevera que la democracia no puede ser entendida fuera de dicho contexto sociohistórico. El relato histórico único y lineal encubre los fundamentos no democráticos de la democracia al ocultar las condiciones que hicieron realmente posible su construcción. Occidente, por una parte, no reconoció la soberanía de otros pueblos por considerarlos bárbaros y salvajes y, por otra parte, se adjudicó la misión de “civilizar” a esos pueblos hasta establecer el Estado-Nación, la democracia, la ciudadanía, etc., como la configuración política más avanzada y vanguardista de la historia.

Desde la experiencia colonial de América Latina se puede sostener que la democracia emerge con el colonialismo y mantiene vínculos con la colonialidad (Aguiló, 2017; De Sousa Santos y Mendes, 2017; Mendoza, 2023). Ante esto, Mendoza (2023) insiste en que preciso dar cuenta de: cómo los sistemas de poder

posibilitaron el ascenso e imposición de occidente; y cómo la democracia liberal occidental se estableció como el único sistema válido, legítimo y efectivo.

Para este propósito, Aguiló (2017) propone la «colonialidad de la democracia» como la justificación, aprobación y divulgación histórica referente a que la democracia liberal occidental es el único sistema válido, legítimo y efectivo. En otras palabras, es la reproducción de un imaginario eurocéntrico donde la democracia liberal constituye un producto único, natural, superior y exclusivo de occidente. La colonialidad de la democracia está asentada en el traslado de una particularidad a una universalidad derivando en una concepción hegemónica de la democracia. Esta concepción se produjo básicamente en tres países del norte global -Inglaterra, Francia y Estados Unidos-, no obstante, se ha perfilado como una configuración política que debe universalizarse en el resto de los países. Con esto, subraya Aguiló (2017), la democracia actualmente funciona como un artefacto político e ideológico que, en ocasiones, justifica la expansión del poder occidental.

Con lo anterior, de ninguna manera quisiera sugerir que la democracia sea un régimen político por el que no deberíamos apostar. El totalitarismo y la autocracia no son ni remotamente una opción, nuestra resistencia y lucha es y debe ser por la democracia. Lo que quiero apuntar con la colonialidad de la democracia es que una forma particular asume intenta asumir la totalidad derivando en una concepción hegemónica de la democracia. Esta relación hegemónica emana de la influencia de patrones de poder inaugurados con la colonización y continuados con la colonialidad, por lo tanto, dicha concepción hegemónica restringe una radicalización de los regímenes democráticos.

Los pensadores decoloniales plantean que esta colonialidad de la democracia adquiere una configuración particular con la globalización. A grandes rasgos, la globalización sugiere una crisis del Estado-Nación ante el desborde de nuevas fuerzas y flujos globales. El carácter público que ostentaba el Estado-Nación a través de la representación y participación de algunos ciudadanos en la toma de decisiones, se ha declinado por un carácter privado, aunque exhibido como público, que es desplegado por una red conformada por: países hegemónicos; entidades intergubernamentales de control del flujo

mundial de capital financiero -Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo-; entidades intergubernamentales de control y ejercicio de la violencia -la Organización del Tratado Atlántico Norte, la Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa, Sistema Interamericano de Defensa Regional-; y grandes corporaciones globales (Aguiló, 2017; Quijano, 2019).

Esta red, aunque no constituye un Estado mundial como tal, tiene gran legitimidad y mucho poder porque sus decisiones al respecto de las relaciones, políticas y reformas económicas, políticas y culturales son impuestas a los demás países limitando su autonomía y soberanía; esas decisiones las toman sin haber sido elegidos o designados por los otros países manteniendo estructuras centralizadas y jerárquicas que configuran ejercicios de poder muy desigual; y, en el caso de los países que no acepten su designio, se emiten amenazas, ataques, ocupaciones, intervenciones militares y guerras (Aguiló, 2017; Mendoza, 2023; Quijano, 2019).

Esta red, para reproducirse a nivel global, requiere que los países produzcan a nivel nacional, acerca de esto, recordemos que Saseen (2016) plantea que lo nacional es una de las ubicaciones estratégicas de lo global. De esta manera, los países periféricos se convierten en estructuras político-administrativas que, en vez de salvaguardar la representación política del conjunto de ciudadanos de su país, resguardan los intereses de los países centrales. Esto configura, acorde con Quijano (2019) un proceso de des-democratización, des-nacionalización y re-privatización que ha profundizado las dinámicas de dominación y explotación del neoliberalismo.

La colonialidad de la democracia entonces tiene que ver con la institución de un orden social y político hegemónico que instaura como generales los intereses particulares de los grupos dominantes. En las últimas décadas del siglo XX, la democracia representativa liberal se posicionó como el único modelo de organización política compatible con el neoliberalismo. La concepción hegemónica de la democracia domina la configuración de la mayoría de los sistemas políticos y constitucionales del mundo (Aguiló, 2017; Mendoza, 2023).

La concepción hegemónica de la democracia mantuvo y mantiene un pacto racista, clasista y sexista que es incompatible con nociones radicales de libertad, igualdad y justicia. Los sistemas de opresión continúan encarnados en una serie de estructuras profundamente legitimadas, insertas y extendidas manteniendo la expresión sistemática de dominación que imposibilita la emancipación de todes y, por tanto, impide una democratización radical y sustantiva (Aguiló, 2017; De Sousa Santos y Mendes, 2017; Mendoza, 2023).

Esta concepción hegemónica de la democracia despliega una paradoja irresoluble, por un lado, vemos una democracia regulada según la lógica de la igualdad, la libertad y la solidaridad para el sujeto blanco, masculino, propietario, cisheterosexual, cristiano e instruido que consagra la modernidad occidental; por otro lado, vemos otra democracia regulada según la lógica de la desigualdad, la violencia, la dominación y la opresión para les subalternizadas (Aguiló, 2017; De Sousa Santos y Mendes, 2017; Garza Onofre y Teutli Elizondo, 2010; Mendoza, 2023). La democracia entonces, sostiene Quijano (2019), es un sistema de negociación institucionalizada de los límites, de las condiciones y de las modalidades de dominación y explotación, cuya figura emblemática es la ciudadanía y cuyo marco institucional es el Estado-Nación.

Este sistema de negociación sobre la dominación y explotación explica por qué dentro de sistemas democráticos, hay millones de personas a las cuales no sólo se les niegan los supuestos beneficios del neoliberalismo, sino que sobre sus cuerpos recae la disfuncionalidad del sistema condenándoles a vivir en condiciones de exclusión, desposesión, precariedad y muerte donde no opera, u opera de manera deficiente, el marco jurídico, la red de instituciones, el Estado de derecho, la cultura de legalidad, etc. A este escenario se le suele denominar democracias a medias o de baja intensidad (Aguiló, 2017; De Sousa Santos y Mendes, 2017; Mendoza, 2023; Quijano, 2000).

Sobre lo anterior, quiero resaltar que la educación para ciudadanía mundial, que pretende formar sujetos para esta interdependencia política, social y cultural derivada la globalización, no está dimensionando la complejidad de estas tensiones que exhiben que la democracia, en un mismo país, opera de formas tan diferentes, incluso antagónicas, dependiendo de las posiciones

identitarias en las que te adscribas. En otras palabras, se forman ciudadanos que no dimensionan estas tensiones y, por tanto, no accionan sobre estas.

Es importante tomar en consideración la educación para la ciudadanía mundial toma en cuenta una tensión. En 2013, la UNESCO afirmó que, “existen ciertas áreas de tensión dentro de la educación para la ciudadanía mundial [...] todas ellas apuntan a la interrogante de cómo promover la universalidad (la identidad común y colectiva, el interés, la participación, y el sentido del deber), al mismo tiempo que se respetan las especificidades (los derechos individuales o el desarrollo personal)” (UNESCO, 2013, p. 4). En otras palabras “El debate asimismo gira, en parte, en torno a cómo promover de manera simultánea la solidaridad mundial y la competitividad nacional, o cómo aunar las identidades e intereses locales y globales”. (UNESCO, 2013, p. 5). En concordancia, en 2016, la UNESCO sostuvo que:

Una tensión consiste en saber si la educación para la ciudadanía debe promover resultados para la comunidad mundial o resultados para estudiantes individuales. La anterior postura destaca lo que la educación para la ciudadanía mundial puede aportar al mundo, mientras que la segunda se centra en lo que se puede hacer para equipar a los individuos estudiantes con “competencias para el siglo XXI”.

Este debate también está relacionado, en parte, con la cuestión de cómo promover la solidaridad mundial y simultáneamente la competitividad individual. Algunos sostienen que la solidaridad y la competitividad son fundamentalmente antagónicas, y que los programas educativos han buscado tradicionalmente desarrollar capital humano a nivel individual para participar en el mercado de trabajo y en la sociedad, no capital social para el éxito compartido.

Una perspectiva alterna es que la ECM infunde la competitividad y la solidaridad como elementos fundamentales de la ciudadanía mundial. Los partidarios de este punto de vista argumentan que, si se promueve la competitividad como un rasgo de la ciudadanía mundial, inspirará innovación y creatividad e impulsará la búsqueda de soluciones a los

problemas interconectados del mundo actual. Esta es una nueva visión de la competencia que promueve la creación de capacidades en los alumnos para sobrevivir, florecer y mejorar el mundo en que vivimos (UNESCO, 2016, pp. 11-12).

En 2017, la UNESCO nuevamente afirmó que la educación para la ciudadanía mundial tiene el desafío de promover simultáneamente la solidaridad y la competitividad, al respecto puntualizó que:

La solidaridad global destaca lo que la educación para la ciudadanía global puede contribuir al mundo, mientras que la otra se centra en lo que la educación para la ciudadanía global puede hacer por los estudiantes individuales, como un facilitador para la adquisición de "habilidades del siglo XXI". La tensión se resuelve cuando los dos resultados finales se ven dentro de un continuo. El punto de partida puede ser el propio interés de los alumnos por su competitividad, pero luego deben ser redirigidos, lejos de sus propias realidades locales, y guiados para ver la conexión de sus realidades con las de los demás. Al reconocer las repercusiones mutuas de sus respectivas realidades, con el tiempo podrán considerar la necesidad inevitable de cooperación y solidaridad mutuas. La tensión se alivia cuando se enfatiza la interacción, no la brecha entre los dos intereses (UNESCO, 2017, p. 5).

Este dilema entre solidaridad y la competitividad apunta a una serie de cuestiones muy relevantes que incorporan la paradoja de las denominadas democracias a medias o de baja intensidad donde opera para unes una democracia regulada según la lógica de la igualdad, la libertad y la solidaridad y para otras una democracia organizada según lógica de la desigualdad, la violencia, la dominación y la opresión. Este dilema apunta directamente el tipo de sujetos que pretenden formar la escuela o, dicho de otro modo, las finalidades de la formación ciudadana. Sin embargo, esta necesaria reflexión fue minimizada,

no me parece que estos dos aspectos puedan acoplarse y, sin conflictos, en un continuo.

Con la globalización, la política democrática contemporánea aspira a avanzar hacia un mundo como un lugar cosmopolita, es decir, plantea como objetivo final la eliminación de todo tipo de conflicto derivado de un consenso universal. Lo cosmopolita, en su intento de universalidad, está vinculado al deseo del advenimiento de una única cultura compartida por el mundo entero. Mouffe (1999, 2007, 2009, 2016) sostiene, por una lado, que esta no es la forma más apropiada para defender la pluralidad del mundo y, por otra lado, que deberíamos renunciar a la esperanza ilusa de unificación del mundo. Al respecto, en 2013, la UNESCO manifestó que:

La globalización y la sensación en aumento de que cada vez es mayor el grado de interconexión e interdependencia directa e indirecta de las personas en todo el planeta, al margen de las comunidades locales y los Estados-nación a los que pertenecen, no solo hacen efectivo el cosmopolitismo, sino que lo convierten en algo necesario... El cosmopolitismo se basa en el reconocimiento de la legitimidad del principio de universalidad (Sobhi, 2013, pp. 2-3).

A partir de lo anterior, quiero destacar que uno de los principales problemas con el cosmopolitismo radica en que niega la dimensión antagónica de lo político. Mouffe (1999, 2007, 2009, 2016) asevera que el conflicto es intrínseco a las relaciones sociales. El intento de eliminar lo político es una ilusión, no se puede hacer desaparecer lo político simplemente negándolo y deseando que no exista. El antagonismo en las relaciones sociales tiene un carácter ontológico porque es exactamente allí donde la identidad «nosotres» se forma diferenciándose de la identidad «elles». Cualquier tipo de política que no reconozca el papel central del conflicto en las relaciones sociales e intente eliminarlo, está destinada no solo al fracaso, sino que alberga riesgos importantes. En sí, no se desaparece lo político, sino que se desplaza hacia lo moral, por ejemplo, en 2006, la UNESCO señaló que:

El progreso en la educación para la civilidad global tiene que ocurrir simultáneamente en diferentes lugares, porque es extremadamente arriesgado comprometerse unilateralmente a educar a los niños para la tolerancia y los valores universales cuando algunos estados y grupos socializan activamente a los niños para el odio. Los niños más tolerantes se encontrarían en grave desventaja si sólo algunos se comprometieran con tal propósito. En un contexto en el que algunas instituciones educan a la gente para matar a otros en nombre de Dios, enseñar la tolerancia tiene los mismos riesgos que el desarme unilateral. La cuestión, entonces, no es si educar para la tolerancia es deseable, o si sabemos cómo hacerlo y con qué efectos, sino cómo lograr un compromiso mundial para hacerlo a escala planetaria³⁶(Reimers, 2006, p. 284).

En el documento mencionado previamente, como parte de este desplazamiento hacia la moral, se argumentó que:

Del mismo modo, es más probable que las personas eduquen a sus hijos para que sean confiados, tolerantes y acepten a aquellos que son diferentes, si se les asegura que todos los padres están haciendo compromisos similares para educar a sus hijos. Las instituciones internacionales y los movimientos sociales mundiales pueden respaldar este tipo de garantía a las comunidades y naciones que están de acuerdo en hacer de la educación mundial una prioridad ya que apoyan los esfuerzos globales para educar a todos³⁷ (2006, pp. 284-285).

Uno de los riesgos de asumir que la educación para la ciudadanía mundial debe partir de ciertos criterios universales radica en que, tal como apunta Mouffe (1999, 2007, 2009, 2016), los defensores del mundo civilizado establecen que quienes contradicen y atacan su modelo son enemigos de la civilización y el progreso, son irracionales, no es posible dialogar, de modo que la única solución es su

³⁶ La traducción es mía.

³⁷ La traducción es mía.

eliminación. Explicado lo anterior, al negar lo político, los conflictos entonces no encuentran un modo legítimo de expresarse, se elimina la posibilidad de legitimar el disenso, lo que puede conllevar a una acentuación de la violencia.

Esta concepción hegemónica de la democracia entraña el riesgo de invisibilizar que existen una pluralidad de alternativas. Cualquier desviación de los principios democráticos liberales se suelen considerar un defecto que necesita corrección, se desacreditan y catalogan como formas incivilizadas, ininteligibles, inferiores, superficiales, irrelevantes, inviables, peligrosas o nocivas en cuanto manifestaciones de exceso de democracia, ingobernabilidad, populismo y autoritarismo (Aguiló, 2017; Garza Onofre y Teutli Elizondo, 2010).

Mouffe (1999, 2007, 2009, 2016) sugiere que hay que abandonar la idea de que la democratización consiste en la implementación del modelo democrático liberal occidental. Ella insiste en que debemos dudar de la democracia cosmopolita que predica la universalización de democracia liberal en una tónica hacia un orden mundial unipolar asentado en el neoliberalismo. La amenaza por la homogeneidad y uniformidad por parte de quienes apelan por un único modelo legítimo es un problema muy grave y serio. No podemos seguir imaginando ilusamente una humanidad integrada y unificada alrededor de un modelo disfuncional que beneficia a una pequeña minoría y perjudica a la mayoría.

En tal sentido, Mouffe (1999, 2007, 2009, 2016) apuesta por la perspectiva pluralista que apela por concebir que el mundo no puede ser considerado un universo, sino se tiene que reconocer como un pluriverso. Con esto, se apuesta a reconocer que el pluralismo, con todas sus implicaciones para la política, renuncia a la idea de lo universal y adopta la idea de lo plural. Tenemos que defender un orden mundial pluralista que nos permita reconocer como válidas y legítimas una pluralidad de formas de democracia.

Las sociedades democráticas que fomentan el pluralismo reintegran el conflicto en la política. El conflicto debería ser parte central de las democracias dado que este es intrínseco a las relaciones sociales. Ante esto, Mouffe (1999, 2007, 2009, 2016) propone transformar el antagonismo -relación entre enemigos- en

agonismo -relación entre adversarios-, en otras palabras, convertir el enemigo en adversario. Esto quiere decir que, en la conformación de identidades - «nosotros» diferenciándose de «ellos»-, no se concebirá al otro como un enemigo a abatir, sino un adversario con una postura diferente, pero legítima y una existencia valiosa; se cuestionaran sus argumentos, pero no se atentará contra su integridad, bienestar y vida.

El conflicto debe ser entendido como una disputa entre proyectos que apuestan por reconfigurar las relaciones de poder para instaurar de manera temporal y precaria un orden social. El conflicto se produce por el encuentro con la diferencia, por supuesto, se pueden establecer acuerdos y consensos, pero estos siempre serán parciales y provisionales. Una democracia radical y sustantiva requiere que haya una confrontación de posiciones políticas democráticas, sin que una se imponga a otra, sino que pueda suscitarse una pluralización de hegemonías en un mundo multipolar, haciendo del conflicto, no del consenso ilusorio, un recurso que permita renovar la democracia. De esta manera, el conflicto entonces se convierte en una herramienta de transformación social (Mouffe, 1999, 2007, 2009, 2016).

