



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

Configuración, constitución y grietas en la racionalidad
meritocrática de las y los sujetos educativos

Tesis que para optar por el grado de
Maestro en Pedagogía

Presenta:

Devadip Axel Meléndez Montero

Tutora:

Dra. Clara Isabel Carpy Navarro

Facultad de Filosofía y letras

Ciudad de México, Agosto, 2021

Correo: da.melendezm91@gmail.com



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.

*A la memoria de Alberto Montero, abuelo y padre.
Quien hoy nos falta y mucho (2021).*

*A Patricia Flores (2020) y a Lucio flores (2021) por compartir
su cariño y amor*

*A Higinio Muñoz, defensor de la educación pública.
Quien sin su dedicación, experiencia y compromiso, miles
no hubiéramos accedido a los estudios universitarios (2010)*

AGRADECIMIENTOS

Cuando se escribe cualquier trabajo académico, muchas veces se oculta o desconoce el cómo se llegó al producto final. El cómo no es más una omisión en este caso y ese cómo se funda en un “nosotros”. Dentro del nosotros, es necesario reconocer a las personas que ayudaron, de manera directa o indirecta, a la construcción del presente trabajo. En este sentido, no se puede obviar los aprendizajes y lecciones dadas por miles de estudiantes que no son “herederos” y que se han organizado para resistir la exclusión de la educación superior que les ha destinado el sistema. De igual forma, los aportes hechos por el cuerpo docente que se organizan en defensa de la educación pública y que hoy viven una lucha contra la precarización laboral en la UNAM. También las muestras de resistencia, apoyo, cariño y organización que dan madres y padres de familia que se organizan para que sus hijos e hijas no vivan la violencia estructural que ellas y ellos vivieron. Todas estas experiencias y resistencias colectivas, algunas más de cerca, otras más de lejos, fueron indispensables para elaborar este trabajo. Por todas estas razones, es impensable no reconocer su aporte, aunque la responsabilidad de este escrito sea mía.

En particular agradezco a Ofelia Flores y a Alberto Montero, por siempre su cariño y apoyo para alcanzar los éxitos y aprender de los desaciertos. A Claudia Montero, madre y compañera, por su cariño, ejemplo, resistencia, amor y solidaridad. A mi hermana, Alessia Meléndez, por su acompañamiento y solidaridad a lo largo de mi vida. A David Meléndez, hermano que siempre estuvo presente y acompañando. A mis tíos, Alberto y Eduardo, por estar presente desde el inicio de mis estudios. A María de los Ángeles, tía que con su ejemplo ha enseñado a resistir, brindar solidaridad y a avanzar en pro de los demás. A Armando Arévalo, por estar presente desde mi infancia.

El agradecimiento se extiende al Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior y al Comité Estudiantil Metropolitano, compañeras y compañeros incansables que se han dedicado a soñar otro mundo y educación posible.

De manera especial a Elena González, compañera protagonista de muchas luchas y que, sin su acompañamiento y cariño a lo largo de los últimos años, sin duda alguna, hubiera claudicado y sería impensable la construcción de este trabajo. A Atzelbi, Amador, Carolina, Adrián y José Juan, por su comprensión y cariño.

Un agradecimiento también a Isabel Carpy por su amistad, paciencia, comentarios, observaciones, solidaridad y confianza, sin ella mi paso por la maestría no tendría brújula. A Imanol Ordorika, quien confió en mi trayectoria y capacidades. A Hugo Aboites, por su ejemplo teórico y práctico. A Manuel Gil Antón, por sus comentarios y enseñanzas. A Mario González Rubí, por su confianza, amistad y acompañamiento. A Marcela Gómez, por su crítica, acompañamiento y tenacidad. A Mario Ayala, por su amistad y confianza que permitieron cerrar una etapa de mi vida académica. A Guadalupe Ibarra y a Carlota Guzmán, por sus comentarios y observaciones.

A Ashanty, Maythé, Roberto, Nina y Diego, compañeras y amigas, cuya inspiración y acompañamiento jugaron un papel fundamental para que la reflexión viajara en una dimensión de análisis más amplia.

Un agradecimiento con especial cariño y afecto a Alina Duarte, maestra y compañera de vida, que me enseña a cada paso a no claudicar, rendirme. Que, con su ejemplo, interpelación, acompañamiento, cariño, amor, compromiso y reflexión, cada día juega un papel importante en mi vida y en la elaboración de este trabajo.

Después de tiempo de construcción y reflexión, todo el aporte hecho por las personas anteriores hizo tangible estas líneas. Así de grandes son ellas y ellos. Así de grande es su aporte que no solo se materializa en una herencia, sino en una carga pesada. Su aporte, más que una ayuda, es un compromiso. Un compromiso para resistir hasta lo último, a no claudicar y a no rendirme.

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, mayo de 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Delimitación y construcción de lo estudiado	9
Articulaciones epistémicas y teórico-conceptuales: meritocracia, mérito y educación ...	13
Estrategia metodológica: el “rostro” de los relatos de vida	37
Estructura del texto.....	49
CAPÍTULO 1. RELATOS SOBRE LA ELECCIÓN DE INGRESO A LA UNAM: EL ENTRONQUE FAMILIAR CON LA ESCUELA, PRIMERAS PINCELADAS AL ESFUERZO INDIVIDUAL	53
La unam como proyecto de vida	55
El tótem familiar en dos dimensiones	63
Comparación desde uno mismo	75
CAPÍTULO 2. LA EXPERIENCIA MERITOCRÁTICA EN EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿QUÉ SE JUEGA EL SUJETO AL PRESENTAR EL EXAMEN DE SELECCIÓN?	88
Retrospectiva evaluativa del esfuerzo individual como explicación de lo actual: <i>hubiera regresado el tiempo para intentarlo mil veces</i>	90
La escuela como potenciadora de la meritocracia: la “ <i>prepa</i> ” y el mural en la escuela	102
Los vínculos pregagógicos y el esfuerzo individual: yo quiero ser ingeniera y me voy a esforzar como mis profes dicen.....	113
Sentido común del esfuerzo individual en relación con el examen: eres autónomo de estudiar por tu parte, por eso es necesario un examen	128
CAPÍTULO 3. RACIONALIDAD MERITOCRÁTICA, INDIVIDUALIZACIÓN DEL PROBLEMA EDUCATIVO Y GRIETAS PARA LA EMANCIPACIÓN	143
Mito y mística fundante: el mímismo del “ <i>síndorme de benito Juárez</i> ”	146
¿Y ahora qué voy a hacer? El <i>enemigo es uno mismo</i> : implicaciones de la racionalidad meritocrática en las y los sujetos educativos	166
El trauma meritocrático como posibilidad de remontar la subordinación: <i>no me voy a morir porque no me quedé</i>	182
La ¿imposible? Ruptura con la racionalidad meritocrática: de la política educativa a lo político desde lo educativo	195

CONSIDERACIONES FINALES: ALGUNOS PUNTOS PARA DISCUSIONES POSTERIORES.....	206
FUENTES DE CONSULTA.....	212
ANEXOS.....	220

INTRODUCCIÓN

No será con facilidad que vamos a conseguirlo, porque abrir la ciudad amurallada de esos campos es quebrar con la arquitectura de un sistema de autoridad que se reserva el derecho de establecer, internamente para cada área, los parámetros para juzgar lo que sirve y lo que no sirve [...].

Rita Segato

DELIMITACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LO ESTUDIADO

El acceso a la educación superior y la cobertura de la misma, han sido motivo de múltiples análisis y estudios desde diferentes enfoques teóricos-metodológicos que enriquecen la interpretación de lo que acontece en la educación superior. Si bien el tema del acceso a la educación superior ha sido motivo de discusiones, reflexiones e iniciativas políticas en todos los gobiernos de nuestro país, toma particular relevancia en el actual mandato de Andrés Manuel López Obrador, quien ha propuesto la modificación del artículo tercero constitucional¹ y la creación de una Ley General de Educación Superior (LGES)². Sin embargo, lejos de resolverse el acceso a la educación superior, acentúa, de forma particular, los mecanismos de ingreso a la educación superior, pues, tanto en el tercero constitucional, como en la LGES, se eleva legislativamente los requisitos para quien pretende ingresar a los estudios profesionales. Es decir, se reconoce que la educación superior es un derecho y es obligación del Estado el garantizarla, pero, al mismo tiempo, en su fracción X de dicho artículo constitucional, como en el artículo cuarto de la LGES, se menciona lo siguiente: “Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.”, lo que promueve un derecho a la educación paradójal.

¹ Para consultar la modificación al artículo tercero constitucional véase: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_110321.pdf.

² En días pasados se ha hecho la publicación de la Ley General de Educación Superior en el Diario Oficial de la Federación, para su consulta véase: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021.