Es importante destacar que lo pluralista no es relativista, es decir, no todo es aceptable, se necesitan cumplir con algunas condiciones ético-políticas. Entre estas, se destaca limitar a aquellos proyectos que obstruyan las bases del orden democrático pluralista, es decir, aquellos que intenten imponer una totalidad, de una vez y para siempre, que incurra en una vulneración a la integridad y bienestar de algún grupo. Por tal razón, el totalitarismo y la autocracia son contrarios a la democracia (Martini, 2015; Mouffe, 1999, 2007, 2009, 2016; Ramos et al., 2014).

Aclarado lo anterior, una democracia pluralista debería crear instituciones prácticas y discursos donde quepan todas las visiones democráticas y, a su vez, se intente que el antagonismo tome forma de agonismo –conflictos entre enemigos a conflictos entre adversarios-. De esta manera, al no buscar imponer un único modelo económico-político sino legitimar varios, indudablemente aparecerán los conflictos, estos nunca se van a eliminar definitivamente, ni se pretende hacerlo. No obstante, al crear las condiciones para que tengan lugar esas disputas será menos probable que los oponentes se confronten de una

manera violenta y cruel (Martini, 2015; Mouffe, 1999, 2007, 2009, 2016; Ramos et al., 2014).

Para dar lugar a estas disputas, los pensadores decoloniales proponen dar cuenta de la ficción en que se basa la supuesta universalidad de la democracia liberal occidental (De Sousa Santos y Mendes, 2017). En otras palabras, exhiben que el conjunto de instituciones, prácticas y relaciones constitutivas a la democracia liberal es resultado de una articulación histórica contingente. Por esta razón, no tiene sentido suponer que la democracia liberal tiene un carácter necesario entendido producto históricamente acabado y culturalmente insuperable que deba ser impuesto a todas las sociedades. La democracia liberal fue una, entre otras opciones, que se impuso dadas las relaciones de poder derivadas de la modernidad (Mouffe, 2009).

La concepción hegemónica de democracia, pese a ser dominante, no es la única vigente en el mundo; a su lado, en conflicto o en articulación con esta, existen otras concepciones que es urgente conocer, valorar, retomar para renovar y profundizar una democracia sin fin (De Sousa Santos y Mendes, 2017). Con esto, lo que quiero resaltar es que los organismos internacionales, con énfasis en los organismos que construyen y promueven el discurso contemporáneo de los derechos, destacando a la UNESCO, no es que afirmen abierta y explícitamente que la democracia liberal es la única válida y legítima, no obstante, al fijar y unificar parámetros para emitir juicios sobre la calidad de la educación para la ciudadanía mundial tienden a favorecer una concepción hegemónica de democracia.

Para evidenciar lo anterior, quiero destacar que, en el *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS)* de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) los estudiantes de los seis países participantes de Latinoamérica tuvieron puntajes de conocimiento cívico bajos, pero obtuvieron puntajes promedio relativamente altos en la mayoría de las escalas de comportamiento afectivo-conductuales (Schulz et al., 2010a, 2011). Sin embargo, se ubicaron en el nivel de desempeño más bajo. Los conocimientos cívicos aludían a aspectos formales de las instituciones del Estado, las instituciones civiles, participación cívica e

identidades cívicas, mientras que, los comportamientos afectivo-conductuales referían como tal a creencias, actitudes, intenciones de conducta y conductas. Esto denota que al fijar y unificar parámetros para emitir juicios suele favorecer aspectos formales de la democracia hegemónica, ignorando estas otras formas y manifestaciones democráticas plurales.

Ante dicha concepción hegemónica de democracia, los pensadores decoloniales proponen una vigilancia teórica y epistemológica que; por una parte, busca denunciar el modo en que la operación imbricada de los sistemas de dominación colonialista, patriarcal y capitalista niega a muchos grupos sociales la posibilidad de vivir en una democracia radical y sustantiva; por otra parte, presenta experiencias donde los grupos sociales oprimidos resisten y luchan desde una pluralidad de formas de acción colectiva revelando una diversidad de configuraciones democráticas (De Sousa Santos y Mendes, 2017).

Con esto, afirman De Sousa Santos y Mendes (2017), se desafía esta mirada que ubica usualmente al Sur Global como problema y Norte Global como solución, en contraste, se propone el encuentro y diálogo entre el Sur Global y el Norte Global. Cabe destacar, este es un Sur epistemológico, no geográfico, compuesto de muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de ser conocimientos nacidos de luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Ahí hay una fuente inagotable de experiencias, conocimientos, saberes, prácticas y procesos. Toda esta riqueza epistémica en materia de las teorías y las prácticas democráticas ha sido desperdiciada y ahora se propone recuperarla para ir ampliando los horizontes para la teoría y la práctica democrática.

Hay que recordar que un orden social es resultado de prácticas hegemónicas, es decir, es la expresión de una configuración de relaciones de poder específicas donde se excluyeron otras opciones que, cabe resaltar, siempre tendrán, esas u otras, la posibilidad de emerger e instaurar otra hegemonía (Mouffe, 2009). Con esto quiero decir que, de ninguna manera, nos encontramos en un escenario fatal donde la colonialidad, el capitalismo y el patriarcado obstruyan toda posibilidad de transformación. La política crea un determinado orden, no obstante, esto siempre se ubica en condiciones que son

potencialmente conflictivas porque están atravesada por lo político (Mouffe, 1999, 2007).

Las movilizaciones y movimientos sociales, dentro y fuera de América Latina, ante la persistencia de la exclusión, pobreza, desigualdad y violencia, denuncian una crisis de legitimidad a la democracia hegemónica y cuestionan las instituciones y formas tradicionales de hacer política desde los partidos, sindicatos y gobiernos de turno. Aguiló (2017) sostiene que este recelo respecto a la política institucionalizada no significa una modalidad apolítica o antipolítica, por el contrario, se denota la emergencia de una heterogeneidad de prácticas: desde la acción directa; las movilizaciones masivas; la puesta en acto del arte y el performance; la adopción de métodos de democracia directa y deliberativa; el uso de la tecnología como vehículo de comunicación, deliberación y movilización; la toma/apropiación de espacios públicos; hasta la creación de redes y alianzas de solidaridad, apoyo y cuidado.

Sabemos que los movimientos sociales, en toda su pluralidad, se han apropiado del ideal democrático dándole al concepto y a la práctica de la democracia significados y sentidos nuevos, más ricos y más densos. Tal como se planteó, no hay totalidades históricas que sean del todo homogéneas, sistémicas, mecánicas u orgánicas. Por eso, ante este escenario donde el capitalismo neoliberal se ha globalizado, se están gestando otras gramáticas que subvierten y desbordan los marcos teóricos y las prácticas vigentes de la democracia hegemónica. Lo que está en juego es la transformación radical de la política: los agentes, las identidades, las subjetividades, los procesos, los métodos, los estilos, los espacios, los tiempos y las escalas.

En lo que quiero insistir es en que, para que coexistan diferentes modelos y prácticas democráticas indudablemente se requerirán grandes dosis de innovación, experimentación y creatividad, incluyendo la formación de sujetos en el espacio escolar. No obstante, no veo con mucha claridad que la educación para la ciudadanía mundial, dentro de las políticas de calidad, esté abriendo discusiones hacia la descolonización, despatriarcalización y desmercantilización como el piso necesario para una democracia radical y sustantiva.

3.2. La formación ciudadana a partir de la concepción hegemónica de los derechos humanos

La formación ciudadana a partir de la concepción hegemónica de los derechos humanos es el segundo argumento que da cuenta del desprendimiento parcial de lo político en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. A lo largo de este apartado, voy encadenando una trama que, similar al apartado anterior, da cuenta de que, ante la vinculación entre la ciudadanía mundial y la calidad educativa, se favorece una concepción hegemónica de los derechos humanos. Al respecto, argumento que los derechos humanos son un discurso, tanto de hegemonía como de contrahegemonía, por tanto, son objeto de disputa. Como parte de esta disputa, sostengo que la paradójica estrechez de la universalidad de los derechos humanos los ha hecho un discurso político impotente para una crítica radical, sistémica y estructural, por tal razón, cierro con una apuesta por la pluralidad de los derechos humanos.

Previamente, apunte que, para emitir juicios sobre la calidad de la educación para la ciudadanía mundial, se tiende a favorecer una concepción hegemónica de democracia. Complementando esto, también sostengo que se tiende favorecer una concepción hegemónica de los derechos humanos. En 2006, la UNESCO (2006) planteó que una forma particular de educación ciudadana en cada país no sería adecuada para hacer frente a las problemáticas y los desafíos sociales, políticas, culturales y ambientales derivados de la globalización, se requería una forma unificada de educación ciudadana: “para educar globalmente y para la civilidad global, es imperativo utilizar un *marco común* que informe tal iniciativa”³⁸ (Reimers, 2006, p. 286).

En concordancia, se sostenía que había una serie de valores universales que regulaban la convivencia humana en todos los niveles de interacción social trascendiendo la diversidad cultural y social de los grupos sociales, concretamente destacó que: “La mejor aproximación que tenemos actualmente a este marco común de valores es la Declaración Universal de Derechos Humanos”³⁹ (Reimers, 2006, p. 287).

³⁸ La traducción es mía y las cursivas son mías.

³⁹ La traducción es mía.

En 2013, la educación para la ciudadanía mundial adquirió protagonismo cuando el entonces Secretario General de las Naciones Unidas presentó la *Iniciativa Mundial Educación ante Todo* cuyos tres ámbitos prioritarios fueron: escolarizar a todos los niños; mejorar la calidad educativa; y promover la educación para la ciudadanía mundial. Con respecto a la ciudadanía mundial, se estableció que:

El mundo se enfrenta a desafíos planetarios que requieren soluciones a escala mundial... No basta con que la educación produzca personas capaces de leer, escribir y contar. La educación debe ser transformadora y dar vida a *valores compartidos* [...]. La educación debe también aportar respuestas pertinentes a las grandes cuestiones actuales [...]. Debe proporcionar a las personas los conocimientos, las competencias y los valores que necesitan para cooperar y resolver conjuntamente los problemas interconectados del siglo XXI (Naciones Unidas, 2012, p. 20)⁴⁰.

Un año después, en 2013, al respecto de estos valores universales, la UNESCO, se señaló que:

la ciudadanía mundial puede y se espera que produzca las acciones y la participación ... que tengan por objetivo promover un mundo y un futuro mejores. Indefectiblemente debe funcionar sobre la base del respeto de los valores *universales* como los derechos humanos, la democracia, la justicia, la no discriminación, la diversidad y la sostenibilidad, entre otros. [...] Una de las tareas más urgentes es la de incluir en los planes de estudio de los países el objetivo de la educación para la ciudadanía mundial, lo cual implica adaptar a un contexto local conceptos que ya han sido aceptados a nivel mundial (2013, pp. 3-5)⁴¹.

En ese año, la UNESCO señaló que los ciudadanos pueden tener un sentido de pertenencia a una comunidad política mundial “al identificarse con los valores

⁴⁰ Las cursivas son mías.

⁴¹ Las cursivas son mías.

humanistas en los que se inspiran principios como la igualdad de derechos, el respeto de la dignidad humana, la justicia social y la solidaridad internacional, todos ellos base deontológica de los marcos normativos internacionales" (Sobhi, 2013, p. 2). Lo anterior, exhibe que los derechos humanos suelen presentarse como una invariante política que debe ser aceptada y adoptada en todo el mundo, es decir, se ostentan como universalmente válidos independientemente del contexto social, político y cultural, a su vez, se muestran como el criterio básico para el reconocimiento de la dignidad humana y condición necesaria para un orden social y político progresista, en este sentido, son exhibidos como una de las aportaciones fundamentales de occidente a la política global (De Sousa Santos, 2019; Maldonado Torres, 2019; Mouffe, 2009).

Al respecto, es importante señalar que los derechos humanos son un discurso, los significados atribuidos a los derechos humanos están determinados en función de sus múltiples usos, derivados de diversas prácticas filosóficas, jurídicas, sociales y culturales, que durante un largo periodo histórico ha configurado, mantenido y transformado las relaciones políticas prioritariamente entre el Estado y la ciudadanía (Álvarez Ledesma, 1999). Este discurso se construye históricamente, de modo que los derechos humanos no tienen una definición única y estática, son dinámicos, contingentes y contextuales porque son producto de demandas, exigencias, imposiciones y acuerdos que van cambiando acorde a condiciones sociales, culturales, políticas y económicas en distintos tiempos y espacios (Menke y Pollmann, 2010; Serrano y Vázquez, 2012).

Los derechos humanos son una construcción social, política e histórica en la cual los sujetos sociales se disputan la posesión de significados como ciudadanía, democracia, libertad, igualdad, justicia, etc., frente a entidades de poder institucionalizadas (Estévez, 2019). Cuando los derechos humanos son apropiados y resignificados por personas o grupos adquieren un carácter performativo. Esto quiere decir que ningún derecho por sí sólo plasmado en el papel tiene fuerza política, hay que mirar las acciones políticas y el poder político, incluyendo a los agentes, las coaliciones, los contextos, los intereses, los conflictos, las estrategias, los recursos, los procesos, las implicaciones y los cambios para determinar cuando hay, o no hay, transformación social (Vázquez, 2017).

Retomando lo anterior, como tal no existe un carácter inherente o una esencia en los derechos humanos, hay más de un discurso de derechos humanos. Sin embargo, en las últimas décadas, el neoliberalismo ha instaurado reconfiguraciones sociojurídicas, sociopolíticas, socioeconómicas y socioculturales que desembocan directamente en los usos discursivos de derechos humanos (Estévez y Vázquez, 2017). Al respecto, es innegable que los derechos humanos se encuentran en una paradoja: no ha sido capaces de articular las luchas contra las sistemáticas opresiones impuestas en el mundo por el capitalismo, la colonialidad y el patriarcado (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019).

Esta paradoja consiste en que es posible que se construyan como discurso emancipador o como discurso de dominación (Estévez, 2019), es decir, los derechos humanos pueden actuar como eje articulador y movilizador de la acción colectiva para reivindicar exigencias y demandas sociales; o pueden actuar como dispositivo funcional para los intereses y privilegios de los grupos dominantes. Los derechos humanos son un lenguaje tanto de hegemonía como de contrahegemonía, por tanto, forman parte de disputas (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019).

En este punto quiero aclarar que mencionar lo anterior no es posicionarme en contra de los derechos humanos. Me asumo como una defensora de los derechos humanos. Los derechos humanos históricamente se producen ante un rotundo rechazo colectivo al sufrimiento y dolor que causa el daño a la dignidad y se consolidan como un mecanismo de contrapoder al rechazar el poder arbitrario primordialmente del Estado. Sin duda, son un mecanismo fundamental en la transformación de los contextos de las personas en situación de vulneración, no obstante, me parece importante complejizar y puntualizar algunos aspectos.

Para empezar, quiero destacar que la universalidad abstracta de los derechos humanos merma cualquier concepción contrahegemónica. Los derechos humanos, en su concepción hegemónica o convencional, evidencian el agotamiento epistemológico que aqueja a las narrativas emancipadoras de occidente. De Sousa Santos y Sena Martins (2019) proponen que la búsqueda de

una concepción contrahegemónica de los derechos humanos debe empezar por una comprensión del itinerario histórico acerca de cómo estos se construyen y se conciben en su concepción hegemónica y convencional.

De entrada, para explicar a los derechos humanos se suele convocar una historia única y lineal que incluye el derecho natural; el derecho positivo; y el discurso contemporáneo. A muy grandes rasgos, el derecho natural está relacionado con la noción occidental de dignidad desarrollada a través de la antigüedad, edad media, renacimiento y modernidad. El derecho positivo se asocia a la promulgación de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América en 1776 y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789 como parte del liberalismo. El discurso contemporáneo se vincula a la emisión de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, posterior a la Segunda Guerra Mundial, en medio de una disputa entre el capitalismo y el socialismo (Menke y Pollmann, 2010; Serrano y Vázquez, 2012).

En esta historia única y lineal, el pasado se construye a partir de la concepción hegemónica de los derechos humanos, no obstante, el predominio de esta historia no es un resultado necesario, sino contingente. La concepción hegemónica de los derechos humanos es reflejo de un proceso más amplio inherente a la modernidad occidental (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019). Con lo anterior, lo que pretendo expresar es que los derechos humanos representan sólo un juego de lenguaje político posible entre otros, no es forma política inherentemente superior, su carácter supuestamente universal se deriva del modo en que occidente se ha impuesto en todo el mundo. Esta supuesta universalidad es un producto sociohistórico derivado de relaciones de poder (Mouffe, 2009, 2016)

El análisis crítico de los derechos humanos pasa por reconocer que estos se inscriben parcialmente en el paradigma del pensamiento moderno occidental. Un primer aspecto que quiero destacar es que los pensadores decoloniales sostienen que los derechos humanos, en su concepción hegemónica como parte del pensamiento moderno occidental, han incorporado una diferencia ontológica que imposibilita reconocer la plena humanidad de

ciertas personas y grupos (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019; Maldonado Torres, 2019).

Esto quiere decir que hay muchas situaciones de crueldad, dolor y sufrimiento, derivado de un daño a la dignidad humana, que no se reconocen, atienden y priorizan como violaciones a los derechos humanos, por tanto, no se convocan esfuerzos para revertir dichas situaciones. Esto implica que hay vidas que no se consideran susceptibles de reconocimiento, protección y cuidado. Hay sufrimiento que se mantiene en una escala de detectabilidad sumamente baja. Con esto, la prácticamente inexistencia de personas y grupos se convierte no sólo en exclusión y marginación, sino en opresión y dominación (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019; Maldonado Torres, 2019).