Esta paradoja se funda, por un lado, en que se muestra al gobierno como garante del acceso a la educación superior, pero, al mismo tiempo, se le responsabiliza al estudiante de acceder a este tipo educativo, pues los requisitos que plantean las universidades autónomas tradicionales, siguen conteniendo sesgos de raza, género y clase, priorizando el ingreso de un cierto tipo de población y la exclusión de otra³.

De esta forma, el acceso a la educación superior mantiene su tendencia en una problemática que afecta principalmente a las y los jóvenes que quieren ingresar a los estudios profesionales. Se trata, en realidad de un problema estructural desde donde se responsabiliza a las y los estudiantes de su ingreso bajo la bandera del esfuerzo individual que cada cual emplee. La individualización del problema educativo solo se puede hacer a partir de hacer creer que cada uno es arquitecto de su propio destino, que se encuentra en igualdad de oportunidades y en una libertad de elección. De esta forma, la ideología de la meritocracia sirve como sostén para seguir reproduciendo la desigualdad educativa y la desigual distribución de la oferta educativa, pues si se pertenece a cierta clase social, con padres con escolaridad alta, con un cierto tipo de capital cultural, etc., se tendrá mayor probabilidad de ingreso que quienes provienen de condiciones menos favorables. Esto es reforzado por la lógica que articula las relaciones sociales en nuestro país, pues si hubiera, por ejemplo, mayor presupuesto para la educación superior, seguramente existirían mayores posibilidades de ingreso para los sectores más pauperizados. Esto puede dar una posible explicación, del por qué durante los últimos años ha aumentado drásticamente la demanda de ingreso en comparación con la oferta, pues, por ejemplo, la UNAM pasó de tener una matrícula de primer ingreso de 16, 829 en 2009 a 26, 527 en 2019, es decir, un aumento de 9, 698 en diez años. Y, por su parte, la demanda, en los mismos años respectivamente, pasó de 179, 350 aspirantes a 290, 759, es decir, hubo un aumento de la demanda de 111, 409 en tan solo diez años.

Lo anterior, como se mencionaba, tiene sustento en una problemática que afecta a miles de jóvenes que desean incorporarse a los estudios profesionales y esto, a su vez, es sostenido

³ No se trata de un juicio de valor o de una crítica moral. Se trata de cuestiones concretas que están aconteciendo en el acceso a la educación superior en el actual gobierno de López Obrador. Las iniciativas, con sus particularidades y singularidades, siguen reforzando la lógica neoliberal del acceso a la educación superior. Claro, esto tiene que ver, sobre todo, con la lucha de poderes y la correlación de fuerzas que puedan existir para transformar desde otras lógicas lo educativo y la educación superior.

por la ideología de la meritocracia que presenta en una supuesta igualdad de oportunidades y en un cierto grado de libertad de elección a las y los sustentantes. ¿Pero cómo se despliega la meritocracia en sujetos educativos concretos? ¿Cómo constituye lógicas y pensamientos que hacen creer que no se es víctima del sistema, sino víctima de su esfuerzo individual? Esto solo es posible a partir de una configuración⁴, mediación⁵ y constitución que crea una racionalidad meritocrática en cada sujeto educativo. El sujeto apropia, moldea e integra la meritocracia, para construir una racionalidad meritocrática que sirve para dar explicación a los éxitos o fracasos educativos.

Lo anterior, si bien es de reconocer que no se crea ni se constituye en la escuela, son los espacios educativos los que particularizan la racionalidad meritocrática que prepara a las y los estudiantes para explicar lo que acontece en las tramas educativas y en las tramas sociales más amplias. Este proceso de subjetivación, constituye un sujeto regulado, más no un sujeto determinado, que guíara su actuar, sus estrategias, sus pensares, significados, etc., bajo la bandera del esfuerzo individual.

Vemos así, que el tema del acceso a la educación superior se constituye como un problema que es necesario analizar y abordar, que uno de los sustentos del problema es la ideología de la meritocracia que trata de inhabilitar al sujeto educativo y mantenerlo en una condición de subordinación para que no se cuestione aquello que se presenta como verdad absoluta. Si bien el problema del acceso a la educación superior se puede analizar desde diferentes aristas que pueden estar constantemente imbricadas -presupuesto, creación de nuevas universidades, matrícula de ingreso, planes y programas de estudios, etc.-, es necesario delimitar su estudio

⁴ Por configuración, recupero lo planteado por Marcela Gómez, al momento de afirmar lo siguiente: “la noción de *configuración* abre la posibilidad para pensar, desde un plano relacional, las articulaciones y diferencias entre los procesos sociales, con las implicaciones que esta operación conlleva para abrir el concepto de *mediación* a nuevas posibilidades en el campo de la pedagogía y de la educación. Por ello, en la delimitación conceptual propuesta, la noción de configuración constituye una herramienta importante para pensar este entramado complejo de relaciones en el que se producen los sujetos sociales, así como para no cerrar las posibilidades del conocimiento a las exigencias de la explicación de la teoría, sino recuperarla en su dimensión histórica.” Marcela Gómez, *Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos*, visto en: file:///C:/Users/Acer/Downloads/8751-Texto%20del%20art%C3%ADculo-22792-1-10-20180831%20(1).pdf, [consulta: 02 de mayo de 2021].

⁵ La mediación debe de ser entendida como una apuesta de entender las dimensiones histórica-social-política-cultural que rodea los procesos educativos. Al mismo tiempo, la mediación permite problematizar las apropiaciones hechas por el sujeto educativo a partir de los múltiples vínculos que establece: familia, amistades, compañeros de trabajo, etc.

en sujetos concretos, pues es desde allí que se puede recuperar, a partir de su experiencia, un análisis que pueda servir para tratar de entender el cómo se encarna la justificación de que unos ingresen y otros no.

En síntesis, la ideología de la meritocracia, al mismo tiempo, pasa a constituirse como racionalidad meritocrática en cada sujeto educativo. Son las escuelas las que potencializan y particularizan la racionalidad meritocrática y son las y los sujetos educativos quienes integran el problema estructural como un problema individual. Pero ¿cómo acceder y analizar lo anterior?

ARTICULACIONES EPISTÉMICAS Y TEÓRICO-CONCEPTUALES: MÉRITO Y EDUCACIÓN

A veces para llegar a las cosas que nos importan no siempre el camino es la línea recta. Pensar que la realidad se muestra de manera diáfana y transparente puede ocasionar que guiemos los análisis solo por las cosas que pudieran presentarse como medibles, observables y comparables. De lo contrario a este pensamiento, considero que la realidad social es una realidad opaca y distorsionada⁶, por lo que, lo que aparece como inmediato –que no pierde su aporte- no lo es todo. Esto inmediato es necesario ubicarlo dentro de marcos epistemológicos y teóricos-conceptuales que permitan entender la complejidad de lo que se pretende estudiar. Por lo anterior, en general, el centro de esta investigación se ubica en el cómo y no en el qué de la meritocracia y de la racionalidad meritocrática, por lo que, aunque no se desconozca, no se centrara en lo palpable y medible, sino en el análisis de múltiples determinaciones para concretizar con mayor profundidad lo que se ve a simple vista.

Por lo general, el sujeto, desde su individualidad, o el sujeto como simple expresión de lo que pasa en la sociedad, han sido los puntos de partida para quien ha decidido estudiar la ideología de la meritocracia. Estas posturas, está por demás decir, siguen, por un lado, individualizando la problemática educativa y, por el otro, caen en un extremo determinista. Lo anterior, sin considerar las posiciones reduccionistas y reaccionarias que refuerzan la lógica de lo medible y observable para seguir reproduciendo la desigualdad educativa, como si esto fuese una cuestión natural e inherente al sujeto a partir del mérito de cada persona.

En este sentido, no se puede desconocer que en el campo hay una discusión. Pues las interpretaciones que han tenido a bien elaborar una genealogía de la meritocracia, pasan desde las interpretaciones que la atribuyen al inicio de la división del trabajo, al examen

⁶ Considero que la realidad es opaca y distorsionada por la lógica que articula las relaciones sociales en la actualidad. Es decir, en la época feudal, el señor feudal no tenía por qué esconder su explotación y dominación hacia sus pobladores, en la época esclavista el dueño de los esclavos no tenía que ocultar que era “dueño” de otras personas. Actualmente, en el mundo del capital, se esconde la explotación y la dominación a partir de construir leyes, discursos, normas, etc., que hacen creer que toda la población somos libres e iguales y esto solo es posible de mostrar a partir de una aparente fragmentación entre la política y la economía, es decir, la política ha dejado de ser económica y lo económico ha dejado de ser político. Por tanto, en el mundo de lo económico somos libres, en el mundo de lo político somos iguales. Es decir, se oculta la explotación y dominación de una clase sobre otra. Esta distorsión y opacidad de la realidad social permite seguir produciendo y reproduciendo los intereses de la clase hegemónica y, a la vez, presenta estos intereses como intereses colectivos y cada uno tendrá la oportunidad de llegar hasta donde sus capacidades le permitan.

imperial chino a.C. o al inicio de la religión judeo-cristiana a partir de sus principios morales. Sin embargo, existen dentro de estas propuestas, en sus geografías y momentos históricos concretos, algunas generalidades y particularidades. Particularidades por la geografía, sujetos y momentos históricos. Generalidades porque se basan en el esfuerzo y evaluación de cada individuo para conseguir una meta en específico. En este sentido, los aportes de los diferentes estudios son asumidos y ubicados dentro de un marco del actual momento histórico en el que se realiza esta investigación. Es decir, no se pretende hacer una genealogía de la meritocracia o tomar partido por alguna de las propuestas anteriores, eso puede ser motivo de investigación para el futuro. De lo que se trata es de no desconocer los aportes anteriores, pero creando las herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas para analizar la meritocracia y la racionalidad meritocrática en nuestro actual contexto.

Pero una cosa es importante señalar: el análisis no es solo de la meritocracia, sino la forma en la que está se despliega en momentos históricos y en sujetos concretos, pues en su despliegue las configuraciones subjetivas que se van creando toman particularidades. En este sentido, lo que interesa es ubicar es cómo se ha constituido y particularizado la racionalidad meritocrática en los espacios educativos en nuestro actual contexto. Un contexto, está por demás decir, se ha servido de la meritocracia para reforzar los intereses hegemónicos dentro de la lógica del capital.

Las generalidades y tendencias que se presenten en la configuración de la meritocracia, entonces, se deben de entender no como cuestiones concretas, sino como determinaciones abstractas que permiten pasar a elementos concretos⁷. Pero una afirmación no hay que olvidar: las determinaciones tienen historia y en tanto tienen historia se encuentran en constante movimiento. Pero esto no es lo único que interesa señalar, pues la incorporación

⁷ El pensamiento abstracto permite pensar que las cosas pueden tomar mayor significado, pero también significa no perderse en la abstracción, pues aquello que nos interesa se desdibujaría. Por tanto, con esta ruta analítica no contamos con instrumentos como en los laboratorios de las llamadas ciencias duras. Algo parecido, pero en el análisis económico, menciona Marx: “¿por qué? porque es más fácil estudiar el organismo desarrollado que las *células* que lo componen. Cuando analizamos las formas económicas, por otra parte, no podemos servirnos del microscopio ni de reactivos químicos. La facultad de abstraer debe hacer las veces del uno y los otros.” Karl Marx, *El capital tomo I/vol. 1*, México, Siglo XXI, 2016, p. 6.

de mayores determinaciones no debe de olvidar las nociones de raza, género y clase, pues estas permitirían que aquello concreto representado se concrete con mayor profundidad⁸.

Entonces, al tomar la meritocracia, no como un elemento desde el cual hay que definir el “qué es”, sino el cómo de la síntesis de múltiples determinaciones, es importante saber, en primer lugar, una imperiosa necesidad, es necesario describir y explicar cómo se articula y se constituye la meritocracia en sujetos concretos. Y el cómo solo es posible a partir de incluir mayores determinaciones para tener una aproximación sobre la constitución de la meritocracia en sujetos concretos, en este caso, en la educación y la exclusión de la misma. En un segundo momento, es necesario comprender que la educación y las y los sujetos que la articulan no se encuentran determinados, pero sí cruzados por múltiples determinaciones.

Esta ruta va a contrapelo de lo que algunas posturas han aportado en tiempo recientes, pues, por lo general, se realizan análisis, investigaciones, iniciativas, políticas educativas, etc., con una ausencia del sujeto educativo. O, al revés, se “analiza” al sujeto educativo sin contemplar los elementos anteriores. Es por esto, que el guiar el análisis a partir de incorporar mayores determinaciones, abre la posibilidad de trabajar en distintos niveles de análisis, pues se contempla tanto al sujeto educativo, como a su contexto. Es decir, que se trabaje bajo distintos niveles de análisis, no puede desdibujar la particularidad de lo educativo, pero no debe de desconocer el entramado político-cultural-económico que se encuentra en nuestra sociedad. Por lo anterior, es fácil deducir que se trabaja la conceptualización del sujeto educativo como una cuestión histórica, no como algo estático o inmutable, pues su constitución es, en realidad, la concatenación de elementos psíquicos –individuales-, simbólicos –culturales- y sociales –momento histórico- que no desdibujan la particularidad de lo educativo.

En este sentido, los análisis sobre la meritocracia en la educación no se deben de subordinar a solo cuestiones económicas, políticas o culturales, pero no pueden prescindir de dichos análisis. Un ejemplo, contemplar a las y los estudiantes que son excluidos de las universidades, solo como parte de una población excedente o como parte del ejército

⁸ “Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso.” Karl Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, México, Siglo XXI, 2019, p. 21.

industrial de reserva, desdibuja, oculta y quita la particularidad de lo educativo. Trasladar acríticamente categorías y conceptos que no fueron diseñados para el análisis de la educación, se convierte, entonces, en la negación de lo educativo. Y aunque pudieran existir elementos de verdad en estas conceptualizaciones, pues muchas de las y los aspirantes, al momento de ser excluidos, se ven forzados a incorporarse al trabajo precario y explotado, lo que interesa en este trabajo es la lógica que subyace en la exclusión de la educación superior y cómo esta se configura dentro de la misma. En pocas palabras, no es lo mismo abordar la inclusión por exclusión en su articulación a lo interno de lo educativo –que es permeado por cuestiones sociales más amplias-, que analizar la inclusión por exclusión solo como una cuestión económica-política. De esta manera, es importante recuperar algunas nociones teóricas-conceptuales de otros campos del conocimiento, sin perder la particularidad de lo educativo, pues la meritocracia no es atribuible solo a la educación.

En el orden de las ideas anteriores, la particularidad de la educación y de las y los sujetos que la articulan, son producto de múltiples determinaciones que entran en juego para particularizar y potenciar la ideología de la meritocracia. En este sentido, pese a que se tome al sujeto educativo para comprender cómo se configura y constituye la meritocracia, esto no significa individualizar el problema educativo, ni tampoco significa desconocer su particularidad. Se trata, en realidad, de ubicar al sujeto, lo que dice y hace, en un orden simbólico más amplio de configuraciones subjetivas que –aunque no pierden su particularidad e individualidad- pueden ayudar a analizar la parametrización del pensamiento bajo la bandera del esfuerzo individual.

Ahora bien, comprender la particularidad de la educación, en tanto espacios educativos, tramas pedagógicas y vínculos pedagógicos que constituye sujetos-subjetividades, basados en la parametrización del pensamiento para potenciar una racionalidad meritocrática, es comprender que la meritocracia constituye, por un lado, las condiciones para su reproducción y, por el otro, crea al sujeto que va a encarnar, en toda su corporeidad, a la propia meritocracia. Tanto la meritocracia se vuelve mediadora para constituir al sujeto, como el sujeto se vuelve mediador para constituir la meritocracia. Es una constitución relacional, desde donde la meritocracia se afirma a sí misma desde las y los sujetos educativos y las y los sujetos educativos nutren a la meritocracia en tanto que asumen como propios los ideales

de la misma. Pero solo a partir de sujetos concretos, que integren la lógica meritocrática, es posible la existencia de la propia meritocracia.

Por tanto, el sujeto educativo, bajo las ideas hechas hasta el momento, se convierte en punto de partida, pero también en punto de retorno. Es decir, el análisis que contempla al sujeto educativo, juega, en un primer momento, como análisis de un concreto representado, pero, al ir incorporando mayores determinaciones, se convierte en un análisis relacional que no pierde la particularidad del sujeto. Pasamos, entonces, de lo simple a lo complejo, de lo concreto representado a la abstracción, de la abstracción a lo concreto, del análisis de la individualidad al análisis de determinaciones, pues esto permite identificar tendencias –y particularidades– en el conjunto de las y los sujetos educativos con una racionalidad meritocrática.

Pero hay dos cosas aledañas que no se pueden obviar. La educación y las y los sujetos que la articulan no están predeterminados, pues no existe completitud como proyecto completo y, por tanto, pueden existir contradicciones, conflictos y tensiones que puedan habilitar al sujeto desde otras miradas y ángulos de lectura para salir de la condición de subordinación en la que se les ha orillado. La afirmación anterior plantea, entonces, dos ideas generales: que la educación y las prácticas pedagógicas no son un espacio neutro, objetivo y con asepsia científica, pues la educación está dirigida principalmente por los planes que establecen las clases hegemónicas en nuestro país, pero en estos mismos planes y orientaciones existen grietas que permiten cuestionar y transformar aquellos que se presenta como verdad absoluta.