Por ejemplo, la cisheteronorma, entendida como sistema de organización social que asume que todas las personas son cisgénero y heterosexuales, define la identidad, orientación y expresión en categorías binarias del sexo y género consideradas normales, naturales e ideales. La cisheteronorma deriva en el rechazo, exclusión, discriminación y violencia hacia la diversidad y la disidencia sexo-genérica considerándola anormal, indeseable, sospechosa, peligrosa y amenazante. Ni el Estado, ni parte significativa de la ciudadanía, reconocen que la discriminación y la violencia de la que somos objeto parte de una estigmatización que imposibilita el reconocimiento, goce y ejercicio de nuestros derechos humanos. Brasil es el primero y México el segundo país con más crímenes de odio hacia la comunidad LGTB. La esperanza de vida de una mujer trans en México es de 35 años (Miguelés Ramírez y Careaga Pérez, 2020) Esto da cuenta de que nuestras vidas no se consideran susceptibles de reconocimiento, protección y cuidado.

Un segundo aspecto que quiero destacar es que los pensadores decoloniales sostienen que los derechos humanos, al estar anclados al paradigma del pensamiento moderno occidental, se mantienen cautivos de una comprensión del mundo reducida a la comprensión occidental del mundo. Esto quiere decir que hay un conjunto de presuposiciones occidentales subyacentes a la genealogía de los derechos humanos (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019; Maldonado Torres, 2019).

Entre estas presuposiciones destaca que: la atribución de humanidad y subhumanidad permite la defensa de la libertad e igualdad y, al mismo tiempo, el saqueo, explotación y esclavitud; la realidad puede ser conocida mediante la razón; la naturaleza humana es esencialmente diferente de y superior al resto de formas de vida; la dicotomía naturaleza-sociedad posibilita hacer de la naturaleza un recurso que se puede explotar; el individuo es racional, libre y autónomo y tiene una dignidad absoluta e irreductible que debe defenderse contra el Estado; el individuo es el sujeto de derechos; el desarrollo y el progreso tienen costes que deben ser absorbidos por ciertos grupos para que otros pueden gozar de sus beneficios; las instituciones y prácticas democráticas idóneas y superiores son aquellas aplicadas en los países centrales del sistema económico mundial; entre otras (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019; Maldonado Torres, 2019; Mouffe, 2009)

Este conjunto de presuposiciones, a pesar de ser ostentadas como tales, no son universales. En otros grupos se asume que: hay aspectos de la realidad que son ininteligibles; los afectos y el cuerpo son formas distinguidas y destacadas para conocer y entender la realidad; todas las formas de vida son importantes; la naturaleza, como no humana, pero esencial para la vida humana, tiene derechos, no es una cosa o recurso, tiene y es vida; las personas no son consideradas unidades ontológicas independientes y autocontenidas, sino que sus identidades se constituyen a partir de las relaciones con otras personas; el colectivo también es sujeto de derechos; el actual modelo de desarrollo es inviable porque los costes sociales y medioambientales son insostenibles e inadmisibles; todas las crisis están articuladas dado que son manifestaciones de una crisis civilizatoria; hay instituciones y prácticas democráticas alternativas; entre otras (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019; Mouffe, 2009).

En concreto, los derechos humanos, en su concepción hegemónica o convencional, son una forma social, cultural e histórica específica con pretensiones de universalidad (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019). Otros grupos tienen nociones equivalentes, es decir, se preocupan y se ocupan por lo que denominamos dignidad, derechos y democracia, pero resuelven estas

cuestiones de manera diferente, esas otras formas también son válidas y legítimas (Mouffe, 2009, 2016).

Dicho lo anterior, la paradójica estrechez de la universalidad de los derechos humanos los ha hecho un lenguaje político impotente para una crítica radical, sistémica y estructural. De hecho, ciertos usos discursivos de los derechos humanos fueron una condición relevante para la consolidación del neoliberalismo. Los derechos humanos en ocasiones manifiestan un carácter instrumental no sólo por la instauración y la diseminación de políticas de privatización, desregulación y destrucción del Estado, sino por la asimilación de formaciones sociopolíticas ancladas a la modernidad/colonialidad, entre estas: la democracia liberal que es presentada como el único régimen legítimo por ser considerado condición necesaria para el reconocimiento, goce y ejercicio de los derechos humanos (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019; Maldonado Torres, 2019; Mouffe, 2009, 2016).

Lo que quiero subrayar es que ciertas formaciones sociopolíticas ancladas a la modernidad/colonialidad han habilitado ciertos discursos sobre derechos humanos como la diversidad y la inclusión. Sin embargo, estas propuestas en ocasiones se han limitado a concebir diferencias tolerables que pueden ser asimiladas fortaleciendo el orden social hegemónico en la medida en que no permiten mirar otros lenguajes políticos que aborden la dominación y opresión derivada del capitalismo, el colonialidad y el patriarcado (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019; Maldonado Torres, 2019). Sin duda, los derechos humanos en educación para la ciudadanía mundial instalan incorporan concepciones que son favorables incluso para sectores en condición de vulneración, no obstante, de manera similar a la democracia, con la calidad educativa se fijan y unifican referentes para emitir juicios. Plantear cualquier referente como universal resulta problemático.

En 2006, la UNESCO afirmó que los desafíos y problemas globales únicamente se solucionarían en la medida en que los países, a través de sus sistemas educativos, fomentaran la educación para la ciudadanía mundial, no obstante, era necesario que “los propósitos educativos [de la escuela] deben incluir propósitos morales claros y estos deben estar alineados con valores y

estándares *universalmente* aceptados”⁴² (Reimers, 2006, p. 280). En este sentido, se puntualizó que los esfuerzos por mejorar la calidad educativa en todo el mundo debían ir de la mano del fomento de valores universales: “Para hacer frente a estos desafíos de la globalización será necesario hacer de la educación para la ciudadanía y el desarrollo de los valores *mundiales* un objetivo explícito de los esfuerzos por mejorar la calidad en todo el mundo”⁴³ (Reimers, 2006, p. 276).

En 2013, la UNESCO señaló que la educación para la ciudadanía mundial “alude a los intentos de incorporar cuestiones de ámbito mundial o elementos de una incipiente cultura cívica mundial en los actuales programas de educación” (Sobhi, 2013, p. 7), agregando que, en cuanto a los posibles enfoques éticos de la educación para la ciudadanía mundial, era posible “basarse en el concepto de humanidad *común* y en una ética *global* o *mundial*”⁴⁴ (Sobhi, 2013, p. 5) y/o “el concepto de justicia social enunciado en los instrumentos normativos internacionales de derechos humanos” (Sobhi, 2013, p. 5). En ese año, la UNESCO afirmó que entre las competencias esenciales de la educación para la ciudadanía mundial están: “el conocimiento y la comprensión de temas y tendencias mundiales específicos, y el conocimiento y el respeto por los valores *universales* esenciales (la paz y los derechos humanos, la diversidad, la justicia, la democracia, la solidaridad, la no discriminación y la tolerancia)”⁴⁵ (2013, p. 4).

Dos años después, en 2015, Naciones Unidas aprobó la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* donde se concretaron 17 objetivos, de carácter considerado universal, que debían realizar los Estados para lograr un desarrollo sostenible en 2030. El objetivo cuatro refirió a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (2015, p. 16).

Ese mismo año, la UNESCO publicó *La Declaración de Incheon y el Marco de Acción para el ODS 4* expresando que “la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los

⁴² La traducción es mía y las cursivas son mías.

⁴³ La traducción es mía y las cursivas son mías.

⁴⁴ Las cursivas son mías.

⁴⁵ Las cursivas son mías.

ciudadanos [...] responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM)” (2015a, p. 8). Sobre esto, se enunció que “la ECM tiene por finalidad dotar a los educandos de las siguientes competencias centrales: a) un conocimiento a fondo de cuestiones mundiales y valores *universales*⁴⁶ como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto” (2015a, p. 49). Un año después, la UNESCO reiteró que entre las condiciones propicias para la educación para la ciudadanía mundial: “Un clima político, social, cultural o religioso abierto a los valores *universales* (por ejemplo, los derechos humanos y la paz) es fundamental”⁴⁷ (2016, p. 22).

Al respecto, quiero recalcar que los derechos humanos, como discurso, están en disputa. Resulta innegable que los discursos sobre los derechos humanos actualmente tienen un papel fundamental en las democracias. Los fenómenos sociales, políticos, culturales y ambientales derivados de globalización han propiciado ciertos usos del discurso de derechos humanos funcionen como un parteaguas para la articulación y movilización colectiva a nivel nacional e internacional (Estévez, 2019)

En Latinoamérica, las movilizaciones y los movimientos sociales se han apropiado y han hecho un uso estratégico de los principios -universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad-; las obligaciones del Estado -respetar, proteger, garantizar y promover-; y la normativa de derechos humanos -convenciones, pactos, declaraciones, constituciones, leyes y recomendaciones-. Esta apropiación y uso estratégico nos han permitido reconocernos como personas sujetas de derechos; legitimar resistencias, luchas, demandas y exigencias ante poderes institucionalizados o no institucionalizados; generar escenarios de movilización, protesta, exigibilidad y justiciabilidad frente al Estado; y ser motor de conflicto y cambio político. En tal sentido, el potencial transformador de los derechos humanos surge ante la conflictividad con un sistema que resulta contradictorio, inviable y adverso y, de este modo, se

⁴⁶ Las cursivas son mías.

⁴⁷ Las cursivas son mías.

transforma en lucha encarnada (Ansolabehere, 2010; Estévez, 2019; J. A. López, 2013).

Sobre esto, lo que me interesa sostener es que el uso discursivo de los derechos humanos, para que sea contrahegemónico, debe ser formulado no desde la universalidad, sino desde la pluralidad. La universalidad de los derechos humanos, señala Mouffe (2009, 2016), niega lo político, no se puede hacer desaparecer lo político simplemente negándolo y deseando que no exista, tal negación sólo conduce a la impotencia. La pluralidad de los derechos humanos comprende y afronta lo político porque reconoce que el antagonismo es constitutivo de todas las sociedades. El antagonismo que produce lo político es condición de posibilidad de todo proyecto democrático. Los derechos humanos como universales no van a proveer una sociedad reconciliada donde no exista el conflicto porque no hay posibilidad de llegar a consensos absolutos y definitivos, estos siempre son parciales, precarios y temporales.

Precisado lo anterior, la pluralidad de los derechos humanos, como discurso contrahegemónico, tendría que pasar por una transformación radical de lo que conocemos como derechos humanos, es decir, tendría que exceder la comprensión occidental del mundo y abrirse al pluriverso de cosmovisiones (De Sousa Santos, 2019; De Sousa Santos y Sena Martins, 2019). En concreto, lo quiero resaltar es que los derechos humanos por supuesto que posibilitan la transformación social, pero sólo si se conciben desde la mirada de aquellas personas y grupos que se ven atravesados por sistemas de opresión y dominación que les coloca en condiciones de precariedad, miseria, exclusión, marginación, violencia y muerte.

Esta pluralidad de los derechos humanos requeriría de un diálogo entre aquellos a quienes las jerarquías modernas basadas en el capitalismo, la colonialidad y el patriarcado han reducido a una condición subalterna. Este diálogo entre luchas anticolonialistas, antipatriarcales y anticapitalistas supone una implosión entre saberes hegemónicos y saberes no hegemónicos donde exista una inteligibilidad recíproca entre esos saberes (Walsh, 2014). En torno a esto, es importante exhibir que, en 2018, la UNESCO señaló que:

Históricamente han sido las luchas de las personas excluidas las que han configurado el espacio de lo público. En consecuencia, lo primero que se debe hacer para enriquecer la noción de ciudadanía mundial y enraizarla en la realidad es dialogar con las experiencias de diversos colectivos que expresan las condiciones de opresión, quienes luchan contra la exclusión y mientras lo hacen, se constituyen como ciudadanas y ciudadanos (UNESCO, 2018, p. 7).

En concreto, se plantea que la educación para la ciudadanía mundial requiere abordar las condicionantes estructurales de las exclusiones de las que son objeto las mujeres, la comunidad LGTB+, las niñas y adolescencias, las poblaciones afrodescendientes, las personas inmigrantes, las personas desplazadas y todos quienes no encajen en los estándares de ciudadane y/o persona funcional al modelo de mercado. Se señala que “la puesta en público de sus problemáticas, la disputa de nuevos sentidos desde sus experiencias de exclusión e invisibilización, como también sus expresiones de resistencia y propuestas, constituyen un aporte fundamental” (UNESCO, 2018, p. 10). En relación con la escuela, se indica que “los sistemas educativos deben pensarse para la diversidad y la pluralidad, y las propias escuelas deben ser espacios de un diálogo entre saberes y culturas. No hay ciudadanía mundial en ALC sin una educación intracultural, intercultural y plurilingüe” (UNESCO, 2018, p. 14).

Lo anterior puede ser leído desde diversos ángulos. Ciertamente, estas incorporaciones provienen de las luchas anticolonialistas, antipatriarcales y anticapitalistas y, por tanto, son expresión de la disputa por el discurso de los derechos humanos. Afortunadamente, sea en los organismos internacionales o en el Estado, siempre hay fisuras, no obstante, me parece importante estar atentos a que no se capturen y vacíen los lenguajes críticos.

3.3. La formación ciudadana ante la sobredeterminación de la ciudadanía

En los dos apartados previos hilé dos argumentos que dan cuenta del desprendimiento parcial de lo político en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. Estos argumentos denotan que, ante la

vinculación de la educación para la ciudadanía mundial con la calidad educativa, se favoreció una concepción hegemónica de la democracia y los derechos humanos a nivel regional. A lo largo de este apartado, ahora a nivel nacional, exhibo que la ciudadanía, como identidad, está sobredeterminada y, por tanto, la formación ciudadana forma parte de una disputa, en ese sentido, hago énfasis en el conflicto, la ruptura, la discontinuidad y la imposibilidad de saturación final entre la educación, política y sociedad.

En 1999, en México, la Secretaría de Gobernación (SEGOB), en el Diario Oficial de la Federación (DOF), publicó el *Acuerdo 253* que instituyó la formación ciudadana a través de las asignaturas denominadas *Formación Cívica y Ética*. Para la educación básica, las asignaturas tenían el objetivo de proporcionar elementos para que los jóvenes desarrollaran ciertas competencias que “contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad” (1999, p. 2), mientras que, para la educación secundaria, las asignaturas tenían la finalidad de que los estudiantes pudieran “aprender a conciliar lo que quieren con lo que la sociedad les ofrece y les demanda” (1999, p. 2). En dicha asignatura, se incorporaron tres grandes rubros: reflexión sobre la naturaleza humana y valores; problemáticas y posibilidades de adolescentes y jóvenes y; organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México.

Mientras tanto, a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, en México avanzaba poco a poco, pero sin descanso, un desmantelamiento del Estado en materia de bienestar y protección social para reducirlo a sus funciones meramente administrativas (Rivera Garza, 2011). Con respecto a la educación, en 2007, con el inicio del sexenio del expresidente Felipe Calderón Hinojosa, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2008-2012*, entre los objetivos que se plantearon para la educación destacaron: “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo” (2007a, p. 74); “ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos” (2007a, p. 75); y “ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral” (2007a, p. 75).

En correspondencia con lo anterior, en ese año, en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, con respecto al objetivo referido al equilibrio entre formación ciudadana, desarrollo de competencias y adquisición de conocimiento, se estableció que, para cumplir dicho objetivo, se debía promover:

Una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de *ciudadanos*⁴⁸ libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que promueva ante todo el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades. Para realizar esta prioridad, se implementarán programas de estudio y modelos de gestión que equilibren la adquisición de conocimientos y el desarrollo habilidades en las áreas científica, humanista, de lenguaje y comunicación, cultural, artística y deportiva, con el desarrollo ético, la práctica de la tolerancia y los valores de la democracia (2007b, pp. 3-4).

Para 2011, la SEGOB, en el DOF, a través del *Acuerdo 592*, se publicó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que, a grandes rasgos, planteaba la formación integral de los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida acorde a las demandas del siglo XXI. Al respecto, la RIEB proponía “contribuir a la formación del *ciudadano*⁴⁹ democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (2011, p. 11).

Esta formación ciudadana, en concordancia con la educación para la ciudadanía mundial que empujaron los organismos internacionales, se planteaba en dos dimensiones: “la dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas” (2011,

⁴⁸ Las cursivas son mías.

⁴⁹ Las cursivas son mías.

p. 11); y “la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida”. (2011, p. 11).

De acuerdo con lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el *Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica* enunció que la RIEB pretendía fortalecer:

[...]su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo (2011a, p. 9)

La SEP, en dicho documento, partió de una valoración muy positiva afirmando que “hoy día, nuestro país construye y consolida una sociedad de *ciudadanos*⁵⁰ con derechos plenos, donde las personas y los colectivos cobran protagonismo y nuevas responsabilidades frente al Estado, sea como promotores, acompañantes, gestores o vigilantes de políticas públicas” (2011a, p. 12). En ese mismo año, la SEP, en *Programas de estudio 2011 para Secundaria*, se afirmó que la asignatura de *Formación Cívica y Ética* pretendía que los estudiantes:

- Se reconozcan como sujetos con dignidad y derechos, capaces de tomar decisiones, y de asumir compromisos que aseguren el disfrute y cuidado de su persona, tanto en su calidad de vida personal como en el bienestar colectivo, encaminados hacia la construcción de su proyecto de vida.

⁵⁰ Las cursivas son mías.

- Comprendan que los derechos humanos y la democracia son el marco de referencia para tomar decisiones autónomas que enriquezcan la convivencia, el cuestionar acciones que violen el derecho de las personas y afecten su ambiente natural y social.
- Reconozcan que las características de la democracia en un Estado de derecho les permiten regular sus relaciones con la autoridad, las personas y los grupos, al participar social y políticamente de manera activa en acciones que garanticen formas de vida más justas, democráticas, interculturales y solidarias. (2011b, p. 14).

Esta asignatura se concibió como “un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas que contribuyen a formar criterios y a asumir posturas y compromisos relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos, teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos”(2011b, p. 17).

La asignatura se conformó por tres ejes formativos: *la formación de la persona* que tenía que ver con la articulación entre un proyecto de vida personal y un compromiso con el bienestar social, cultural, económico y político de la comunidad, del país y del mundo; *la formación ética* que se asociaba a la reflexión sobre los criterios y principios orientados al respeto y defensa de la dignidad humana y los derechos humanos para actuar de manera reflexiva, deliberativa y autónoma, conforme a principios y valores como justicia, libertad, igualdad, equidad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, honestidad y cooperación; y *la formación ciudadana* que refería a “la promoción de una cultura política democrática que busca el desarrollo de sujetos críticos, deliberativos, emprendedores, comprometidos, responsables, solidarios, dispuestos a participar activamente y contribuir al fortalecimiento de las instituciones y organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil en un Estado de derecho, social y democrático” (2011b, p. 19).

Una vez expuestos los objetivos y finalidades de la formación ciudadana planteados como parte de la política de calidad educativa durante el sexenio 2006-2012, me parece importante exhibir la «sobredeterminación de la

ciudadanía». De entrada, la sobredeterminación hace alusión a que un significante está sobredeterminado, es decir, el significante de ciudadanía no tiene un significado fijo, único o unívoco, sino que posee significados que están determinados por su relación amplia, densa y compleja con múltiples elementos dentro de uno o varios sistemas o configuraciones discursivas. La sobredeterminación permite dar cuenta de que la identidad, en este caso la ciudadanía como identidad, se satura de múltiples determinaciones (Laclau y Mouffe, 1996).

Lo anterior tiene que ver con que los estudiantes son sujetos educativos y, a su vez, sujetos políticos, sociales y culturales porque se inscriben en una multiplicidad de prácticas educativas, políticas, sociales y culturales. Dicho de otro modo, las identidades, como la ciudadanía, se construyen a través de múltiples prácticas discursivas como resultado contingente de una serie de articulaciones. Estas prácticas, situadas y específicas, abiertas y en movimiento, son susceptibles de imbricarse creando una multiplicidad de posibilidades constitutivas que complejizan las identidades de los sujetos (De Alba, 2000).

Tomando en consideración que la ciudadanía, como identidad, está sobredeterminada, es importante señalar que la formación ciudadana se constituye como un campo de luchas, conflictos, negociaciones, acuerdos e imposiciones donde los agentes, incluyendo organismos internacionales, gobiernos, empresas, academia, sindicatos, organizaciones civiles, colectivos populares y de base, ciudadanos, entre otros, contienden por la defensa su proyecto social y político inserto en su proyecto pedagógico (De Alba, 2007). Estos agentes, entendidos como producto y productores de relaciones hegemónicas y contrahegemónicas, defienden su posicionamiento para formar cierto tipo de ciudadane, por tanto, en esa disputa, se generan proyectos pedagógicos sobre formación ciudadana que son densos, complejos y contradictorios desde su conformación hasta su puesta en marcha.

En este escenario, me interesa destacar que esa formación ciudadana, como parte de las políticas de calidad educativa, que se fue disputando entre los organismos internacionales y el gobierno mexicano, se tensiona con la «desciudadanización». A grandes rasgos, la desciudadanización apunta a

aquellos cuerpos que, al no considerarles poseedores de una vida valiosa o importante que sea digna de ser cuidada, protegida y salvaguardada, se les asume prescindibles y reemplazables, en pocas palabras, se les niega la atribución de ciudadanía. Sobre esto, no hay que olvidar que la ciudadanía posee una herencia moderno-colonial-patriarcal y capitalista, a su vez, se articula de manera densa y compleja con la globalización y el neoliberalismo. Es muy importante resaltar que la desciudadanización tiene una dimensión formadora de sujetos, esto quiere decir que, aunque no es propiamente una formación ciudadana formal, hay una dimensión pedagógica que emerge del espacio público y dialoga con la formación ciudadana escolarizada.

Para problematizar lo anterior, de manera situada y parcial, es importante hacer referencia a la «guerra contra el narcotráfico» declarada en 2006. Esta política de seguridad se caracterizó por desarmar a las organizaciones criminales mediante el asesinato o la detención de sus líderes. Esta estrategia conllevó a la fragmentación, división y reestructuración dentro de cada cártel, de este modo se suscitó un despliegue de violencias para encabezar el liderazgo, controlar mercados y dominar territorios. En ese periodo, se registró un crecimiento exponencial del índice delictivo por homicidios, feminicidios, transfeminicidios, desapariciones, secuestros y extorciones. Sobre esto, dichas organizaciones criminales han establecido gran dominio, al grado de convertirse en un Estado paralelo, con normas, reglas y sanciones, que utilizan la violencia como instrumento de poder (Centro de Investigación de Crímenes Atroces, 2022; Barraza, 2009; Gutiérrez, 2010).

Esta guerra, como análogo a un conflicto armado, ha implicado el despliegue de la fuerza del Estado a través del ejército, marina, policías federales, estatales y municipales como estrategia de seguridad. En cuanto a esto, a parte de la enorme cantidad de presupuesto y recursos públicos invertidos, se ha registrado un aumento exponencial de violaciones a derechos humanos incluyendo tortura, desapariciones forzadas y ejecuciones extrajudiciales (Centro de Investigación de Crímenes Atroces, 2022; Gutiérrez, 2010).

Ante esta crisis, referente al aumento de delitos y de violaciones a derechos humanos, el Estado se vio rebasado y no tuvo la capacidad para prevenir,

detectar, investigar y castigar a los culpables materiales e intelectuales, es decir, no logró establecer la base mínima de impartición de justicia. La incapacidad, sumado a la indiferencia de las autoridades, impidió garantizar a las víctimas su derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. Además, algunos ministerios públicos y las fiscalías estatales y federales fueron cooptadas por una triada de intereses criminales, políticos y económicos que articuló impunidad y corrupción. Adicional a esto, en los pocos casos en los cuales se accedió a investigación y sanción, no se realizó un análisis sobre el fenómeno sistemático y escalonado de las violencias, por tanto, no se desplegó ningún tipo de política pública adicional (Centro de Investigación de Crímenes Atroces, 2022; Gutiérrez, 2010).

El Centro de Investigación de Crímenes Atroces (2022) sostiene que hubo una carencia de narrativas que nos permitieran entender las violencias. Las narrativas hegemónicas sobre las violencias fueron simplistas, limitadas o sesgadas. La sociedad, ante la repetición incesante, tomó esas narrativas y validó la estrategia de otorgar funciones de seguridad pública a las fuerzas armadas, aun cuando, en un régimen democrático, la seguridad pública debe estar a cargo de vías civiles. En pocas palabras, la narrativa hegemónica se basó en la pregunta de cuánta fuerza se requiere para acabar con la violencia y no qué tipo de Estado se necesita para garantizar derechos a los ciudadanos y qué tipo de justicia se le debe a las víctimas y a la sociedad.

Con el sexenio de Enrique Peña Nieto de 2013-2018, la situación de la democracia y la ciudadanía, específicamente la descuidadización por las violencias, empeoró al fortalecer la militarización de la seguridad pública. Con respecto a la formación ciudadana, en 2013, en *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, se estableció como meta alcanzar la educación de calidad señalando que esta “será la base para garantizar el derecho de todos los mexicanos a elevar su nivel de vida y contribuir al progreso nacional mediante el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y capacidad innovadora e impulsando valores cívicos y éticos, que permitan construir una *ciudadanía*⁵¹ responsable y solidaria con sus comunidades” (2007a, p. 28).

⁵¹ Las cursivas son mías.

Poco después, la SEGOB, en el DOF, se publicó el *Decreto por el que se Reforman los Artículos 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM) estableciendo que: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (2013, p. 1). De conformidad con dicha Reforma Educativa, en 2016, la SEP publicó el *Modelo Educativo 2016* señalando que “una educación de calidad representa la mejor inversión que puede hacer nuestro país por sus ciudadanos” (2016a, p. 87), en tal sentido, se expuso que:

[...] el modelo educativo define que el propósito de la educación obligatoria es que todos los niños y jóvenes mexicanos se formen como *ciudadanos*⁵² libres, responsables e informados, capaces de ejercer sus derechos y participar cabalmente en la vida productiva y democrática de la sociedad, busca que se enfoquen los mayores esfuerzos posibles para formar personas que participen en proyectos individuales y de grupo, pero que también tengan la capacidad y visión para incidir en su entorno y de ser parte de la transformación de nuestro país hacia uno más libre, justo y próspero (2016a, p. 63).

En ese año, la SEP presentó la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*, afirmando que entre los fines del currículo destacaba que:

La educación contribuye a formar *ciudadanos* libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos. Prepara a los estudiantes para la

⁵² Las cursivas son mías.

vida en su sentido más amplio. Debe garantizar su educación integral asegurando aquellos contenidos que, de no ser aprendidos, dejarían lagunas difíciles de subsanar en aspectos cruciales para la vida.

La educación tiene como objetivo ayudar a las personas a que logren un mejoramiento continuo de sí mismas, mediante el desarrollo de su potencial intelectual y de los recursos culturales, personales y sociales que les permitan participar como *ciudadanos*⁵³ activos, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuos en una sociedad diversa y cambiante (2016b, pp. 36-37).

Dicha reforma educativa, conformada por tres ejes principales -Servicio Profesional Docente; el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; y el *Modelo Educativo 2016*- fue objeto de desacuerdo y rechazo por diversos agentes, entre estos, destacó la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Esta se constituyó como un movimiento magisterial disidente. En 2016, la CNTE desplegó diversas movilizaciones en todo el país como parte de su lucha y resistencia.

El 19 de junio del 2016, la comunidad de Nochixtlán, al bloquear la carretera para exigir a las autoridades una mesa de diálogo acerca de la Reforma Educativa, fue atacada violentamente por centenares de elementos de las policías municipal, estatal y federal. Se reportaron violaciones a derechos humanos incluyendo uso excesivo de la fuerza y detenciones y ejecuciones arbitrarias (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2023). En relación con esto, un gobierno que se propuso formar ciudadanos que ejercieran y defendieran sus derechos, al mismo tiempo, desplegó a las fuerzas armadas para violentar los derechos humanos de quienes, en su legítimo derecho a la manifestación y a la protesta, se manifestaron en contra de la jerarquización, centralidad e imposición de dicha reforma.

Ante el descontento, desacuerdo y rechazo hacia la reforma educativa manifestado por diversos agentes, la SEP, a partir de un supuesto análisis y discusión colectiva de sus documentos, emitió una siguiente versión. En 2017, la

⁵³ Las cursivas son mías.

SEP publicó *Los Fines de la Educación en el siglo XXI* donde apuntó que la educación básica tenía la finalidad de:

[...] contribuir a formar *ciudadanos*⁵⁴ libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (2017c, p. 1).

En ese año, poco después, la SEP, en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, reiteró nuevamente que:

El propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar *ciudadanos*⁵⁵ libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo. En otras palabras, el Modelo Educativo busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional (2017d, p. 45)

En 2017, la SEP, en *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio*, subrayó que la Formación Cívica y Ética:

Es el espacio curricular dedicado a formalizar saberes vinculados a la construcción de una *ciudadanía* democrática y el desarrollo de una ética sustentada en la dignidad y los derechos humanos. En la educación básica, la formación cívica y ética promueve el desarrollo moral del estudiante a

⁵⁴ Las cursivas son mías.

⁵⁵ Las cursivas son mías.

partir del avance gradual de su razonamiento ético, con el fin de lograr la toma de conciencia personal sobre los principios y valores que orientan sus acciones en la búsqueda del bien para sí y para los demás. También favorece el respeto, la construcción y el cumplimiento de normas y leyes, considerando que son producto de los acuerdos establecidos entre los integrantes de la sociedad, las cuales señalan derechos y obligaciones para ciudadanos y responsabilidades para servidores públicos. Asimismo, promueve la participación social y política de los estudiantes como acción fundamental para la construcción de *ciudadanía*. La asignatura Formación Cívica y Ética brinda al estudiante oportunidades sistemáticas y organizadas para reflexionar y deliberar sobre la realidad de México y del mundo actual. Favorece que los estudiantes lleven a cabo acciones para mejorar su entorno, a nivel personal, escolar, comunitario, nacional y global, lo que contribuye a poner en práctica su capacidad para organizarse e intervenir en la solución de conflictos para el bien común (2017a, p. 161).

La calidad educativa, como construcción discursiva, incorporó una lectura donde la educación se trasladaba de una condición adversa a una condición ideal hasta alcanzar una sutura y cierre final (López Nájera et al., 2011). En la calidad educativa, como en varias conceptualizaciones sobre la educación, persiste la ilusión de una posibilidad de sutura final. Sin embargo, todos los intentos por congelar la relación entre significado y significante son inútiles, no existe una respuesta completa, única y esencial al respecto de la educación y, por tanto, a la formación de un sujeto y ciudadane (Puiggrós, 1990)

Previamente, al sostener que la ciudadanía, como identidad, está sobredeterminada y, por tanto, la formación ciudadana forma parte de una disputa, lo que quiero resaltar es que la educación está ligada a múltiples campos discursivos, dar cuenta de esto implica no apelar a la unidad y la totalidad, sino a la ruptura, la discontinuidad y la imposibilidad de saturación final entre la educación, política y sociedad. Por esta razón, tal como sugiere Puiggrós (1990), me interesa este carácter conflictivo que se genera cuando hay una presencia de procesos educativos en los procesos sociales y, viceversa, procesos sociales en los

procesos educativos. En este sentido, nuevamente quiero destacar esta conflictividad entre la formación ciudadana como parte de las políticas de calidad educativa y la desciudadanización como negación de ciudadanía a ciertos cuerpos que opera en el espacio público.

En el sexenio de Enrique Peña Nieto de 2012-2018, con la continuación de la guerra contra el narcotráfico, sustentada en la militarización como estrategia de seguridad, siguieron en aumento tanto el número de delitos incluyendo homicidios, feminicidios, transfeminicidios, desapariciones, secuestros y extorciones, como el número de violaciones a derechos humanos incluyendo tortura, desapariciones forzadas y ejecuciones extrajudiciales (Centro de Investigación de Crímenes Atroces, 2022; Gutiérrez, 2010).

La desaparición forzada de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, la noche del 26 de septiembre de 2014, fue un ejemplo paradigmático de la problemática referente a la desciudadanización a través de la violencia. Hernández Urías (2018) señala que el caso permitió exhibir las condiciones de posibilidad de aquellas violencias que nos reiteran que vivimos en una sociedad donde hay vidas con y sin valor. Las vidas de los 43 estudiantes, previo a que fueran transgredidas esa noche, ya eran vidas consideradas precarias, tal como son consideradas las vidas de la gran mayoría de la población en este país. En pocas palabras, la desciudadanización tiene que ver con que el actual orden social que ubica a las vidas que no vale la pena sostener, mantener, proteger y cuidar, según los parámetros dominantes, quitándoles el reconocimiento de ciudadanía. La racionalidad neoliberal, establece esquemas de valores que sirven de pauta para la gestión «biopolítica» o, mejor dicho, la gestión «necropolítica» (Lindig, 2022).

La biopolítica y la necropolítica son dos conceptos que permiten reflexionar sobre la violencia como mecanismo de desciudadanización. A muy grandes rasgos, la biopolítica, planteada por Michael Foucault, da cuenta del ejercicio de poder mediante la administración de la vida⁵⁶, mientras que la

⁵⁶ A grandes rasgos, para Foucault, el poder consiste en conducir conductas, es decir, actúa induciendo, facilitando, dificultando, limitando o impidiendo ciertos comportamientos. El vehículo ideal del poder es el discurso al determinar subjetividades y establecer efectos de verdad. Hay tres tipos de poder que se superponen: el poder soberano, el poder disciplinario y el biopoder. El biopoder tiene el objetivo de hacer vivir y dejar morir. El biopoder se centra en los procesos que son específicos de la propia vida, incluyendo nacimiento, reproducción, enfermedad y muerte. En la biopolítica, el objetivo ya no es el cuerpo individual, sino la regulación de la población como cuerpo político, de este modo, se despliegan tecnologías, como leyes y políticas públicas

necropolítica, planteada por Achille Mbembe, da cuenta del ejercicio de dominación y opresión que permite administrar la crueldad, el horror, la destrucción, la violencia y la muerte⁵⁷ (Estévez, 2018; Lindig, 2022; B. López, 2022; Mbembe, 2011; Navarro Fuentes, 2021).

El necropoder y la necropolítica plantean que el biopoder y la biopolítica resultan insuficientes para explicar el modo en que se produce la muerte en ciertas sociedades contemporáneas, cuya finalidad parece ser no sólo el asesinato de ciertas personas, sino el exterminio selectivo de poblaciones o comunidades. La necropolítica apunta a soberanías, que no se reservan al Estado, sino que abarca entidades necroempoderadas, cuyo resultado es el ejercicio del poder para someter la vida y producir la muerte (Estévez, 2018; Lindig, 2022; B. López, 2022; Mbembe, 2011; Navarro Fuentes, 2021).

En tal sentido, la soberanía radica en el despliegue de tecnologías del poder, como ejercicio sistemático de violencias, cuyo objetivo es la regulación de poblaciones a través de la producción de cuerpos disponibles, instrumentalizados, superfluos, desechables, y prescindibles. Se mata a aquellos de quienes puede prescindir, pero sin los cuales se podría sostener y mantener el orden social dominante. Su muerte se administra dependiendo de las necesidades del neoliberalismo. Estas poblaciones viven en mundos de muerte, es decir, en lugares donde las personas tienen el estatuto de muertos en vida por las condiciones tan adversas y precarias en las que viven y por las circunstancias de alta crueldad y horror en las que mueren. Esta soberanía abarca no sólo la capacidad de decidir quién vive y quién muere, sino la producción de muerte erradicando de ciertos cuerpos todo indicio de ciudadanía, e incluso, de humanidad (Estévez, 2018; Lindig, 2022; Mbembe, 2011; Navarro Fuentes, 2021).

Para reflexionar sobre la descuidadización derivada de la necropolítica, retomo algunos análisis, desde el feminismo decolonial y el transfeminismo, acerca de las violencias. En las últimas décadas, el norte del país ha evidenciado una crisis de violencias severas que colocó a distintas ciudades entre las más

para la gestión de la vida humana, encaminadas a controlar y regular a la población (Estévez, 2018; B. López, 2022; Navarro Fuentes, 2021).