En consecuencia, el estudio sobre la racionalidad meritocrática no debe, ni tiene que desconocer que opera en sujetos concretos y que la racionalidad meritocrática es la síntesis y condensación de múltiples determinaciones. Por lo que la inclusión de mayores determinaciones en la indagación sobre la racionalidad meritocrática se convierte en un análisis que opera en diferentes niveles que no desconocen, ni fragmentan, la unidad que subyace dentro de ella.

Estos niveles de análisis permiten afirmar lo siguiente: la meritocracia es más que competencia, pero principalmente competencia. Profundiza el sentido común, pero no solo recae en el sentido común. Promueve una jerarquía académica, pero no es simplemente jerarquía. Tiene una tendencia a la psicologización de los problemas educativos, pero es más que la psicologización de los problemas educativos. Que es principalmente el ocultamiento

del origen social, pero es más que el ocultamiento del origen social. En fin, que constituye racionalidades meritocráticas en sujetos educativos concretos, pero es más que la constitución de racionalidades meritocráticas.

La meritocracia y la racionalidad meritocrática, plantean que existe una supuesta igualdad de oportunidades y que cada uno es libre de alcanzar sus metas hasta donde sus esfuerzos le permitan. Genera las condiciones y al sujeto que se guiará bajo la promesa de movilidad social ascendente. Construye, bajo las características anteriores, las condiciones para hacer creer que no se es víctima del sistema, sino que la responsabilidad de lo que acontece en lo educativo, ya sean los éxitos o fracasos, son producto de nuestra individualidad. Supone, también, que las particularidades de raza, clase y género han sido eliminadas, pues no importa el punto de partida de cada cual, pues en el trayecto a la meta tiene que salir a relucir lo mejor de nuestra individualidad.

La racionalidad meritocrática toma particularidad en lo educativo, pues si bien no es desde las instituciones escolares que se constituye, son estas las que lo potencializan y dinamizan. El responsabilizar a las y los estudiantes de sus éxitos o fracasos, se convierte en una paradoja para las instituciones educativas, pues se muestran como garantes del derecho a la educación, pero al mismo tiempo responsabilizan a quien desea ingresar a la misma.

Pero hay dos cosas que no hay que olvidar. Que las instituciones educativas están permeadas por la lógica que articula la sociedad en su conjunto y si esta lógica dictamina que las universidades públicas no van a tener mayores recursos, coaccionan a las instituciones a seguir reproduciendo la desigualdad educativa. Y, por otro lado, que, en estas condiciones, aunque el nivel académico de las y los aspirantes que desean ingresar a la educación superior fuese cada vez mayor, esto no significaría el ingreso de todas y todos los que soliciten un lugar en la universidad pública, pues el corte de aciertos aumentaría y los criterios de ingreso se endurecerían en tanto no se han creado las condiciones para aceptar a los más de 250 mil aspirantes que desean el acceso a la educación superior. Es decir, se crean las condiciones para generar una desigual distribución de la oferta educativa y una inclusión por exclusión, pues al negar el acceso a la educación superior, se les orienta, de manera directa o indirecta, a otros centros educativos y, por otro lado, la exclusión sirve para reforzar la competencia-comparación para aumentar el umbral de “excelencia” basado en el mérito individual.

Se dirá, entonces, que el problema solo es de lugares, demanda, presupuesto e instalaciones. Pero en realidad se trata de un problema, que, aunado a lo anterior, genera significados y parametriza el pensamiento en función del mérito de cada cual. Así, el problema estructural se convierte en un problema individual. El problema estructural se desdibuja y es encarnado en la corporeidad de cada una y uno de los aspirantes que desean ingresar a la educación superior. Es decir, dentro de la exclusión también se forman subjetividades-sujetos que, al mismo tiempo, configuran significados y atribuciones a la educación y modifica la percepción que cada uno tiene sobre sí mismo en función del mérito y estrategia empleada para conseguir el éxito.

Así, una primera afirmación que es necesario hacer es la siguiente: la combinación de múltiples determinaciones, como: la trama educativa, los vínculos pedagógicos y las epistemes institucionales en momentos históricos concretos juegan para la constitución de subjetividades-sujetos en los espacios educativos. A esto, hay que sumar una segunda afirmación: las escuelas son potenciadoras de la meritocracia, pero está no tiene su origen en las instituciones educativas, sino en el entramado social que se articula bajo una lógica particular⁹, siendo la familia uno de los primeros espacios en donde se va constituyendo la meritocracia en las y los sujetos. Una tercera afirmación, y última por el momento, es que existe una imbricación entre la escuela, los procesos sociales más amplios y la familia, configurando un entronque que fortalece la meritocracia y el mérito.

⁹ Me refiero que la lógica que articula las relaciones sociales, es la lógica del capital. No hay espacio en la sociedad -salvo tal vez contadas situaciones- que escape a las relaciones sociales que operan en nuestra sociedad, pues, como dice Marx, “es una iluminación general en la que se bañan todos los colores y [que] modifica las particularidades de éstos” Karl Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (grundrisse) 1857-1858, vol. 1*, México, Siglo XXI, 2019, p. 28. Esta lógica particular opera como la ideología dominante y permea con su color la construcción de otras ideologías, pues “la ideología predominante en toda la sociedad es la ideología de la clase dominante en el sentido de que esta última tiene el control de los medios de producción ideológicos de que dispone la sociedad (la iglesia, las escuelas, los medios de difusión masivos, etc.)” Ernest Mandel, *La teoría leninista de la organización*, México, Era, 1971, p. 12. Esto no quiere decir que no existan rupturas o que exista una reproducción ideológica sin ningún tipo de mediación, lo que pone sobre la mesa es que, en el tablero de la disputa, la balanza esta inclinada hacia las clases dominantes. Por otro lado, que se reconozca lo anterior, no es sinónimo de perder la particularidad de lo pedagógico, sino ubicar esa especificidad en un espacio más amplio que permea lo educativo, por eso mismo, como menciona Puiggrós, “las categorías pedagógicas no podrán, entonces, deducirse de conceptos económicos o sociológicos, pero deberán dar cuenta del contexto económico-social-cultural en el cual los procesos educativos nacen y se desarrollan” Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*, México, GV editores, 1988, p. 85.

En línea con lo anterior, habrá que analizar lo referente a la meritocracia, mérito y educación, lo cual refiere una tarea obligada de distinguir –pero no fragmentar- la meritocracia y el mérito y, al mismo tiempo, una tarea con mayor complejidad, pues se vuelve necesario analizar cómo lo anterior se configura y entra en juego en la educación.

Mucho se ha discutido en tiempos recientes sobre la meritocracia en la sociedad en general y también cómo está opera en el terreno de la educación, en ese sentido, no pretendo hacer un estado del arte de dichos aportes, sino por el contrario, se trata de reconocerlos, pero entendiendo sus limitantes ante el problema que trato de analizar. Algunos autores han analizado lo meritocrático como un complejo de elementos que se articulan entre sí¹⁰, sin embargo, considero a estas posturas incompletas, ya que lo meritocrático es más que competencia, pero principalmente competencia. Profundiza el sentido común, pero no solo recae en el sentido común. Promueve una jerarquía, pero no simplemente es jerarquía. Tiene una tendencia a la psicologización de los problemas, pero es más que la psicologización de los problemas. Promueve la desigualdad, pero no solo es desigualdad. En fin, que es principalmente el ocultamiento del origen social, pero es más que el ocultamiento del origen social.

Dicho esto, comencemos a abordar algunas distinciones entre la meritocracia y el mérito. Lo primero que habrá que decir es que la meritocracia se puede definir como: el universo ideológico y simbólico del cual se sostiene la idea que el esfuerzo individual es el garante de los logros y/o fracasos en la vida social en común y, a la vez, está ideología, aunque se sostiene por el mismo gran relato, toma múltiples formas dependiendo del espacio en el que

¹⁰ Me refiero, por ejemplo, a Manuel Gil Antón, Bourdieu, Michael Sandel, Alma Maldonado, entre otros. Antón menciona que la meritocracia es un constructo entre el Individualismo-Meritocrático-Competitivo (IMC), el cual nos parece que obvia la distinción entre lo ideológico y el carácter práctico que se articulan en tramas específicas, al mismo tiempo, pareciera que el IMC es una fórmula homogénea que opera en todos por igual. Por otra parte, Bourdieu, habla, entre otras cosas, de cómo la “ideología carismática (o meritocrática) reproduce la relación entre los títulos obtenidos y el capital cultural heredado”, cayendo así en un determinismo que no deja espacio para la transformación. Sandel menciona que “la tiranía del mérito” opera bajo tres elementos fundamentales: la construcción de la idea de que somos individualmente responsables de nuestros éxitos o fracasos, el título universitario y, por último, que la mejor forma de resolver problemas sociales es consultando a expertos. Por último, Maldonado se ha caracterizado por su pensamiento en defensa del mérito, ya que quien desee ingresar a la educación superior, en tanto que es uno de los niveles “más elitistas” tiene que “demostrar que tiene los méritos, el trabajo, los requisitos y las capacidades para seguir estudiando”, estas afirmaciones, sin duda, fortalece las desigualdades sociales y, como lo mencionamos, es un pensamiento reduccionista que piensa que la realidad se presenta de manera diáfana y transparente.

se desenvuelva¹¹. Por otra parte, habló de mérito como la expresión concreta de esa ideología. Esta materialización se puede observar en discursos, conductas, etc., es decir, el mérito no es solo reacción de la meritocracia misma, sino que se desarrolla a partir de la constitución de las mismas subjetividades-sujetos. Cuando se habla de la racionalidad meritocrática, se debe de entender como la conjunción y articulación del mérito y de la meritocracia, es decir, al andamiaje entre ese universo ideológico y simbólico que opera en los pensamientos, sentires, significados y que se articula con elementos prácticos expresados en conductas concretas de sujetos concretos. La conjunción de estos elementos, constituye la racionalidad meritocrática que se nutre en un vaivén entre los elementos ideológicos y los elementos prácticos.

En línea con lo anterior, es necesario preguntar algunas cuestiones nodales: ¿Cómo se construye la meritocracia en tanto ideología? ¿cuál es la intención de la meritocracia? Y ¿cuál es el resultado de sus configuraciones? En síntesis, habrá que preguntarse no solo el para qué, sino también el cómo de la meritocracia. Para esto, revisaré los aportes realizados en el campo de estudio sobre la meritocracia por diversos autores, pero poniendo énfasis en el más reciente¹².

De acuerdo con muchos estudiosos sobre el tema, la ideología de la meritocracia, en tanto conjunto de ideas y símbolos que caracterizan un cierto grupo de la sociedad, se justifica a partir de un sostén moral que hace, las más de las veces, pensar que el esfuerzo es obra de la

¹¹ Podríamos decir, recuperando la metáfora zapatista de la hidra capitalista, que existe una hidra meritocrática de la cual su centro se encuentra en la lógica del capital que articula la sociedad en su conjunto. Esta hidra tiene múltiples expresiones (cabezas) dependiendo del espacio en el que se desarrolle y aunque se sostiene bajo la misma premisa del “esfuerzo individual” no opera de la misma forma en los centros educativos, centros laborales, centros religiosos, en la salud, etc. Cada cabeza toma una forma particular y están articuladas por un mismo cuerpo, en ella se desenlazan los grandes relatos de los esfuerzos individuales, así, en los centros laborales hay que ser “emprendedores” para llegar a ser como tal o cual empresario, en los centros educativos se muestran grandes relatos de superación a la adversidad para llegar a ser profesionistas y en el ámbito religioso, el sufrimiento y el esfuerzo traerán recompensas eternas. En el tema de salud opera algo similar, si uno se enferma de las vías respiratorias por trabajar en una mina jornadas excesivas, con bajo salario y sin días de descanso, se le culpa al trabajador por no “esforzarse” anteriormente en su juventud –o en su presente- y no a las condiciones estructurales en las que vive. Así, aunque la hidra opere en múltiples expresiones y formas, se mimetiza, es amorfa y tiene la capacidad de metamorfosis, es decir, hablamos de conexiones mutuas que las más de las veces están relacionadas en la vida social en común, es por eso que en muchas ocasiones en la escuela se puede potencializar un ideal del mérito para que en el campo laboral sea más aceptable la explotación y dominación. En una palabra, la hidra meritocrática no se trata de fenómenos distintos, sino de aspectos de un mismo fenómeno.

¹² Me refiero, solo por mencionar algunos, a los aportes hechos por Mario Lloyd, François Dubet, Pierre Bourdieu, Manuel Gil Antón, Roberto Rodríguez, María Antonia García de León, Alma Maldonado y recientemente a Michel Sandel.

individualidad y no de múltiples determinaciones. Uno de los autores que recientemente han problematizado sobre esta concepción del mérito es Michael J. Sandel¹³, quien, al dar mucho peso a la construcción moral de la meritocracia, desconoce mayores determinaciones de la misma. Según este autor, recuperando *La ética protestante* de Weber, el mérito es producto de la moral cristiana que se ha venido reproduciendo a lo largo de la historia, desatendiendo, así, las mediaciones y particularidades que el propio despliegue de la historia demanda en cada momento histórico. Más aún, cae en un error teórico al no distinguir Gobierno y Estado, atribuyendo la reproducción de la meritocracia solo como producto de “las elites gobernantes” y no del propio despliegue del capital. Por último, al otorgarle mucho peso a la moralidad, afirma que un paso para transformar la meritocracia recae en cuestiones individuales y morales, en este caso, el punto de partida para vencer la *tiranía del mérito* es tener mayor humildad.

Sirvámonos de lo dicho por Sandel y otros autores para responder a las interrogantes planteadas pocas las líneas atrás. La meritocracia, en tanto ideología, tiende a renovarse constantemente para reformular explicaciones de lo que acontece. Así, a partir de la historicidad de hechos, trata de presentar grandes relatos en realidades –ficticias- que operan para dar respuesta a cada falta u obstáculo que se le presente. Así, por ejemplo, los movimientos de estudiantes excluidos de la educación superior son sujetos “obcecados”, como lo consideró en su momento Fernando Serrano Migallón, Subsecretario de Educación Media Superior. En otro nivel, el cuerpo docente, a partir de su esfuerzo individual, son los culpables de su propio salario y su ascenso laboral. O, por otro lado, si ha crecido la desigualdad social y educativa es consecuencia de la ausencia y/o falta de esfuerzo individual y no de las problemáticas estructurales.

Las menciones anteriores reflejan por lo menos dos elementos: primero, que la meritocracia en tanto ideología, tiende a renovarse para dar respuesta a las vicisitudes que se le presentan dependiendo del momento histórico y, segundo, que la meritocracia refleja una competencia y lucha entre el más fuerte y el más débil. Entonces, una primera debilidad en los estudios

¹³ Michael Sandel, *La tiranía del mérito ¿qué ha sido del bien común?*, México, DEBATE, 2020.

de la meritocracia, en contraposición con las afirmaciones hechas por Sandel, es negar que esta tiene historicidad en permanente movimiento.¹⁴

Una segunda debilidad al analizar la meritocracia como ideología es que muy rara vez toman en cuenta cuestiones de género y de raza. Esto ha sido motivo de señalamiento por varias feministas a lo largo de los años: la necesidad de incorporar nociones de género y raza para la mejor comprensión de los problemas estudiados. Los estudios sobre la meritocracia, en tanto ideología, olvidan incorporar en sus análisis cómo ésta se expresa, reproduce y afecta de manera diferenciada según el género y la raza, por lo regular enfocan sus análisis desde el pensamiento hegemónico masculino y a las clases sociales. Dicha limitante se expresa en la incapacidad de reconocer al patriarcado y cómo juega éste de manera diferenciada en la configuración del esfuerzo individual y del ascenso social. Así, la meritocracia se desarrolla en la trama de la vida de manera desigual, incluso dentro de las mismas familias no es lo mismo vivir la idea del esfuerzo individual como garante de los éxitos o fracasos si se es varón o se es mujer.

Una tercera debilidad que han mostrado los estudios sobre la meritocracia es la confusión teórica entre gobierno y Estado. Se considera que el gobierno es sinónimo de Estado y que quien ocupe la presidencia de un país es quien orienta las decisiones de los proyectos nacionales. Así, por ejemplo, cuando la primera ministra de Gran Bretaña, Theresa May, afirmaba que quería que su país fuera la “mayor meritocracia del mundo”, cuando Obama mencionaba a su esposa, Michelle Obama, como ejemplo para vencer la adversidad o López Obrador y su cartilla moral para mejorar a la sociedad, se individualizan los problemas sociales y se le atribuye la capacidad de decisión de todo lo que acontece a una sola persona y no se desmitifica la función del gobierno en relación con el Estado. El Estado, por su parte, como un Estado educador que tiende precisamente a crear a un nuevo tipo o nivel de civilización¹⁵ es la condensación de relaciones sociales de explotación y dominación, en el cual se concentra el poder político de una sociedad, en ese sentido, en tanto poder

¹⁴ Que un hecho se venga desarrollando desde tiempo atrás, no significa que carece de particularidades. No es un movimiento progresivo homogéneo, por el contrario “el carácter progresivo de un acontecimiento no excluye la originalidad de un acontecimiento.” Canguilhem, G, *Lo normal y lo patológico*. Argentina: Siglo XXI, 1971, p. 60.

¹⁵ Antonio Gramsci, *La política y el Estado moderno*, España, Diario Público, 2009, p. 192.

hegemónico, le resulta oportuno construir grandes relatos sobre el esfuerzo individual para garantizar la continuidad de sus intereses en la vida social en común.