⁵⁷ A grandes rasgos, para Mbembe, con la globalización y el neoliberalismo, la biopolítica no es suficiente para entender cómo el poder de administrar la vida se subordina al poder de administrar la muerte. El poder de dar muerte supone el despliegue de una serie de tecnologías de explotación y destrucción de cuerpos, lo que permite dar cuenta de que existe no una política de la vida, sino una política de la muerte. (Estévez, 2018; B. López, 2022; Navarro Fuentes, 2021).

violentas del mundo. Sin pretender profundizar en las condicionantes estructurales, los precursores y los desencadenantes que articulan aspectos sumamente complejos, es importante destacar tres factores que han generado condiciones de posibilidad para dichas violencias: factores de largo plazo asociados a su ubicación geográfica como entidad fronteriza con Estados Unidos que facilitó formas de acumulación de capital a partir de actividades ilegales; factores de mediano plazo relacionados con la industria maquiladora de exportación como forma concreta de producción neoliberal; y factores de corto plazo ligados a «la guerra contra el narcotráfico» (Aziz Nassif, 2011; Quintana, 2013).

Una manifestación particular de las violencias fueron los feminicidios. Se presentó un aumento dramático en el número de niñas y mujeres desaparecidas y asesinadas; el grado de violencia, crueldad y horror con que se ejecutaron los feminicidios; y las amenazas y agresiones contra familiares. colectivos organizaciones que exigían justicia, verdad y reparación del daño (Aziz Nassif, 2011; Quintana, 2013). Segato (2018), a partir de su análisis sobre los feminicidios en Ciudad Juárez, apuntó que, aunque los crímenes eran perpetuados por medios sexuales, tenían la finalidad política de demostrar poder a través del control del cuerpo-territorio.

Con respecto a lo anterior, la violencia sexual contra las mujeres es parte de un acto comunicativo que no remite exclusivamente a la relación del agresor con la víctima, sino a la relación del agresor con sus pares. Dicho esto, la violencia sexual contra las mujeres gira en torno a dos ejes: en el eje vertical, el agresor dialoga, mediante su enunciado violento, con su víctima, a quien disciplina y castiga; en el eje horizontal, el agresor da cuenta a otros hombres que cumplió con la exigencia del «mandato de masculinidad». Este mandato, en pocas palabras, “exige al hombre probarse hombre todo el tiempo porque la masculinidad, a diferencia de la feminidad, es un estatus, una jerarquía de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal” (2018, p. 42). En este sentido, en los feminicidios, el cuerpo de las mujeres es una especie de pizarra sobre la que los hombres escriben que han cumplido con su mandato (Segato, 2018).

El mandato de masculinidad se articula con la «corporación masculina» y la «corporación mafiosa». De manera general, la corporación masculina refiere a las relaciones entre hombres caracterizadas por la fidelidad absoluta a la corporación y por la organización jerárquica interna en la corporación. Esta conduce a los hombres a la obediencia incondicional hacia sus pares y encuentran en las mujeres, como objeto disponible y desechable, la oportunidad para dar ejemplos de jerarquía. A su vez, «la corporación mafiosa» ya no se trata de una hermandad hombres, sino de un pacto entre personas que están en un mismo negocio en posiciones diferentes. Los jefes y los sicarios, en sus posiciones de mandar y obedecer, sellan su pacto de alianza y de silencio sobre víctimas (Segato, 2018).

La «corporación masculina-mafiosa» expresa su control territorial al escribir en el cuerpo de las mujeres su capacidad de desaparecer, hacer sufrir y matar. Los feminicidios expresan la afirmación del poder, exigida por el mandato de masculinidad y la corporación masculina-mafiosa, través del control y dominación del cuerpo como índice del territorio. Estos feminicidios y transfeminicidios daban cuenta de lo que Segato denominó «guerra contra las mujeres», es decir, violencias extremas que no eran un daño colateral del conflicto, sino un objetivo estratégico que formaba parte de una espectacularización de la violencia (Segato, 2016, 2018).

Con estos feminicidios, ubicados en la frontera como límite donde se separa el Sur-Global y el Norte-Global y donde atraviesa una gran cantidad de riqueza que se produce de nuestro lado, pero se acumula en el otro lado, Segato (2018) diagnosticó la «fase apocalíptica del capital» caracterizada por relaciones basada en funciones, utilidades e intereses. Esto ocurre porque el capital hoy depende de que seamos capaces de acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad en un sentido muy preciso: normalizar la expropiación de la vida. En tal sentido, las pedagogías de la crueldad, en esta fase apocalíptica del capital, refieren a “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas... es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como lo es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente” (Segato, 2018, p. 13).

En ese escenario, de transmutación de lo vivo y su vitalidad en cosas, está el «Primer Estado», como aquel Estado que administra la vida, no obstante, en aquellos espacios donde el Estado no está presente, se presenta el «Segundo Estado» como aquellos poderes paraestatales -que operan en una esfera diferente, pero no desconectada a la del Estado- que administran la muerte. Dicho de otro modo, el Primer y Segundo Estado efectúan el necropoder y la necropolítica (Segato, 2018).

La desciudadanización entonces deriva, no sólo de un Primer Estado que le dio la espalda al cumplimiento de sus obligaciones, al rendirse a la lógica de mercado, rompiendo la relación de sostenimiento, protección y cuidado con los cuerpos de la ciudadanía, sino de un Segundo Estado que, ante el mandato de masculinidad y la corporación masculina-mafiosa, forjó una escena bélica vinculada a la acumulación de capital producido en el subsuelo que proviene del narcotráfico; la trata de personas; la venta de armas; etc. Ese capital se expresa en el sometimiento y asesinato de cuerpos que no tiene un papel de interés en el conflicto, es decir, no participan en él, pero funcionan como mensaje de su capacidad de control, poder y crueldad sobre la vida. Por esto, la desciudadanización deriva de un tipo de violencia donde el éxito no resulta de la muerte, sino de la sustracción primero de la ciudadanía y luego de la humanidad de lo aniquilado, dicho de otra forma, matar sin consecuencia porque la vida de aquella persona era considerada meramente cosa sin importancia y sin valor (Rivera Garza, 2011; Segato, 2018).

Para continuar con la reflexión sobre la desciudadanización a través de la necropolítica, Valencia (2017, 2017) propone el «capitalismo gore⁵⁸» como configuración geopolítica particular del neoliberalismo y la globalización, específicamente en espacios precarizados, en la región mexicana. A grandes rasgos, el capitalismo gore apunta a la etapa actual del neoliberalismo, situada en el tercer mundo, donde la necropolítica posibilita la reproducción del capital.

⁵⁸ Valencia (2017) recupera el concepto gore del género cinematográfico que hace referencia a la violencia extrema para aludir al exacerbado derramamiento de sangre producto de las violencias

En este necro-neoliberalismo, Valencia (2017, 2017) apunta que el Estado juega el rol de garante de los mercados neoliberales al proteger el capital, a su vez y en conjunto, el crimen organizado opera como un Estado paralelo que pretende tener el control sobre el territorio, la seguridad y la población donde el tráfico de drogas, armas, personas, etc., funciona como un negocio o, mejor dicho, una empresa transnacional. De esta manera, México pasa de un Estado-Nación, a un Mercado-Nación y un Narco-Nación. Para lograr lo anterior, se emiten «necroprácticas» entendidas como acciones radicales dirigidas a infringir dolor, sufrimiento y muerte para aprovechar, conservar y lucrar con el poder de hacer morir

Para explicar el capitalismo gore, hay que tomar en consideración que la globalización y el neoliberalismo exige a todas las personas ser hiperconsumidoras para considerarlas legítimas dentro del entramado, dicho de otro modo, se producen identidades y subjetividades que se desenvuelven favorablemente al alrededor de la producción, la riqueza y el consumo. A su vez, la identidad mexicana masculina, por el sistema binario de género, está vinculada a la legitimación de los hombres por su capacidad adquisitiva, de consumo y de proveeduría (Estévez, 2018; Navarro Fuentes, 2021; Valencia Triana, 2016, 2017; Valencia Triana y Herrera Sánchez, 2021).

No obstante, en los lugares de alta precarización, donde los márgenes para tener poder adquisitivo son muy estrechos, los hombres subalternos adoptan estrategias particulares para desenvolverse. La violencia se presenta como un modo de subsistencia y como una herramienta de «necroempoderamiento». El necroempoderamiento apunta a los procesos en los cuales los hombres cisgénero ubicados en contextos y/o situaciones de vulnerabilidad y/o subalternidad intentan transformar sus realidades para cumplir con las demandas de hiperconsumo; efectuar la masculinidad hegemónica; y tener posibilidades de pertenencia y ascensión social, pero lo hacen desde prácticas distópicas y a partir de una autoafirmación perversa por medio de la violencia (Estévez, 2018; Navarro Fuentes, 2021; Valencia Triana, 2016, 2017; Valencia Triana y Herrera Sánchez, 2021).

Valencia (2017, 2017) les denomina «sujetos endriagos». Estos sujetos saben que la capacidad de producción, adquisición, consumo y proveeduría es más valorada socialmente que la autorrealización a través del trabajo, por esto, contradicen las lógicas de lo aceptable y lo normativo, incorporándose al crimen organización dado que les acarrea legitimidad, reconocimiento y estatus económico y social. Con lo anterior, se reconfigura la concepción del trabajo, impactando directamente en las formas de producción, de contratación, de reproducción y distribución de la riqueza.

Los sujetos endriagos saben que sus cuerpos forman parte de aquellos cuerpos considerados disponibles, instrumentalizados, superfluos, desechables y prescindibles en el actual orden socioeconómico, en tal sentido, asumen que no tienen nada que perder porque sus vidas previamente fueron catalogadas como poco valiosas o importantes. De este modo, la vida deja de ser importante en sí misma y lo es por su valor en el mercado como objeto de intercambio monetario. La violencia se valida y legitima porque cumple un papel fundamental como: mecanismo de autoafirmación masculina; medio de supervivencia alternativo; herramienta del mercado en la producción de capital; e incluso de instrumento de subalternización hacia ciertos cuerpos y de eliminación de poblaciones potencialmente indóciles (Estévez, 2018; Navarro Fuentes, 2021; Valencia Triana, 2016, 2017; Valencia Triana y Herrera Sánchez, 2021). De esta forma, la violencia, la crueldad y muerte se instalan como formas de vida que desciudadanizan tanto a quienes reciben como a quienes comenten violencia.

Estos sujetos endriagos, que surgen de la reinterpretación del neoliberalismo devenido en capitalismo gore, son ultraviolentos. En sus necroprácticas, la destrucción del cuerpo en sí mismo se convierte en el producto, en la mercancía y la acumulación. Ya no se trata de explotar los trabajadores y sustraerles el valor de su trabajo, a través de las formas de plusvalía, sino de extraer y deshacerse por completo de los cuerpos. Dicho esto, el capitalismo gore sería el lado b de la globalización, el neoliberalismo y la colonialidad donde se muestran las consecuencias más descontroladas, contradictorias y negativas (Estévez, 2018; Navarro Fuentes, 2021; Valencia Triana, 2016, 2017; Valencia Triana y Herrera Sánchez, 2021).

La necropolítica, acorde con Valencia (2016, 2017; 2021), apunta a la administración y rentabilización de los procesos de muerte vinculados con el necropatriarcado cuyo poder se expande y desemboca regularmente en contra de los cuerpos feminizados, de géneros diversos, sexo-disidentes, racionalizados, pobres, migrantes, con discapacidad, enfermes, contestatarios, rebeldes, etc., siendo su expresión más extrema el feminicidio y transfeminicidio. La necropolítica está enlazada con la producción de cuerpos minoritarios que son considerados sin importancia y sin valor y, por tanto, desechables y prescindibles, a los cuales no se les atribuye ciudadanía.

Con anterioridad, sostuve que la ciudadanía, como identidad, está sobredeterminada y, por tanto, la formación ciudadana forma parte de una disputa, también resalté que la educación está ligada a múltiples campos discursivos produciendo conflicto, ruptura, discontinuidades e imposibilidad de saturación final entre la educación, la política y la sociedad (Puiggrós, 1990). Dicho esto, las tensiones entre la formación ciudadana como parte de las políticas de calidad educativa y la desc ciudadanización como negación de ciudadanía a ciertos cuerpos también entra en tensión con otros ejercicios políticos, sociales y pedagógicos que disputan por el reconocimiento de su ciudadanía.

Rivera Garza (2011, 2015), ante el cuestionamiento sobre cómo nombrar, abordar, enfrentar y entender la violencia que acontece, plantea que el fin último de la violencia es causar la parálisis básica del horror, sin embargo, ante el horror, del lado contrario, está el dolor. El dolor nos permite movilizarnos y articular algo: “Cuando todo enmudece, cuando la gravedad de los hechos rebasa con mucho nuestro entendimiento e incluso nuestra imaginación, entonces está ahí, dispuesto, abierto, tartamudo, herido, balbuceante, el lenguaje del dolor. De ahí la importancia de dolerse” (2011, p. 14). Dicho de otro modo, sostiene que luego de la parálisis de mi primer contacto con el horror, se debe pasar al dolor y, de ahí, a la palabra: “Quiero, de hecho, dolerme. Quiero pensar con el dolor, y con el dolor abrazarlo muy dentro, regresarlo al corazón palpitante con el que todavía tiembla este país... justo ahí decir: aquí, tú, nosotros, nos dolemos” (2011, p. 15).

El dolor nos muestra que no somos indiferentes a la crueldad. No obstante, es necesario pasar del dolerse al «condolerse». Condolerse trata de hacer propio

el dolor ajeno y volver ajeno el dolor propio para seguir adelante en medio del horror. En pocas palabras, condolernos invoca una respuesta activa que nos invita a pensarnos en plena implicación con los otros y, a su vez, implica dar cuenta colectivamente de las fuentes que producen el dolor social que nos aqueja. Rivera Garza (2011, 2015), al respecto de lo anterior, destaca que las movilizaciones y los movimientos sociales, ante la negativa de paralizarse por el horror de la violencia, no sólo muestran este condolerse, sino exhiben otro entendimiento de lo político y la política, de modo que, se sugiere concebir a la ciudadanía desde la capacidad de respuesta, organización y movilización que exhiben los sujetos al demandarle al Estado el cumplimiento de sus obligaciones frente a escenarios donde opera la desigualdad, la injusticia, la precariedad y, sobre todo, la violencia.

De manera similar, Valencia (2021), ante el capitalismo gore, exhibe las «política postmortem» que refieren a formas de politización del afecto y del duelo realizado por los sobrevivientes de las comunidades más afectadas por los distintos tipos de violencia letal. Entre los ejemplos de esta política destacan; las madres plaza de mayo quienes se organizaron como respuesta a la desaparición forzada de sus hijos durante la dictadura en Argentina; las madres y familiares de las víctimas de feminicidio demandando justicia en Ciudad Juárez; la Caravana de Madres de Migrantes Desaparecidas de Centroamérica que buscan a sus hijos en México; el movimiento *Black Lives Matter* que pretende denunciar y dismantelar el racismo sistémico en Estados Unidos; la manifestación realizada por un grupo de mujeres trans trabajadoras sexuales con el féretro y cuerpo presente de una compañera como una forma de denuncia ante los transfeminicidios en la Ciudad de México; y los varios grupos de madres buscadoras que hacen frente a la ineficacia e indolencia de las autoridades creando comunidades y buscando a sus hijos con pico y pala en todo el país (Valencia Triana y Herrera Sánchez, 2021).

Las políticas postmortem nos permite reflexionar sobre las formas de imaginación crítica y práctica política que se forjan en el interior de las comunidades rebatiendo, transgrediendo y desobedeciendo al necropoder y la necropolítica. Los sobrevivientes de las comunidades hacen que el cuerpo desaparecido y asesinado se haga presente, pero no para abonar a la

espectacularización, banalización y revictimización, por el contrario, para sumarse a la digna rabia; impedir el olvido; rescatar la memoria; y hacer del dolor y del duelo colectivo una posibilidad para acuerpar y habilitar alianzas donde se prime el sostenimiento de la vida frente a este cis-tema binario, hetero patriarcal y necro-neoliberal (Valencia Triana y Herrera Sánchez, 2021).

Es importante mencionar que las políticas postmortem como tal no ponen al centro el reclamo y la exigencia hacia el Estado y sus instituciones, incluso se desligan de la ciudadanía por considerarla una identidad unidimensional, cerrada y excluyente. Esto ocurre porque las políticas postmortem parten de un cambio epistemológico radical en el paradigma de la definición tradicional de lo político, esto quiere decir que la finalidad primordial de esas formas de politización del afecto y del duelo radica, no en un llamado al Estado que les ha demostrado una y otra vez que sus cuerpos no importan, sino en un llamado a establecer alianzas entre devenires minoritarios que debaten con su presencia una reivindicación corporizada de una vida más vivible (Valencia Triana y Herrera Sánchez, 2021).

Para cerrar, la hegemonía crea un orden social determinado, no obstante, la posibilidad de la articulación y la contingencia queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos es siempre parcial y nunca completa (Laclau y Mouffe, 1996; Mouffe, 1999, 2007). Con esto quiero apuntar que la desc ciudadanización no es un escenario fatal, aquellos a quienes se les/nos niega la atribución de ciudadanía estamos disputando. La política crea un determinado orden, no obstante, esto se ubica en condiciones que son potencialmente conflictivas porque están atravesada por lo político (Mouffe, 1999, 2007).

Conclusiones

De entrada, los hallazgos de esta investigación revelan que el Análisis Político del Discurso (APD) proporciona una valiosa y productiva caja de herramientas, la cual puede ser aún más fructífera al incorporar aportes de otras disciplinas y enfoques. En esta investigación, la conexión y el entrelazamiento entre el APD en conjunto con la pedagogía crítica y para la justicia social; el pensamiento decolonial, la pedagogía decolonial y la interculturalidad crítica; y los transfeminismos, los feminismos decoloniales y los feminismos antipunitivistas, me posibilitaron habilitar múltiples análisis y reflexiones.

La realidad educativa es tan densa y compleja que necesitamos cruzar los límites de lo habitual y convencional para llegar a otros lugares más productivos. El APD me brindó la posibilidad de articular, organizar y reelaborar, de manera cuidadosa, rigurosa y permanente, elementos de varias teorías que fueron útiles ontológica y epistémicamente para mi investigación. El desarrollo de esta tesis me permitió ratificar que salir de la disciplina pedagógica, mirar otras disciplinas, y recuperar ciertos conceptos, recursos y herramientas útiles para esta investigación nos brindan la posibilidad de volver a la pedagogía al potenciar la producción de conocimiento.

En esta caja de herramientas a la que hago alusión, sobresalió la construcción de una categoría intermedia. La construcción de ésta fue un ejercicio muy desafiante y, al mismo tiempo, gratificante; me parece una herramienta valiosa para propiciar ejercicios intelectuales potentes que permitan producir conocimiento, no como reproducción, sino como construcción de aportes parcialmente inéditos.

Esta herramienta demostró ser muy productiva para el proceso de articulación y ajuste permanente entre la dimensión teórica, el referente empírico y las preguntas de investigación. La categoría intermedia me posibilitó este alcance medio entre la generalidad de la teoría con la particularidad del referente empírico. Es importante recalcar que mi categoría intermedia, al funcionar como una metáfora o figura que permite ver, organizar y dar a conocer un recorte particular de la realidad desde un lugar más fructífero y productivo, no puede ser

generalizable, pero sí puede ser utilizada para ciertos casos concretos (Buenfil Burgos, 2008, 2016; Saur, 2008).

Dicho lo anterior, mi categoría intermedia pretendió hacer frente al problema de investigación que tuvo que ver con que la calidad educativa ha fijado una serie de sentidos en la formación ciudadana que la desprenden parcialmente de lo pedagógico y lo político. De esta manera, permite que los estudiantes, a partir de su tránsito por la escuela, puedan desenvolverse en la sociedad, pero no obtienen las herramientas necesarias para alterar los sistemas de opresión que perpetúan la discriminación, violencia, desigualdad, injusticia, subordinación y opresión. Ante dicha problemática, mi categoría intermedia me permitió dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación.

Esta categoría intermedia alude a la imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana. Esta imbricación la entiendo como la conjugación, combinación o sobreposición de la calidad educativa y la formación ciudadana, es decir, los momentos cuando ambas se encuentran y se mezclan para producir algo que no es ni calidad educativa ni formación ciudadana, sino ambas conservando las propiedades de cada una.

A la ciudadanía de calidad la defino como un discurso, entendido como el resultado contingente de una serie de articulaciones, que constituyen una configuración significativa (Laclau, 1993; Laclau y Mouffe, 1996), que apuntala al tipo de ciudadane que se pretende formar en las escuelas como parte de las políticas de calidad educativa.

La ciudadanía de calidad es un discurso que se fue construyendo dentro de un campo de luchas, conflictos, negociaciones, acuerdos e imposiciones donde los agentes educativos, incluyendo organismos internacionales, gobiernos, empresas, academia, sindicatos, organizaciones civiles, colectivos populares y de base, ciudadanes, entre otros, contendieron por la defensa su proyecto social y político que está inserto en cada uno de sus proyectos pedagógicos. Esta disputa entre agentes, entendidos como producto y productores de relaciones hegemónicas y contrahegemónicas, defendieron su posicionamiento para formar cierto tipo de ciudadane y, por tanto, se generaron proyectos pedagógicos sobre formación ciudadana que son densos, complejos y

contradictorios desde su conformación hasta su puesta en marcha (De Alba, 2007).

En este escenario, mi objeto de investigación se concentró prioritariamente en las orientaciones y directrices regionales y las reformas y políticas nacionales. Al respecto, ratifico que en esta disputa lo regional no se reproduce en lo nacional, sino que lo global se reconfiguran en lo nacional.

En concreto, la ciudadanía de calidad, en el periodo del 2006 al 2018, exhibe una configuración discursiva con un conjunto de regularidades como forma temporal, precaria y relativa de fijación de sentido que derivan de la reconfiguración de las orientaciones y directrices educativas regionales en las políticas educativas nacionales.

La ciudadanía de calidad en este periodo exhibió una configuración discursiva que articuló dos componentes: «la orientación despedagogizadora» y «la orientación despolitizadora». La orientación despedagogizadora hace alusión al desprendimiento parcial de lo pedagógico en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa, mientras que «la orientación despolitizadora» hace alusión al desprendimiento parcial de lo político en la formación ciudadana derivado de la impronta de la calidad educativa. Sobre esto, me gustaría resaltar que, aunque la separación de estos dos componentes apela a la comprensión, explicación y descripción de la categoría intermedia, ambos componentes se encuentran enlazados porque lo pedagógico siempre es político.

Aclarado lo anterior, la ciudadanía de calidad posee una orientación despedagogizadora que parte de considerar a la escuela como la mejor institución para consolidar y afianzar una cultura democrática. Se asume que ésta puede distribuir equitativamente competencias que, en última instancia, permiten que los estudiantes, como futuros ciudadanos, cumplan con los requerimientos sociales y, de esa forma, se inserten favorablemente en la vida laboral, social, cívica y política. Sobre esto, la escuela, como práctica social y política hegemónica, históricamente se ha considerado el espacio idóneo para la formación de ciudadanía porque, a través del Estado, intenta interpelar a les

sujetos proponiéndoles un modelo de identificación que permita articular la diferencia y gestar equivalencia (Soriano Peña, 2020).

Dicho lo anterior, la escuela que pretende formar ciudadanía de calidad es aquella que asienta su sentido en qué tan útiles y funcionales son los aprendizajes que se adquieren para el entorno laboral, social y político. La calidad educativa, como signifiante vacío, configura una relación hegemónica que está supeditada al orden neoliberal. La calidad se ha constituido como una problemática social y educativa que las reformas y las políticas aspiran a resolver necesidades específicas de aprendizaje, estándares de aprendizaje, enfoques centrados en el aprendizaje y la enseñanza, adquisición de competencias y evaluación de competencias (Plá, 2018). De este modo, está respondiendo a las demandas y exigencias para el adecuado desempeño laboral y ciudadano que sostengan el orden neoliberal (Colella y Díaz Salazar, 2016).

En la ciudadanía de calidad, la calidad como sentido de la formación ciudadana se fue elaborando a partir las competencias ciudadanas. Las competencias refieren a la integración de tres ámbitos del aprendizaje que distinguen lo declarativo, lo procedimental y lo actitudinal-valoral. Las competencias ciudadanas, con énfasis en su utilidad, funcionalidad y aplicabilidad, se convirtieron en el foco de las reformas educativas sobre formación ciudadana en Latinoamérica. Estas competencias, como discurso hegemónico que satura la forma en que concebimos el acto educativo, se vinculan con la psicologización de la educación y la lógica empresarial y de mercado en la educación.

La psicologización de la educación la entendí como la preponderancia de las teorías psicológicas sobre las teorías pedagógicas, sociológicas y antropológicas en las reflexiones y análisis sobre lo educativo. Por otro lado, la lógica empresarial y de mercado la entendí como el refinamiento de la instrumentalización de la escuela que emerge de una reelaboración del movimiento eficientista y la teoría del capital humano a partir de las necesidades que impone la globalización y el neoliberalismo.

A consecuencia de ambas, la ciudadanía de calidad no apela a los saberes, el poder, los contextos, los sujetos, los lugares y los objetos, y suspende la

discusión política y pedagógica; en su lugar, bajo una supuesta discusión científica, objetiva y neutral, se centra en las capacidades y habilidades. Dicho esto, la ciudadanía de calidad pretende que cada estudiante acumule competencias que le otorgarán ciertas ventajas y beneficios para cumplir con los requerimientos sociales e insertarse favorablemente en la vida social, cívica, política y laboral (Sánchez Rojas, 2017; Torres Santomé, 2011).

Lo anterior supone que los sujetos deberán adaptarse a un entorno tan incierto, adverso y competitivo donde sus conocimientos, capacidades y habilidades nunca serán suficientes. Durante toda su vida, tendrá que someterse a una autoexigencia, autorregulación y autoexplotación sin límites para intentar mantener un perfil activo y atractivo que les permita competir como la mejor unidad-empresa, que hace que la propia vida se gestione en términos de éxito, rendimiento, oportunidades y ganancia. En tal sentido, la escuela que forma a la ciudadanía de calidad conforma un *continuum* con la empresa al formar un perfil de sujeto como empleade y ciudadane; la escuela deja de ser un fin y se convierte en un medio, es decir, se instrumentaliza (Sánchez Rojas, 2017).

A pesar de lo anterior, como en todo discurso de renovación pedagógica, esto se exhibe como un paso desde lo pasado, caduco, tradicional, conservador y obsoleto, hacia lo futuro, vigente, contemporáneo, progresista e innovador. No obstante, hay que tener claro que la ciudadanía de calidad es un llamado a aceptar el presente y someterse a él, no sólo busca reducir la responsabilidad del Estado, al colocar la responsabilidad en los sujetos, sino que busca forjar ciertas subjetividades e identidades que resultan funcionales y útiles para el modelo económico actual.

Para ejemplificar lo anterior, la ciudadanía de calidad pretende empoderar a los estudiantes. El empoderamiento, en las últimas décadas, se ha despolitizado. El empoderamiento alude a la promesa de los beneficios de la autonomía individual, la elección privada y la promoción personal a través de la meritocracia, obstruye toda acción política que pudieran dirigirse a actuar contra las condiciones que propician y mantienen la dominación y opresión (Fraser, 2014; Zakaria, 2017; Zakaria et al., 2017).

Complementando lo anterior, la ciudadanía de calidad, con esta orientación despedagogizadora, al apelar a la conceptualización operativa de la calidad educativa que cimienta una cultura de la evaluación, separa de manera deliberada el dominio político plural y el dominio técnico unificado. Sobre esto, hay que decir que la dimensión técnica, a pesar de que lo intente ocultar, no puede eliminar lo político. (Plá, 2018). La evaluación desarrolla un vocabulario caracterizado por lo técnico, burocrático, psicologista y empresarial, de manera que el pensamiento educativo y pedagógico sobre la formación ciudadana se circunscribe a una lógica tecnocrática que lo despedagogiza y lo despolitiza.

La ciudadanía de calidad restringe lo pedagógico y político al intentar definir, unificar y fijar las competencias ciudadanas a nivel regional, y al pretender que es posible lograr un acuerdo amplio y profundo en la sociedad sobre qué es un buen ciudadano y cómo debería ser formado. Se asume la posibilidad de eliminar de todo tipo de conflicto a partir del consenso, sin embargo, el conflicto es intrínseco a las relaciones sociales, por tanto, eliminarlo es una ilusión.

La ciudadanía de calidad también restringe lo pedagógico y político al emitir un juicio sobre la desviación de las competencias ciudadanas de los estudiantes a partir de un parámetro que unifica y fija una serie de las competencias consideradas idóneas para toda la región latinoamericana acorde con el criterio de un grupo reducido de expertos. Esta evaluación de competencias ciudadanas produce un *ranking* que ordena los puntajes de los países del más alto al más bajo a partir de una concepción hegemónica sobre democracia, ciudadanía y formación ciudadana. Los resultados de las evaluaciones establecen que la falta de calidad subyace en un déficit ubicado en los estudiantes, docentes, escuelas, currículos y sistemas educativos. De este modo, se genera un mapa global y regional que exhibe que país tiene, o no, ciudadanos de calidad.

Las evaluaciones sobre las competencias ciudadanas están vinculadas con la colonialidad del saber. Para explicar esto, la corpo-política, al referir a las inscripciones de relaciones de poder en la escala corporal (Restrepo y Rojas, 2010), da cuenta de que los expertos, a través de su conocimiento científico, ponderan lo técnico sobre lo pedagógico y lo político. A pesar de que sabemos que el

conocimiento siempre está atravesado por el posicionamiento ideológico y, por tanto, todo conocimiento, por más técnico que sea, se inscribe en lo político, los investigadores y consultores, como expertos a quienes se les atribuyen altos niveles de legitimidad por su conocimiento científico, han tenido un enorme poder y autoridad para configurar las definiciones de los problemas públicos y la ruta de las decisiones y acciones para dar solución a esos problemas. Esto ha promovido la construcción de políticas públicas de arriba hacia abajo ocasionando la restricción de espacios de construcción democrática donde se incluyan diversos actores. Con esto, predomina una tecnocracia en la construcción de políticas educativas sobre formación ciudadana.

Para complementar lo anterior, la geopolítica, al referir a las relaciones de poder en la escala territorial y geográfica dentro del sistema-mundo moderno (Restrepo y Rojas, 2010), da cuenta de que la evaluación se vincula con un orden de conocimiento que, al fomentar ciertos conocimientos, modalidades de producción de conocimiento y sujetos como productores de conocimiento, favorece una concepción globalizada del mundo que dota de primacía a la cosmovisión occidental. Las evaluaciones globales y regionales sobre formación ciudadana, al emitir un juicio sobre el nivel de desviación y déficit que parte de una concepción hegemónica sobre democracia y ciudadanía, están favoreciendo una concepción de sujeto y de ciudadane acorde con la geopolítica dominante.

La ciudadanía de calidad pretende que los investigadores y consultores, mediados por los organismos internacionales e instituciones del gobierno, como poseedores de conocimiento experto, dicten la construcción de la política sobre formación ciudadana. Asimismo, pretende que los docentes, directivos y estudiantes ejecuten la política tal y como los expertos establecen; que la sociedad vigile a los docentes y directivos exigiéndoles que cumplan con la política que fue dictada para ellos. Con esto, lo público deja de aludir a la participación significativa de la ciudadanía en el diseño, planificación y desarrollo de la política educativa para restringirse al mero cumplimiento, control, vigilancia y punición entre agentes, de esta manera que, la política se desprende de su carácter público.

Ahora bien, la orientación despedagogizadora de la ciudadanía de calidad posee un recorrido que responde a condiciones históricas, económicas, políticas y sociales situadas y contingentes, que propicia ciertas particularidades. La primera alude al énfasis referente a que la calidad educativa necesita de la evaluación educativa. La segunda alude al hincapié referente a que la evaluación, como fuente de información para tomar decisiones e implementar acciones, forma parte de la garantía del derecho a la educación.

La ciudadanía de calidad vincula lo anterior con la mejora de todos los competentes y procesos educativos que influyen en el logro académico. Esto prescribe dos racionalidades mutuamente imbricadas: la racionalidad evaluadora que mide a los sujetos para clasificarlos según la cercanía o lejanía respecto a un ideal de sujeto; y la racionalidad punitiva que judicializa los vínculos pedagógicos al interior de instancias educativas estableciendo juzgadores y juzgades, instalando el litigio, el interrogatorio y lo correccional desplegando diferentes formas de violencia, crueldad y castigo (Giuliano, 2019a, 2019b).

También, la ciudadanía de calidad alberga características de los dispositivos de las sociedades disciplinarias, no obstante, ya no se trata únicamente de identificar la desviación a partir del parámetro y enderezar conductas y comportamientos a partir del castigo correctivo, sino que ahora implica establecer juicios con la finalidad de dotarnos de información sobre los errores y fallos y, con esto, reorientar cursos de acción que nos permitan adaptarnos, cambiarnos y, sobre todo, mejorarnos.

La imperativa de mejora constante y permanente es introyectada por los sujetos y, de este modo, nos asumimos responsables no sólo por aciertos y fracasos, sino de la elaboración de un plan de maximización del rendimiento. Esto genera consecuencias devastadoras: por un lado, en los sujetos, ante un deseo de mejorarnos que, al no alcanzarse dado que no hay punto final, se genera frustración, humillación, vergüenza, culpa, malestar, ansiedad y depresión; por el otro, en la sociedad, ante la atribución de valor a las vidas acorde a su posibilidad para demostrar rentabilidad máxima, se produce exclusión, segregación, fragmentación y pérdida de los tejidos comunitario y lazos sociales. La ciudadanía de calidad, en tal sentido, pretende formar perfiles de ciudadanos funcionales y

productivos, cuya subjetividad e identidad se basa en la individualidad, la competencia, el rendimiento y el emprendedurismo.

La ciudadanía de calidad instala una sinonimia entre educación y evaluación. Esta sinonimia está despedagogizando y despolitizando la formación ciudadana porque hay una simplificación y reducción de lo educativo a la evaluación; de lo singular y lo diverso a la unificación; del proceso al resultado; entre otros. El acto de educar, aunque poco tiene que ver con lo observable, lo medible y lo calculable, se ciñe a eso. La escuela se convierte en un lugar donde impera la sospecha, desconfianza, escrutinio, desapego y desarraigo.

En relación con lo anterior, la calidad educativa no crea igualdad, sino crea dispositivos que produzcan desigualdades legítimas. Esto quiere decir que el logro educativo queda justificado con el desempeño individual, de manera que nuestro lugar en el espacio social es producto de nuestro mérito. La meritocracia alude al sistema social que asigna la riqueza y los bienes materiales y simbólicos a partir del mérito, su finalidad no es reducir ni eliminar la desigualdad, únicamente permite que un grupo amplio de personas puedan competir para alcanzar alguno de los pocos lugares disponibles (Cociña, 2013b, 2013a).

Dicho esto, por el vínculo entre calidad educativa y formación ciudadana, la evaluación de la ciudadanía podría sugerir que las fracturas en la democracia no se derivan del sistema hegemónico, sino que son producto de un déficit en los sujetos. La ciudadanía de calidad ni erradica la desigualdad social y educativa, ni produce una extensión y radicalización de la democracia.