Una cuarta debilidad concierne a que la meritocracia se expresa o se soluciona de forma individual. El pensar que la meritocracia es solo competencia interiorizada o que para resolver la meritocracia el punto de partida es la humildad, es seguir individualizando los problemas sociales y, lejos de develar lo que permanece oculto, se refuerza la opacidad de aquello que sostiene las desigualdades sociales a partir del esfuerzo individual.

Una quinta debilidad acontece al confundir la meritocracia con su expresión práctica, lo cual más que afirmar, niega la articulación entre distintas dimensiones que operan para llevar a cabo la idea del esfuerzo individual como garante de lo que acontece. Esta confusión recae en la incapacidad de reflexionar que los sujetos están envueltos en múltiples tramas que pueden operar de forma variada y heterogénea, que la ideología no constituye a un sujeto dado, sino a un sujeto regulado con capacidad de romper con aquello que se le presenta como inamovible. El negar al sujeto regulado, es negar las múltiples determinaciones que se configuran para constituir una racionalidad meritocrática. Muchas de estas posturas basan sus análisis en la estratificación social, lo cual implica romper la relación que subyace en una misma unidad, así, cada cual ocupará una cierta posición social o decil económico, pero nunca se habla de las relaciones de dichos estratos, mostrando, por consiguiente, a los sujetos como estructuralmente iguales y su cambio de estrato dependerá de su capacidad individual.

Una sexta y última debilidad recae en la negación de lo educativo, pues si bien la meritocracia, a partir de múltiples mediaciones, constituye una racionalidad meritocrática en las y los sujetos educativos, esto no es motivo para desdibujar la particularidad de lo pedagógico. Así, los análisis se hacen a partir de estratos, pero no de sujetos educativos, de clase social, pero no de estudiantes y docentes, etc. En suma, se analiza lo educativo sin contemplar qué de particular hay de la meritocracia en lo educativo.

Las debilidades mostradas hasta el momento, se pueden sintetizar como tareas de primer orden en el estudio de la meritocracia, es decir, para estudiar y problematizar la meritocracia hay que entenderla como un proceso en permanente construcción a partir de lo que demanda el momento histórico en el que se desenvuelve. Es necesario incorporar la noción de género para profundizar el impacto diferenciado en sujetos concretos. Entender que la meritocracia

precede al espacio educativo, pero este lo potencializa. Comprender que existe una diferencia entre los elementos ideológicos y los elementos prácticos del mérito, pero ambas dimensiones se articulan y se nutren. Por tanto, bajo esta lógica, la ideología de la meritocracia entra en juego en la educación para constituir y particularizar la racionalidad meritocrática.

Lo anterior lleva a una cuestión aledaña. La ideología de la meritocracia permite la reproducción del sistema hegemónico que impacta de manera diferenciada no solo dependiendo de las clases sociales, sino también del género y la raza, la cual opera, en tanto ideología, para dar un sentido frente a las grandes interrogantes de la existencia humana, justificando su valor para todos los sectores de la población y así permitir su interiorización en los grupos y personas¹⁶. Partiendo del supuesto que estas tres características se encuentran inmersas en la construcción de la ideología de la meritocracia, se puede decir que *darle un sentido frente a los grandes interrogantes de la existencia humana* se ve reflejado en la idea que el esfuerzo individual es garante de la permanencia en el sistema educativo. El *justificar su valor para todos los sectores de la población* es el orientador, como justificación, de la posición que ocupemos, dentro de las clases sociales o, más específicamente en el caso que nos atañe, en ser perteneciente del sistema educativo, es producto de las mismas capacidades individuales. Por último, *permitir su interiorización normativa en los grupos y personas* es producto de una cultura que va moldeando la normalización de la meritocracia y, que a su vez, impide observar las relaciones sociales, capital cultural¹⁷, trayectorias académicas, etc. En síntesis, la ideología imperante se articula para construir un universo simbólico interiorizado y expresado en la práctica por la idea del esfuerzo individual.

Si partimos que la educación es un proceso permanente¹⁸, en tanto que nunca se llega a una completitud del sujeto que, por lo tanto, significa que la educación se convierte en un proceso

¹⁶ Ignacio Martín-Baró, *La desideologización como aporte de la psicología social al desarrollo de la democracia en Latinoamérica*, visto en: https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/1985-La-desideologizacion-como-aporte-de-la-psicologia-social-al-desarrollo-AVEPSO1985-8-3-3_9.pdf. p. 105.

¹⁷ Coincido con Giroux, al momento que afirma que “por supuesto, para Bourdieu, el capital cultural era una categoría específica de clase, basada en la idea marxista del valor de cambio y utilizada para poner de manifiesto cómo se utiliza el capital cultural de la clase media en las escuelas para justificar formas de desigualdad de clase”. Henry Giroux, *La inocencia robada, juventud, multinacionales y política cultural*. España, Morata, 2003, p. 115.

¹⁸ Paulo Freire, *Política y Educación*, México, Siglo XXI, 2017, p. 23.

imposible: imposible como proyecto completo¹⁹ en la cual se desarrolla una práctica que constituye y forma subjetividades-sujetos que abre la posibilidad de proponer otra organización del sentido educativo y, por tanto, de los procesos y condiciones en los cuales se forman los sujetos de la educación²⁰. Partiendo de esto, no es insensato pensar que la ideología meritocrática pretende impactar en las y los sujetos que articulan toda la estructura educativa, desde el ingreso a las universidades, la permanencia de las y los docentes en las escuelas, hasta el pago de salarios de las y los profesores mediante estímulos, es decir, ha impactado en las epistemes institucionales²¹ que constituyen sujetos-subjetividades.

Esto solo es posible a partir de la construcción de una supuesta igualdad de oportunidades, en donde las y los sujetos pueden alcanzar las metas establecidas siempre y cuando cumplan con los requisitos que se determinen. Pongamos por caso a la o el joven que va a presentar el examen de selección de ingreso a la UNAM, él proviene de un padre que solo concluyó la primaria y cuyo oficio es ser obrero en una fábrica. El día que presenta la prueba de ingreso se le asigna un salón donde se encuentra un aspirante cuyas condiciones sociales son totalmente opuestas al hijo del obrero (padres con maestría o doctorado, docentes de alguna universidad, nivel socioeconómico mayor, etc.), ambos sustentantes presentan la misma versión del examen, tienen las mismas horas para concluir la prueba y están el mismo día, a la misma hora y en el mismo lugar resolviendo los 120 reactivos.

Al parecer, en el ejemplo anterior, están en la misma igualdad de oportunidades por los requisitos y normas para la presentación del examen, sin embargo, esta igualdad de oportunidades oculta las múltiples determinaciones que constituyen a las y los sustentantes. Y, por si fuera poco, la ideología meritocrática juega un papel fundamental para hacer creer

¹⁹ Adriana Puiggrós, *volver a educar el desafío de la enseñanza argentina*, Argentina, Ariel, 1995, p. 104.

²⁰ Marcela Gómez & Marta Corenstein, *Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias*, En *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas, contextos, conceptos y experiencias*, México, UNAM-NEWTON, 2017, p.26.

²¹ Retomo la noción de epistemes institucionales que plantea Hugo Zemelman al hablar de cómo las instituciones restringen imaginaciones y creatividades, a partir de barreras impuestas, de las y los investigadores, reduciendo sus labores a cuestiones instrumentales a partir de los intereses que plantean las hegemonías en el poder, inhabilitando no solo las prácticas, sino el pensamiento epistémico, político y ético para evitar transformaciones y conflictos. Zemelman plantea, principalmente, el actuar de las epistemes institucionales en relación con las y los investigadores, sin embargo, en las elaboraciones en el presente escrito se plantea que el actuar de las epistemes institucionales también influyen, aunque de manera diferenciada, en los sujetos educativos (estudiantes y docentes). Para mayor información véase: Zemelman, H. (2007). *De la esperanza a la lógica de la potenciación*. México: IPECAL

al sustentante que tiene las mismas oportunidades –basadas en el esfuerzo individual- que alguien que proviene de orígenes sociales, culturales, de género y raza diametralmente distintos. En este sentido, la ideología hegemónica sirve como un elemento que distorsiona la realidad en favor de los intereses hegemónicos, es decir, “la ideología operativiza y oculta al mismo tiempo los intereses de las clases dominantes, generando una falsa conciencia, una distorsión entre la configuración de la realidad y su representación en la conciencia de los grupos y personas”²².

Volvamos ahora a cómo la meritocracia, en lo educativo, no solo sujeta al sujeto, sino que forma y constituye al propio sujeto que expresa dicha ideología en el mérito. He afirmado, al principio de este apartado, que existen por lo menos seis elementos en los cuales opera y se articula la meritocracia con su elemento práctico, lo cual constituye la racionalidad meritocrática. Estos elementos son: 1) la concepción de que la competencia aumentara el nivel académico de las personas, 2) genera un sentido común de nuestros esfuerzos en la educación, 3) construye un orden jerárquico en el sistema educativo, 4) oculta el origen social de los que desean ingresar a la universidad, 5) fortalece la desigualdad en la educación y 6) genera una tendencia a psicologizar los problemas educativos.

Por lo tanto, una primera característica se refiere a la *competencia* como garante de la mejora de la educación. Esto supone que al *someter* a los sustentantes a pruebas estandarizadas para ocupar los pocos lugares disponibles –ya sea para el ingreso a la universidad o el ocupar una plaza docente- traerá consigo que los aspirantes se esfuercen de mejor forma y quien no obtenga un lugar será resultado de su capacidad individual, más no de los pocos lugares disponibles²³. En pocas palabras, la competencia y comparación de los sustentantes a partir de pruebas estandarizadas traería la supuesta igualdad de oportunidades y la mejora del nivel educativo. Asumir la competencia como propia no es una relación mecánica, se basa en una supuesta decisión “racional” que en realidad es reflejo de una competencia obligatoria a la

²² Ignacio Martín Baró, *Psicología de la Liberación, El Salvador, UCA editores, 1998, p. 181.*

²³ En el caso del ingreso a la licenciatura de la UNAM, en 2019 fueron poco más de 190 mil aspirantes que concursaron por un lugar y solo consiguieron, por la falta de cupo, un espacio aproximadamente el 9% de los aspirantes. En este sentido, la competencia juega un papel importante en la construcción de grandes relatos meritocráticos, ya que no solo confronta a las personas con su situación académica, social, cultural actual, sino que confronta al sujeto con otros sujetos y, por lo tanto, con múltiples situaciones heterogéneas que se le presentan como vicisitudes que tiene que superar.

cual se somete al sujeto por la obtención de bienes relativamente escasos o muy jerarquizados²⁴, que, en este caso, son los pocos lugares de ingreso a las universidades tradicionales. La competencia, en tanto expresión meritocrática, no surge en la individualidad de cada persona, sino que opera y se activa en la relación entre sujetos y, para que esto sea posible, es necesario que dicha competencia se refleje en datos estadísticamente comparables.

Esta competencia permite generar un sentido común que muestre que nuestros esfuerzos individuales serán los garantes de los resultados obtenidos. Por lo tanto, una segunda característica de la meritocracia es la construcción de un *sentido común* que haga pensar que solo nuestras capacidades individuales, serán el factor fundamental de la permanencia –o no– en el sistema educativo. Este sentido común genera un consenso en las sociedades para fortalecer la idea de que el origen de las problemáticas educativas tiene su seno en la individualidad más no en lo estructural. Es decir, el sentido común meritocrático se encuentra en constante mediación con el contexto en el que se encuentra inscrito cada sujeto, a la par genera una conciencia inmediata y dicotómica que presentan los problemas educativos como resultado de acciones inmediatas y no de una historia previa de cada sujeto o resultado de problemas estructurales. Dicotómica en el sentido de solo ver estos problemas como buenos o malos, esfuerzo o fracaso, adversidad o prosperidad. Este sentido común, constituido por los presupuestos de la competencia y el esfuerzo individual, hacen posible que, en la vida cotidiana en las escuelas y la interacción entre los sujetos educativos, se presenten elementos competitivos –que repercuten en la desigualdad educativa– como obvios y por ello mismo, nunca o rara vez, son sometidos a cuestionamientos.

Esto, a su vez, aporta a la siguiente característica relacionada a las posiciones que cada cual ocupa. Es decir, construye una jerarquía en la educación, en donde la cultura científica creó un marco dentro del cual era posible la movilidad individual sin que el reparto jerárquico de la fuerza de trabajo se viera amenazado. Por el contrario, la meritocracia reforzó la jerarquía²⁵. Esta jerarquía que se construye promueve el ocultamiento del origen social de quienes aspiran a ingresar a una universidad pública.

²⁴ François Dubet, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Argentina, Siglo XXI, 2015, p. 29.

²⁵ Immanuel Wallerstein, *El capitalismo histórico*, México, Siglo XXI, 2016, p.76.

El fortalecimiento de la desigualdad educativa y en la desigual distribución de la oferta educativa, es posible bajo el mito de la igualdad de oportunidades que promueve una preferencia al relato del esfuerzo individual como garante de lo que acontece y por lo tanto en la conciencia de “elección de la desigualdad”²⁶. En pocas palabras, la educación, en tanto sistema de educación dentro del capitalismo dependiente no solo tiende a elegir a qué capas sociales educará y qué aspectos o segmentos de la cultura distribuirá, sino encontrar la legitimación de la distribución desigual²⁷. Esta igualdad de oportunidades funge como relato de que lo que acontece en la vida académica es producto de la individualidad y merecemos lo que nos pasa a partir de nuestro mérito. Esto solo es posible a partir de ocultar la desigual distribución cultural dentro de nuestro sistema educativo.

Al mismo tiempo, el impacto de las condiciones sociales y estructurales de nuestro país, ha permeado en los planes y programas de estudio²⁸ y en el ingreso a la educación superior. Es decir, la desigualdad cultural se convierte en la representación de un orden desigual en el acceso al sistema educativo. En esta línea, Puiggrós²⁹ menciona lo siguiente:

La desigual distribución de la cultura lejos de ser leída como manifestación de una sociedad desigual, y contribuyente a la reproducción de esa desigualdad, es leída como producto de una innata capacidad desigual. Por eso se considera desertores y no se observa que la escuela los expulsa.

Pero existe una cuestión que es preciso tener en cuenta. En esta profundización de la desigualdad educativa se cree que “las víctimas del mérito” no son inocentes, por el contrario, cada quien tiene lo que sus capacidades le han permitido y, por lo tanto, las víctimas de las mayores desigualdades merecen su suerte y no son verdaderas víctimas³⁰. Al mismo tiempo

²⁶ La elección de la desigualdad es paradójica, pues se basa en un supuesto principio de justicia: la igualdad de oportunidades. Paradójica porque se presenta como garante del derecho a todas y todos, pero por otro lado las y los responsabiliza de sus logros o fracasos. Para mayor información, véase el apartado “competencia y elitismo” en: Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Argentina: Siglo XXI.

²⁷ Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*, Argentina, Colihue, 2015, p.

²⁸ Ángel Díaz Barriga menciona lo siguiente: “El modelo de acumulación del capital que caracteriza a las formaciones de América Latina, y en particular en México, es determinante de las características tecnolaborales de los procesos de producción agroindustriales, de las formas de comercialización y de la estructuración de los servicios. Esta situación se refleja en la exigencia cada vez mayor de que la formación profesional universitaria posibilite únicamente una habilitación técnica para los estudiantes.” Ángel Díaz Barriga, *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas, 2017, p. 40.

²⁹ Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*, México, GV editores, 1988, p. 64.

³⁰ François Dubet, op. cit. p. 37.

de que se construye la idea de culpar a las víctimas, existe un miedo por aquellos que se han visto favorecidos por el mérito al sentirse asediados y alcanzados por los sectores más pauperizados, los cuales plantean una amenaza de caída social y desclasamiento³¹. Esto puede dar una pequeña aproximación del por qué se justifica la desigualdad educativa y porque imperan los discursos: “hay que hacer más con menos”, “el aceptar a más estudiantes perjudica la calidad educativa”, “no demuestran esfuerzo”, etc.

Por último, se encuentra el elemento de la psicologización de los problemas educativos. La cual se fortalece con todos los elementos anteriores y es la cúspide en la que recae el mayor peso de la ideología meritocrática en la educación. Siguiendo a McLaren, esta “psicologización” del fracaso del estudiante significa culparlo con base en un rasgo individual o una serie de rasgos, en donde, en efecto, la psicologización del fracaso de la escuela acusa al estudiante mientras protege al ambiente social de la crítica sostenida³².

Está cúspide de lo meritocrático toma diversas caras y formas, desde las que se presentan en sujetos que optan por dejar de intentar ingresar al sistema de educación superior e incorporarse al sector laboral, quienes deciden buscar opciones de educación menos demandadas –ya sea en la educación técnica o privada- o quienes deciden, por el trauma meritocrático³³ generado en su expresión más violenta, quitarse la vida³⁴. La campaña

³¹ François Dubet, op. cit. p. 38.

³² Peter McLaren, *La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la escuela*, México, Siglo XXI, 2011, p. 315.

³³ El trauma meritocrático se desarrolla en el capítulo cuatro de este trabajo. Por lo pronto basta con señalar que nos referimos al trauma como herida generada por las condiciones sociales que queda plasmada en la subjetividad a partir de los fracasos educativos y del ideal que las capacidades individuales propias no fueron suficientes para obtener una meta deseada.