La ciudadanía de calidad, además de esta orientación despedagogizadora, también posee una orientación despolitizadora que parte de la preocupación por formar de sujetos y ciudadanos en las escuelas ante los escenarios que se desembocan por la globalización. La globalización, entendida como la integración, interconexión, interdependencia y homogenización de lo social, lo cultural, lo político y lo económico entre países, dada una alteración y/o reducción en los límites espacio-temporales (Quijano, 2019), ha generado una serie de transformaciones en la concepción tradicional de ciudadanía (Restrepo Tamayo et al., 2021). En concreto, si lo nacional ha figurado como fundamento y condición

de la ciudadanía y lo nacional ha sufrido transformaciones derivadas de la globalización, entonces la ciudadanía ha sufrido transformaciones (Sassen, 2016).

Sin embargo, la ciudadanía de calidad, como análoga a la ciudadanía cosmopolita, global o mundial, apela a un carácter metafórico. Ser nombrados como ciudadanos del mundo, aunque podría pensarse que supone una ampliación de derechos al enunciarse más allá de las fronteras territoriales del Estado-nación, en realidad no lo hace porque no existe una comunidad política mundial que lo haga posible. La garantía de los derechos sigue siendo responsabilidad de los Estados hacia sus ciudadanos.

Ahora bien, la ciudadanía de calidad, al vincular formación ciudadana dentro de la calidad educativa, emite juicio en función de la desviación a partir de un parámetro o baremo. Esto supone que la formación ciudadana, entendida como la formación de sujetos inmersos en el escenario denso y complejo de la globalización, al vincularse con la calidad, toma como referencia un parámetro fijo y unificado. El referente o baremo toma normas, valores y criterios que se asumen universales.

La ciudadanía de calidad, aunque no afirma abierta y explícitamente que la democracia liberal es la única forma válida y legítima de organización política, al fijar y unificar parámetros para emitir juicios sobre la calidad de la ciudadanía, a partir de lo supuestamente universal, tiende a favorecer una concepción hegemónica de democracia. Con esto, se avanza hacia un mundo como un lugar cosmopolita en una tónica hacia un orden mundial unipolar.

La concepción hegemónica de la democracia deriva de la colonialidad de la democracia, entendida como la justificación, aprobación y divulgación histórica referente a que la democracia liberal occidental constituye un producto único, natural, superior y exclusivo que conforma la opción con mayor validez, legitimidad y efectividad (Aguiló, 2017). La colonialidad de la democracia está asentada en el traslado de una particularidad a un intento por representar la totalidad, y esto produce una relación hegemónica. Esta relación emana de la influencia de patrones de poder inaugurados con la colonización y continuados con la colonialidad (Mendoza, 2023).

La colonialidad de la democracia tiene que ver con la institución de un orden social y político hegemónico que instaura como generales los intereses particulares de los grupos dominantes, por tanto, mantiene un pacto racista, clasista y sexista que es incompatible con nociones radicales de libertad, igualdad y justicia. Los sistemas de opresión continúan encarnados en una serie de estructuras profundamente legitimadas, insertas y extendidas manteniendo la expresión sistemática de dominación que imposibilita la emancipación de todes y, por tanto, impide una democratización radical y sustantiva (Aguiló, 2017; De Sousa Santos y Mendes, 2017; Mendoza, 2023).

Esta concepción hegemónica de la democracia despliega una paradoja irresoluble: por un lado, opera una democracia regulada según la lógica de la igualdad y la libertad, para el sujeto blanco, masculino, propietario, cisheterosexual, cristiano e instruido, que consagra la modernidad occidental; por otro lado, opera otra democracia regulada según la lógica de la desigualdad, la violencia, la dominación y la opresión para les subalternizadas. En las democracias a medias o de baja intensidad, sobre los cuerpos de les subalternizadas recae la disfuncionalidad del sistema condenándoles a vivir en condiciones de exclusión, desposesión, precariedad y muerte donde no opera — u opera de manera deficiente— el marco jurídico, la red de instituciones, el Estado de derecho, la cultura de legalidad, etc. (Aguiló, 2017; De Sousa Santos y Mendes, 2017; Mendoza, 2023; Quijano, 2000). La ciudadanía de calidad forma sujetos que no dimensionan estas paradojas, por tanto, no accionan sobre éstas.

De manera similar, la ciudadanía de calidad, al vincular formación ciudadana dentro de la calidad educativa, también favorece una concepción hegemónica de los derechos humanos. Esta concepción hegemónica de los derechos humanos también es reflejo de un proceso más amplio inherente a la modernidad occidental. Los derechos humanos, en esta concepción hegemónica o convencional, son una forma social, cultural e histórica específica con pretensiones de universalidad, Su supuesta universalidad es un producto sociohistórico derivado de relaciones de poder (De Sousa Santos y Sena Martins, 2019; Maldonado Torres, 2019; Mouffe, 2009, 2016).

Esta concepción hegemónica de los derechos humanos ha incorporado una diferencia ontológica que imposibilita reconocer la plena humanidad de ciertas personas y grupos y, a su vez, mantiene una comprensión del mundo reducida a la interpretación occidental. La ciudadanía de calidad, con esta paradójica estrechez de la universalidad, ha hecho a los derechos humanos un lenguaje político impotente para una crítica radical, sistémica y estructural. Al formular los derechos humanos desde la universidad de cierta manera se obstruye la mirada de aquellas personas y grupos que se ven atravesados por sistemas de opresión y dominación y, por tanto, se merma ese potencial transformador, que surge ante la conflictividad con un sistema que resulta contradictorio, inviable y adverso (Ansolabehere, 2010; Estévez, 2019; J. A. López, 2013).

La ciudadanía de calidad, con esta orientación despolitizadora, se tensiona con la desciudadanización. A grandes rasgos, la desciudadanización apunta a aquellos cuerpos que, a través de una gestión necropolítica, al no considerarles poseedores de una vida valiosa o importante que sea digna de ser cuidada, protegida y salvaguardada según los parámetros dominantes, se les asume prescindibles y reemplazables. En pocas palabras, se les niega la atribución de ciudadanía. Esta desciudadanización tiene una dimensión formadora de sujetos que emerge del espacio público, no obstante, esto entra en tensión con otros ejercicios políticos que disputan por el reconocimiento de su ciudadanía.

En la ciudadanía de calidad persiste la ilusión de una posibilidad de sutura final. Sin embargo, tomando en consideración que la ciudadanía como identidad está sobredeterminada y la formación ciudadana forma parte de una disputa, todos los intentos por congelar la relación entre significado y significante son inútiles; no existe una respuesta completa, única y esencial al respecto de la educación, ni sobre la formación de sujetos y ciudadanos. En tal sentido, siempre se produce conflicto, ruptura, discontinuidades e imposibilidad de sutura final entre la educación, la política y la sociedad (Puiggrós, 1990).

Esto quiere decir que el discurso de ciudadanía de calidad, ante la fijación de elementos referentes a la despedagogización y despolitización, es siempre temporal y parcial y nunca completo. Esto se ubica en condiciones que son

potencialmente conflictivas porque están atravesada por lo político (Laclau y Mouffe, 1996; Mouffe, 1999, 2007). Otros sujetos y ciudadanos están resistiendo y luchando; otras ciudadanías se están gestando.

En retrospectiva, uno de los aportes más importantes y valiosos de esta investigación fue la construcción de la categoría intermedia denominada «ciudadanía de calidad», conformada por la orientación despedagogizadora y la orientación despolitizadora. Un aspecto que me gustaría destacar es que la ciudadanía de calidad no alude a un discurso de todo o nada. Por supuesto que hay aspectos positivos, pertinentes, relevantes e importantes en los discursos de formación ciudadana como parte de las políticas de calidad educativa, este discurso no sería hegemónico si no tuviera dichos aspectos; no obstante, al analizar el núcleo y no las aristas, es posible resaltar las múltiples problemáticas que se derivan.

Esta tesis es apenas un punto de partida, la ciudadanía de calidad es una categoría en construcción, es decir, se conforma de otros componentes que superan aquello que delimité como mi problema de investigación y mis preguntas y objetivos de investigación. Por tal razón, serán necesarias futuras investigaciones que continúen problematizando la imbricación entre calidad educativa y formación ciudadana. Hay muchísimas líneas aún sin explorar, comenzando por otros recortes espacio-temporales, otras fuentes de datos y otras perspectivas teórico-metodológicas.

Para cerrar, esta tesis ofrece, desde una perspectiva antipatriarcal, anticapitalista y anticolonialista, una problematización, análisis y reflexión sobre el perfil de ciudadane que se pretendió formar en la escuela a partir de las políticas de calidad educativa. Quisiera concluir insistiendo en la importancia de crear vocabularios que prioricen los vínculos que se gestan entre lo pedagógico y lo político. Hay vocabularios que son como semillas que germinan lucha, resistencia y esperanza.

Referencias

- Adriana Morales, M. (2021). *Inclusión: El desafío político del lenguaje no sexista en Argentina*.
- Aguiló, A. (2017). Haciendo política a través del espejo, destellos de otras democracias a la luz de los indignados. En B. De Sousa Santos y J. M. Mendes (Eds.), *Demodiversidad. Imaginar nuevas posibilidades democráticas*. AKAL.
- Álvarez Ledesma, M. (1999). *Acerca del concepto 'Derechos Humanos*. McGraw-Hill.
- Ansolabehere, K. (2010). Los derechos humanos en los estudios sociojurídicos. En A. Estévez y D. Vázquez (Eds.), *Los derechos humanos en las ciencias sociales: Una perspectiva multidisciplinaria*. FLACSO México/CISAN-UNAM.
- Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo* (1951.^a ed.). Taurus.
- Aziz Nassif, A. (2011). Violencia y destrucción en una periferia urbana. El caso de Ciudad Juárez, México. *Gestión y Política Pública*, 227-268.
- Barraza, L. (2009). La Evolución de Actividades Ilegales en la Ciudad: Notas sobre la Cultura de la Legalidad. En *Diagnóstico sobre la Realidad Social, Económica y Cultural de los entornos locales para el Diseño de Intervenciones en Materia de Prevención y Erradicación de la Violencia en la Región Norte: El Caso de Ciudad Juárez, Chihuahua*. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.
- Barros, J. (2019). Geopolítica del conocimiento: Control de la subjetividad y del conocimiento en la descolonialidad epistémica. *Revista de Ciências Sociais. Fortaleza*, 50(2), 31-50.
- Belausteguigoitia, M., Chaparro Martínez, A., García Roa, M., Maciel Molinar, J., Moreno Esparza, H., Tapia Silvia, A., Torres Cruz, C., y Vásquez Montiel, S. (2022). *Antimanual de la lengua española para un lenguaje no sexista*. Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM.
<https://cieg.unam.mx/docs/publicaciones/archivos/218.pdf>
- Bello, Á. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe Implicancias para la educación. En L. E. López (Ed.),

- Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 57-76). Funproeib Andes y Plural Editores.
- Bracho González, T. (2016). Usos efectivos para la mejora: ¿cómo hacemos para que esto ocurra? ¿Cómo usar la evaluación educativa para mejorar?
- Bracho González, T. (2018). Hacia un concepto de calidad. En INEE (Ed.), *El concepto de calidad en la educación: Construcción, dimensiones y evaluación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993). *Análisis del discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Buenfil Burgos, R. N. (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En M. A. Jiménez García (Ed.), *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 37-60). Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- Buenfil Burgos, R. N. (2008). La categoría intermedia. En O. P. Cruz Pineda y L. Echavarría Canto (Eds.), *Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis político del discurso*. Programa de Análisis Político del Discurso y Casa Juan Pablos.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. E. Pini (Ed.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 77-122). UNSAM EDITA.
- Buenfil Burgos, R. N. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, 35, 1-17.
- Buenfil Burgos, R. N. (2011). Espacios educativos y territorios globales. En R. N. Buenfil Burgos y Z. Navarrete Cazales (Eds.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso* (pp. 35-52). Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación y Plaza y Valdés Editores.
- Buenfil Burgos, R. N. (2016). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. A. Jiménez García (Ed.), *Investigación Educativa. Huellas metodológicas* (pp. 51-72). Juan Pablos Editor.

- Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Buenfil Burgos, R. N. (2021). *Análisis político del discurso: Configuración y usos en la investigación*. Ciclo de Conferencias de Análisis Político de Discurso. Rumbo al XVI Encuentro de APD 2021, México.
- Buenfil Burgos, R. N., y Navarrete Cazales, Z. (2009). Aproximaciones político discursivas. A modo de introducción. En R. N. Buenfil Burgos y Z. Navarrete Cazales (Eds.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político del discurso* (pp. 11-31). Programa de Análisis Político del Discurso y Plaza y Valdés Editores.
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (A. Bergés, Trad.). Herder.
- Cannellotto, A. (2011). Discutir la calidad: Elementos para desmontar un discurso. En D. Rosemberg (Ed.), *¿Qué significa calidad educativa?* (pp. 3-10). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Cázares Hernández, L., Christen, M., Jaramillo Levi, E., Villaseñor Roca, L., y Zamudio Rodríguez, L. E. (2013). *Técnicas actuales de investigación documental*. Trillas.
- CEAAL. (2015). *Debate sobre calidad educativa*. Grupo de Incidencia en Política Educativa del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Centro de Investigación de Crímenes Atroces. (2022). Las narrativas de las violencias. *Revista de la Universidad de México*, 888, 7-14.
- Cerón Rincón, L., y Camacho Celis, M. (2010). El enfoque discursivo y deliberativo de Frank Fischer: Una lectura de Reframing Public Policy. Discursive Politics and Deliberative Practices. En A.-N. Roth Deubel (Ed.), *Enfoques para el análisis de políticas públicas* (pp. 253-284). Universidad Nacional de Colombia.

- Chuayffet Chemor, E. (2015). De la evaluación a la acción: El Programa de la Reforma Educativa. *¿Cómo se construye una Política Nacional de Evaluación Educativa?*, 8-9.
- Cociña, M. (2013a). Cinco argumentos contra la Meritocracia. *Centro de Investigación Periodística*.
- Cociña, M. (2013b). ¿Cree usted que la meritocracia es buena? *Centro de Investigación Periodística*.
- Colectivo Castalia. (2023). *Usos y estrategias de discurso incluyente no binario*. Colectivo Castalia.
- Colella, L., y Díaz Salazar, R. (2016). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *Educación*, 53(2), 447-465.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2023). *Masacre en Nochistlán, Oaxaca*. CNDH.
- Cornu, L. (2012). Lugares y formas de lo común. En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 133-146). La Hendija Ediciones.
- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: Desafíos al currículo. *Revista PRELAC*, 3, 64-73.
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: Currículos comparados*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cruz Pineda, O. P. (2012). El uso teórico en el estudio de las políticas educativas. Aproximaciones a la discusión. En R. N. Buenfil Burgos, S. Fuentes, y E. Treviño (Eds.), *Giros Teóricos. Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 159-172). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Curiel, O. (2016). El régimen heterosexual y la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la antropología. *La manzana de la discordia*, 1(6), 25-46.
- Da Porta, E. (2021). Narrativa neoliberal, estrategias y discurso educativo. En E. Treviño Ronzón, *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina*. Universidad Veracruzana.

- De Alba, A. (2000). Sujeto político, sujeto educativo: Claves a partir de dos conjunciones. En *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación* (pp. 113-112). Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- De Sousa Santos, B. (2019). Derechos humanos, democracia y desarrollo. En B. De Sousa Santos y B. Sena Martins (Eds.), *El pluriverso de los derechos humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad*. AKAL.
- De Sousa Santos, B., y Mendes, J. M. (2017). Introducción. En B. De Sousa Santos y J. M. Mendes (Eds.), *Demodiversidad. Imaginar nuevas posibilidades democráticas*. AKAL.
- De Sousa Santos, B., y Sena Martins, B. (2019). Introducción. En B. De Sousa Santos y B. Sena Martins (Eds.), *El pluriverso de los derechos humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad*. AKAL.
- Delgado Granados, P., y Guichot Reina, V. (2013). El concepto de ciudadanía y sus diferentes modelos. *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, 29-50.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación. (1999). *Acuerdo Número 253*. Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación. (2011). *Acuerdo Número 592*. Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Secretaría de Gobernación.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Espínola, V. (2005). Educación ciudadana para los jóvenes de la aldea global. En V. Espínola (Ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia para*

un mundo globalizado: Una perspectiva comparativa. Departamento de Integración y Programas Regionales y Departamento de Desarrollo Sostenible.

Estévez, A. (2018). Biopolítica y necropolítica: ¿constitutivos u opuestos? *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XXV (73), 9-43.

Estévez, A. (2019). Los derechos humanos en la sociología política contemporánea una gramática en disputa. En A. Estévez y D. Vázquez (Eds.), *Los derechos humanos en las ciencias sociales. Una perspectiva multidisciplinaria* (pp. 139-174). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México y Centro de Investigaciones sobre América del Norte, UNAM.

Estévez, A., y Vázquez, D. (2017). Los derechos humanos frente al capitalismo neoliberal: La raíz de la desconfianza. En Estévez, Ariadna ´ y D. Vázquez (Eds.), *9 razones para (des)confiar de las luchas por los derechos humanos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México y Centro de Investigaciones sobre América del Norte, UNAM.

Fair, H. (2018). Análisis Político del Discurso e investigación empírica: Herramientas teóricas y estrategias metodológicas para estudiar identidades y procesos políticos desde América Latina. *Ciencia Política*, 14(27), 47-90. <https://doi.org/10.15446/cp.v14n27.73323>

Filmus, D. (1995). Calidad de la educación: Discurso elitista o demanda democratizadora. En *Los condicionantes de la calidad educativa*. Ediciones Novedades Educativas.

Flores Osorio, J. M. (2011). Interpelación al discurso psicologista hegemónico. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 1, 111-121.

Fraser, N. (2014). De cómo cierto feminismo se convirtió en criada del capitalismo. Y la manera de rectificarlo. *Debate Feminista*, 50.

Gallegos, M. (2008). La nueva fase de políticas de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe: Medición y evaluación del rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII (1-2), 9-34.

- Garza Onofre, J. J., y Teutli Elizondo, P. (2010). Democracias a medias. *Descolonización*, 871, 89-96.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (Siglo XXI).
- Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarker Books.
- Giroux, H. (2017). La promesa de la pedagogía crítica y la era de la globalización: Hacia una pedagogía de la democratización. En J. C. Buenaventura (Ed.), *La educación sitiada. Entre la política y el mercado*. Ediciones Eón, UNISUR y Seminario de Perspectiva Críticas en Educación.
- Giuliano, F. (2019a). Desnudar la razón evaluadora. Elementos para un combate filosófico-educativo. *PENSAMIENTO*, 75(287), 1451-1474.
- Giuliano, F. (2019b). Razón evaluadora/razón punitiva: Relaciones y complicidades (o dos caras de la colonialidad pedagógica). *Revista Humanidades*, 10(1), 122-141.
- Gutiérrez, E. G. (2010, noviembre). Cómo reducir la violencia en México. *Nexos*, 1-24.
- Gutiérrez Espíndola, J. L. (2016). ¿Por qué una evaluación educativa desde la perspectiva de derechos? Siete puntos para la discusión. En INEE (Ed.), *¿Qué significa evaluar con enfoque de derechos?* (pp. 47-51). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Haraway, D. (1995). Conocimiento situado: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno* (H. Torres, Trad.). Consonni.
- Hernández Urías, M. (2018). Pensar Ayotzinapa. En R. Martínez Ruiz, Hernández Urías, y H. Vázquez Carmona (Eds.), *¿Cuánto vale esa vida? El caso de Ayotzinapa y el fenómeno de la cosificación* (pp. 129-146). Almadia.
- Herrera Zgaib, M. (2010). Política discursiva y prácticas deliberativas, un balance crítico de los aportes de Frank Fischer. En A.-N. Roth Deubel (Ed.), *Enfoques para el análisis de políticas públicas* (pp. 287-315). Universidad Nacional de Colombia.

- Horrach Miralles, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Revista de filosofía Factótum*, 6, 1-22.
- INE, y Colegio de México. (2015). *Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México*. Instituto Nacional Electoral.
- INEE. (2013a). *Derecho a la educación en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2013b). *La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2014). *El derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2016). *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2018). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana Cívica 2016*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jaramillo Herrera, J. B. (2004). Apuntes sobre los juegos del lenguaje. *Enunciación*, 9(1), 37-45.
- Jarquín, M. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. AKAL.
- Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(7), 627-663.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*.
- Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y diferencia* (pp. 69-86). Espasa Calpe.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (1996). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Lindig, E. (2022). Biopolítica y necropolítica, una crítica de vocabulario. En B. López, A. Rivera, y G. Chávez (Eds.), *Narrativas bio/necropolíticas. Voces y discursividades contemporáneas sobre la vida, la muerte y la violencia* (pp. 99-112). Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- López, B. (2022). Repensar la necropolítica. Cuestionar el concepto desde la producción de muerte en México. En *Narrativas bio/necropolíticas. Voces*

- y discursividades contemporáneas sobre la vida, la muerte y la violencia* (pp. 127-156). Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- López, J. A. (2013). Los derechos humanos en movimiento: Una revisión teórica contemporánea. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 20, 9-38.
- López Nájera, I., Buenfil Burgos, R. N., y Navarrete Cazales, Z. (2011). La calidad educativa en el nivel básico: Imaginario hegemónico y promesa de plenitud. En *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso* (pp. 113-132). Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación y Plaza y Valdés Editores.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Maldonado Torres, N. (2019). De la colonialidad de los derechos humanos. En B. de Sousa Santos y B. Sena Martins (Eds.), *El pluriverso de los derechos humanos La diversidad de las luchas por la dignidad*. AKAL.
- Martini, A. (2015). El pluralismo agónico: Una solución para la política democrática contemporánea. *Relaciones Internacionales*, 27, 159-167.
- Martinic, S. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. En *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 13-34). OREALC/UNESCO y LLECE.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- McLaren, P., y Giroux, H. (1995). La pedagogía radical como política cultural: Más allá del discurso de la crítica y del antiutopismo. En P. McLaren (Ed.), *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (pp. 47-78). Ediciones Paidós Ibérica.
- McLaren, P., y Giroux, H. (1998a). Lenguaje, escolarización y subjetividad: Más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En *Sociedad, cultura y educación* (1era ed., pp. 137-170). Miño y Dávila Editores.
- McLaren, P., y Giroux, H. (1998b). Lenguaje, escolarización y subjetividad: Más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En *Sociedad, cultura y educación* (1.ª ed., pp. 137-170). Miño y Dávila Editores.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro.

- Mejía Jiménez, M. R. (2015). La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos. En *Debate sobre calidad educativa* (pp. 7-25). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Mendoza, B. (2023). *Colonialidad, género y democracia*. AKAL.
- Menke, C., y Pollmann, A. (2010). *Filosofía de los derechos humanos*. Herder Editorial.
- Miguelés Ramírez, P., y Careaga Pérez, G. (2020). *Informe 2020 del Observatorio Nacional de Crímenes de Odio contra personas LGBT en México*. Fundación Arcoíris por el respeto a la diversidad sexual.
- Miranda López, F. (2018). Calidad educativa: Del concepto normativo a una agenda para su medición. En INEE (Ed.), *El concepto de calidad en la educación: Construcción, dimensiones y evaluación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística* (Palou y C. Manzano, Trads.). Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mouffe, C. (2009). ¿Pueden los derechos humanos acomodarse al pluralismo? En R. N. Buenfil Burgos y Z. Navarrete Cazales (Eds.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis del discurso* (pp. 341-357). Programa de Análisis Político del Discurso y Plaza y Valdés Editores.
- Mouffe, C. (2016). Democracia, derechos humanos y cosmopolitismo: Un enfoque agonístico. *Revista de la Academia*, 22, 6-19.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 21-56). Funproeib Andes y Plural Editores.
- Naciones Unidas. (2012). *Iniciativa Mundial La educación ante todo. Una iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas*. Secretario General de las Naciones Unidas.

- Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Navarrete Cazales, Z. (2024). Agendas supranacionales de políticas educativas para la educación secundaria en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(1).
- Navarro Fuentes, C. A. (2021). Necropolítica, biopoder, biopolítica y resistencias distópicas. *Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, XXV(79), 415-438.
- Núñez Rebolledo, L. (2023). Feminismos y Justicias: Apuntes para la reflexión crítica desde los feminismos jurídicos. En L. Núñez Rebolledo (Ed.), *Feminismo, Justicias y Derechos frente al Neoliberalismo* (pp. 31-62). Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM.
- Ojeda Pizarro, P. R., y Cabaluz Ducasse, J. F. (2010). Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento, reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 19, 149-162.
- Olvera, A. (2008). *Ciudadanía y democracia*. Instituto Nacional Electoral.
- OREALC/UNESCO. (2007a). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2007b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando La Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)*. OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO, y LLECE. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO y LLECE.

- Palma Florián, C. J. (2015). Disciplina, saber y poder: Una reflexión crítica sobre la construcción de la psicología como disciplina, campo y práctica social. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6, 26-39.
- Pavón-Cuéllar, D. (2012). Nuestra psicología y su indignante complicidad con el sistema: Doce motivos. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 2, 202-209.
- Perrotta, D. (2019). Conocimiento y geopolítica desde América Latina: La narrativa por detrás de los rankings y la política de evaluación. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano.*, 69, 1-3.
- Pich, T. (2020). Feminismo punitivo. En D. Daich y C. Varela (Eds.), *Los feminismos en la encrucijada del punitivismo* (pp. 21-32). Editorial Biblos.
- Pirazán García, J., y Ríos Gallego, S. Y. (2014). El enfoque argumentativo para el análisis de políticas públicas desde la perspectiva de Frank Fischer. *Revista Departamento de Ciencia Política*, 6, 51-62.
- Plá, S. (2011). Evaluación de la enseñanza de la historia en México. Tensiones irresolubles. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, 1, 43-54.
- Plá, S. (2018b). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM y Morata.
- Puiggrós, A. (1990). La educación latinoamericana como campo problemático. En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (pp. 11-49). CNCA/Alianza Editorial Mexicana.
- Puiggrós, A. (2000). Educación neoliberal y alternativas. En R. N. Buenfil Burgos (Ed.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio* (pp. 113-128). Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- Puiggrós, A. (2019a). *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2019b). *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Galerna.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-247). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Ediciones USTA.

- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, globalización y democracia. En *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Ediciones del signo.
- Quintana, V. M. (2013). Chihuahua. Guerra contra el narcotráfico y calentamiento social. *Cahiers des Amériques latines*, 70.
- Ramos, A. H., Martins de Oliveira, A. L., Gilson S. de Oliveira, G., y Gomes de Mattos de Mesquita, R. (2014). Democracia y conflicto en contextos pluralistas: Entrevista con Chantal Mouffe. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 21(2), 749-763. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702014000200015>
- Reimers, F. (2006). Citizenship, identity and education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Prospects: comparative journal of curriculum, learning and assessment*, 36(3), 271-374.
- Reimers, F., Jaramillo, Rosario, y Cox, C. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil, Unidad de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo.
- Reimers, F., y Villegas Reimers, E. (2005a). Educación para la ciudadanía y la democracia: Políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y el Caribe. En *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: Una perspectiva comparativa*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Reimers, F., y Villegas Reimers, E. (2011). *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollos de Competencias Ciudadanas. Evaluación Final*. Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Reimers, F., y Villegas Reimers, L. (2005b). *Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina* (Banco Interamericano de Desarrollo, Ed.; Trabajo Preparado para la Reunión del Diálogo Regional en Educación del Banco Interamericano de Desarrollo). BID.

- Reimers, F., y Villegas Reimers, L. (2005c). Educación para la ciudadanía y la democracia: Políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y el Caribe. En V. Espínola (Ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: Una perspectiva comparativa*. Departamento de Integración y Programas Regionales y Departamento de Desarrollo Sostenible.
- Reimers, F., y Villegas Reimers, L. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*, 2, 90-107.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo Tamayo, J. F., Jaramillo Castrillón, K. A., y Gallo Gómez, J. C. (2021). Democracia cosmopolita ¿Podemos pensar en una ciudadanía democrática global? *Razón Crítica*, 12, 1-19.
<https://doi.org/10.21789/25007807.1803>
- Rivera Alfaro, S., y Cuba, E. (2021). El lenguaje inclusivo como oportunidad epistemológica en la escritura académica. En Jiménez Yañez y R. Mancinas Chávez (Eds.), *Escritura académica con perspectiva de género. Propuestas desde la comunicación científica* (pp. 19-36). Universidad Autónoma de Baja California y Universidad de Sevilla.
- Rivera Garza, C. (2011). *Dolerse. Textos desde un país herido*. Surplus Ediciones.
- Rivera Garza, C. (2015). *Con/dolerse. Textos desde un país herido*. Surplus Ediciones.
- Romo Ramos, M. (2022). *Ciudadanía y educación en Latinoamérica. Proyecto Ciudadano, una apuesta para principios del nuevo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Salmerón Castro, A. M., y Rivera Ríos, A. (2007). La educación ciudadana en la sociedad mal ordenada. En J. Rubio Carracedo, A. M. Salmerón Castro, y M. Toscano Méndez (Eds.), *Ética, ciudadanía y democracia*.
- Sánchez Amaya, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 755-767.

- Sánchez Cerón, M. (2001). Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXI(4), 55-97.
- Sánchez Rojas, J. P. (2017). El discurso de las competencias y la domesticación de la crítica en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, 47, 79-93.
- Sánchez Vertiz-Ortiz, L. G. (2020). ¿Qué significa empoderarse? Breve acercamiento crítico al feminismo decolonial. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 105, 43-48.
- Sassen, S. (2016). Incompletud y la posibilidad de hacer ¿Hacia una ciudadanía desnacionalizada? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI(226), 107-139.
- Saur, D. (2008). Categorías intermedias y producción de conocimiento. En D. Saur y E. Da Porta (Eds.), *Giros teóricos en Ciencias Sociales y Humanidades*. Secretaría de Ciencias y Técnica-foncyt/Universidad Nacional de Córdoba/Comunicarte.
- Saur, D. (2012). ¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis del discurso. En R. N. Buenfil Burgos, S. Fuentes, y E. Treviño (Eds.), *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades* (pp. 217-230). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saur, D. (2017). Territorio, posicionamiento, responsabilidad y formas de relacionamiento con la teoría. En *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico metodológicas* (pp. 29-45). Editorial Universitaria Villa María.
- Schmelkes del Valle, S. (2018). De la evaluación a la calidad de la educación: Rutas específicas para lograr resultados. En INEE (Ed.), *El SNEE: rutas para la construcción de una educación de calidad*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., y Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica*

- y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Latinoamericano.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B. (2010a). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B. (2010b). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA* (V. Bohorquez Becerra, Trad.). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Report.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., y Lietz, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina* (L. Elejalde y A. C. Calle, Trads.). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., y Kerr, D. (2008). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Marco de la Evaluación* (Ministerio de Educación en España, Trad.). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Secretaría de Gobernación. (2007a). *Plan Nacional de Desarrollo 2008-2012.* Secretaria de Gobernación.
- Secretaría de Gobernación. (2007b). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* Secretaria de Gobernación.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres.* Traficantes de sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Prometeo.
- SEP. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* Secretaria de Educación Pública.

- SEP. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2013). *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2016a). *Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2016b). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, en Formación Cívica y Ética. Educación secundaria Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017c). *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017d). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, S., y Vázquez, D. (2012). Los derechos humanos en acción: Operacionalización de los estándares internacionales de los derechos humanos. En *Seminario Introductorio Itinerante sobre la Reforma Constitucional en Derechos Humanos*. FLACSO-México.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela* (A. F. Rodríguez Esteban, Trad.). Miño y Dávila Editores.
- Skirbekk, V., Potančoková, M., y Stonawski, M. (2013). *Measurement of global citizenship education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229287?posInSet=1yqueryId=e15c0004-ef5d-4795-8206-7c52a4c3b7e6>
- Sobhi, T. (2013). Educación en pro de la «ciudadanía mundial»: Marco para el debate. *Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas*, 7. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223784_spa

- Soriano Peña, R. (2020). Educación para la ciudadanía. Algunos referentes conceptuales. En S. G. Málaga Villegas y F. Fuentes Navarro (Eds.), *Educación y ciudadanía. Biorregulación y resistencias en la constitución de sujetos educativos* (pp. 21-31). Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación y Editorial Balam.
- Southwell, M. (2020). Análisis político del discurso educativo o cómo hacemos cosas con palabras en educación. En M. E. García Gil, D. M. Plazas Gil, y N. Arata (Eds.), *La pregunta por lo social en América Latina en el siglo xxi. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Ediciones USTA.
- Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), 49-69. <https://doi.org/10.1590/s0102-25551997000100005>
- Torney-Purta, J., Amadeo, J.-A., y Pilotti, F. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros* (Organización de los Estados Americanos, Ed.). Unidad de Desarrollo Social y Educación de la Organización de los Estados Americanos.
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2017a). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Torres Santomé, J. (2017b). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Treviño Ronzón, E. (2021). Las políticas del conocimiento y el programa neoliberal en América Latina. En E. Treviño Ronzón, *La educación y el*

- conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina.*
Universidad Veracruzana.
- UNAM. (2013). *Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM* (Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario).
<https://www.defensoria.unam.mx/documentos/LineamientosIgualdadGenero.pdf>
- UNAM. (2022). *Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM Pautas para bachillerato, licenciatura y posgrado.* Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia y Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. En *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (pp. 1-42).
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.*
- UNESCO. (2013). *Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial, Educación para la ciudadanía mundial: Una perspectiva emergente.* UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115_spa
- UNESCO. (2015a). *Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje.* UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.* UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- UNESCO. (2017). *The ABCs of global citizenship education.* UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232>

- UNESCO. (2018). *Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe: Hacia un mundo sin muros: Educación para la ciudadanía mundial en el ODS4—Agenda E2030*. UNESCO.
- UNESCO, y LLECE. (2020). *La educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe: Componentes de la Agenda de Educación 2030 en los currículos de acuerdo al análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y explicativo (ERCE 2019)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373977>
- Valencia Triana, S. (2016). *Capitalismo gore*. Paidós.
- Valencia Triana, S. (2017). Capitalismo gore: Narcomáquina y performance de género. En A. De Santiago Guzmán, E. Caballero Borja, y G. González Ortuño (Eds.), *Feminismos y liberación en América Latina y el Caribe* (pp. 371-388). CLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170728011718/Antologia_Mujeres_Intelectuales.pdf#page=372
- Valencia Triana, S., y Herrera Sánchez, S. (2021). *Transfeminismos y políticas postmortem*. Icaria Editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Editorial Gedisa.
- Vázquez, D. (2017). Derechos humanos poder político y transformación social. Todo depende del cristal con que se mira. En A. Estévez y D. Vázquez (Eds.), *9 razones para (des)confiar de las luchas por los derechos humanos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México y Centro de Investigaciones sobre América del Norte, UNAM.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Walsh, C. (2014). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, W.

- Mignolo, y A. García Linera (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 17-50). Del signo.
- Walsh, C. (2021). Interculturalidad, colonialidad y educación. En *Aprender sin ataduras. Críticas y alternativas a la institución escuela* (pp. 9-32). El rebozo.
- Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Pacific-Asian Education, Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 2(1), 21-32.
- Zaira, N. C. (2009). Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político de Discurso. En R. Soriano Peña y Á. L. María Dolores (Eds.), *Análisis político del discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 139-151). Juan Pablos Editor.
- Zakaria, R. (2017). The Myth of Women's 'Empowerment'. *The New York Times*.
- Zakaria, R., Cronin-Furman, K., y Gowrinathan, N. (2017). *Emissaries of Empowerment*. <https://www.deviarchy.com/wp/wp-content/uploads/2017/09/EMISSSARIES-OF-EMPOWERMENT-2017.pdf>