³⁴ Dos expresiones de esta situación se pueden encontrar en los sucesos de Karina Gaytán González de 15 años y Elizabeth Delgado Cuevas de 18 años de edad. Karina, al enterarse que no había sido aceptada en el bachillerato de la UNAM se quitó la vida en su domicilio al disparar un arma de fuego en su pecho. Por su parte, Elizabeth ingirió pastillas, se metió una pañoleta en la boca, se cubrió la cabeza con una bolsa de plástico y la amarró con un cordón al cuello. Antes de suicidarse, Karina se encontraba con su madre y su novio y al ver los resultados de su examen de selección, decidió ir a su habitación a quitarse la vida. Elizabeth, por su parte, dejó una nota a sus padres que narra lo siguiente: “los amo demasiado y no quiero ver sufrir por mí, voy al cielo, al único lugar donde puedo estar segura con papá Dios, los veré en la mañana gloriosa. Atentamente su siempre hija. Los cuidaré en el cielo”. Sobre el caso de Karina consúltese La Jornada (2003). *Se suicida adolescente rechazada en el examen de ingreso a bachillerato*. En: <https://www.jornada.com.mx/2003/08/02/034n2cap.php?printver=1&fly=>. Sobre el caso de Elizabeth véase La Jornada (2003). *Dos casos en 5 días; Elizabeth Delgado tomó esa decisión tras su rechazo en la Normal*. En: <https://www.jornada.com.mx/2003/08/06/048n1con.php?printver=1&fly=>.

posterior a estos casos, en donde la expresión más violenta de la meritocracia se encarna, revictimizaron a las estudiantes exhumando de culpa a las condiciones estructurales que les negaron la educación, es decir, tampoco los muertos están a salvo del enemigo si éste vence. Y este enemigo no ha cesado de vencer³⁵.

Entonces, lo anteriormente descrito, confluye en la articulación de la racionalidad meritocrática. La síntesis deconstruida pareciera que muestra cada elemento como cuestiones relativamente autónomas, pero en realidad son parte de un mismo proceso en conjunto. La cuestión acá es preguntarse en qué medida y en qué forma se relacionan, por lo que se puede decir que cada elemento se alimenta de su propia naturaleza y en relación con los otros elementos. Es decir, la competencia influye en el sentido común y el sentido común se vuelve competencia. El sentido común y la competencia naturaliza las jerarquías académicas. Las jerarquías académicas justifican, por el supuesto de esfuerzo individual y capacidades individuales, las desigualdades sociales y educativas que encuentran su cúspide en el proceso de subjetivación que genera una psicologización de los problemas educativos. Y aunque se puede inferir que lo anterior es un proceso lineal, no se trata de eso, por el contrario, es situar en jerarquías lo que acontece, así, no se puede llegar, por ejemplo, a la psicologización de los problemas educativos sin un proceso previo³⁶.

Los elementos que he tratado de caracterizar hasta ahora de la racionalidad meritocrática se ponen en juego a partir de la metamorfosis misma de la meritocracia y el mérito para constituir una racionalidad meritocrática. Pero esta metamorfosis, en última instancia como la psicologización de los problemas educativos, opera en la propia esfera de su particular proceso de circulación, no previamente a ella. Es decir, la racionalidad meritocrática toma múltiples expresiones en lo educativo, en las tramas educativas, en las epistemes institucionales y en el vínculo pedagógico que no están definidas *per se*, sino que en el propio movimiento se van concretando en expresiones particulares. Así, en un aula de clase, a partir

³⁵ Walter Benjamín, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, ITACA-UACM, 2008, p. 40

³⁶ Me refiero a que la realidad social y educativa tiene jerarquías, lo que no implica que no existan múltiples determinaciones. Se trata que dentro de esas determinaciones algunas tienen mayor peso que otras, que forman parte de un mismo proceso, pero influyen de manera diferenciada. De no seguir esta lógica relacional, caemos dentro de algunas posturas posmodernas que afirman que todo tiene que ver con todo, sin nunca explicar de qué forma tiene que ver todo con todo, es decir, explican todo y explican nada a partir de este tipo de afirmaciones.

de las relaciones y vínculos a lo interno del salón, se puede expresar una forma particular de competencia, de un sentido común o de una cierta idea sobre el esfuerzo individual. Al mismo tiempo, esta metamorfosis toma especial características en función de la raza o el género, pues no es innegable que históricamente las poblaciones que han vivido más intensamente la desigualdad educativa, bajo el supuesto de no tener las capacidades suficientes para estudiar una licenciatura, son las comunidades indígenas y las mujeres³⁷.

He insistido hasta ahora que la racionalidad meritocrática es la síntesis de múltiples determinaciones que se ponen en juego en situaciones concretas y en sujetos concretos. Que lo meritocrático toma sentido en su propio proceso de circulación y que impacta de manera diferenciada dependiendo de los sectores en los que se despliega. Pareciera esto una tautología, pero en realidad son exigencias de mayor precisión, es decir, si bien es la síntesis de múltiples dimensiones, ésta solo se funda en el proceso de la misma síntesis. De lo contrario, se pensaría la meritocracia desde el sentido común, lo que impediría cuestionar lo que subyace en ella, pues solo se reflexiona a partir de lo que se presenta como inmediato y medible y no por lo que hay oculto dentro de la misma.

Así, cuando se habla de meritocracia desde los análisis que comprenden solo el mérito, se realizan, en su mayor parte, conceptualizaciones apriorísticas. Se prioriza el predicado –que en la mayoría de las veces recae en lo medible- al análisis de lo que constituye la propia meritocracia. Esto quita del propio análisis la particularidad en la que se despliega lo meritocrático en la educación y lo convierte en algo ya dado. De ahí el sofismo de las diversas posturas que, por un lado, asumen el mérito como algo tangible y observable como única explicación de lo que acontece en las tramas educativas y, por otro lado, las posiciones que

³⁷ Un dato significativo a tomar en cuenta es que desde hace décadas las mujeres se han visto relegadas de la educación superior. En 1965, por ejemplo, la matrícula total de la UNAM era de 79, 900 estudiantes, de las cuales solo 16, 004 eran mujeres. Para 1979, con la construcción de los CCHs y las Escuelas de Estudios Profesionales, la matrícula total era de 283, 180 de la cual solo 99, 796 eran mujeres. Para el año 2019, las cifras se modificaron en tanto matrícula inscrita, pues de los 356, 530 estudiantes, 182, 935 son mujeres; pero si tomamos en cuenta la demanda de ingreso por género, resulta relevante que las mujeres siguen siendo más excluidas que los hombres, pues la demanda de ingreso de las mujeres oscilo en 92, 260 y la de los hombres fue de 72, 578 y pese a que la demanda de ingreso en número fue mayor de las mujeres, estas fueron más excluidas que los hombres, teniendo una tasa de aceptación de 14.6% (10, 644) en varones y 10.7% (9, 913) en mujeres. Para mayor información consúltese: <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1965.pdf>. Sobre los datos de 1979 véase: <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1979.pdf>.

fijan el análisis solo a la competencia y a la individualización de los problemas³⁸. A contrapelo de estas posturas, lo que propongo es entender a la meritocracia como una síntesis de un proceso que está en permanente construcción.

Ahora bien, no es un dato menor el afirmar que la meritocracia, en su proceso de circulación, se sostiene en momentos concretos y en sujetos concretos, por lo que de lo que se trata es de no negar las múltiples determinaciones históricas en la constitución de sujetos educativos con rasgos meritocráticos, es decir, no negar la historia del propio sujeto, porque, siguiendo a Benjamín, la imagen verdadera del pasado es una imagen que amenaza con desaparecer con todo presente que no se reconozca aludido a ella³⁹. El sujeto educativo con rasgos meritocráticos se convierte en un sujeto regulado⁴⁰, en el cual no solo opera la circulación de manera intrínseca en su subjetividad, sino que se convierte en el garante de que esa propia circulación se garantice –mediante la competencia, el sentido común, la jerarquía, etc.–, a partir de las tramas educativas, con otros sujetos educativos. Esto se debe, sin duda, a lo que acontece en los espacios educativos y a la experiencia previa que el sujeto tiene sobre la idea del esfuerzo individual.

Se podría deducir de mis argumentos anteriores que lo meritocrático es absoluto, que los sujetos educativos no tienen escapatoria al proceso de circulación que sintetiza la meritocracia, sin embargo, puesto que la educación es un espacio dinámico, incompleto y los sujetos no están predeterminados, pueden existir prácticas pedagógicas contra hegemónicas y emancipadoras que disputen el sentido común y que contribuyan a generar nuevas formas de relacionarnos en los vínculos pedagógicos, a partir de nuevos horizontes lejos de lo que se presenta como ya dado. Aunque pareciera sencilla esta afirmación, es conveniente

³⁸ Creo haber mostrado con anterioridad la inconsistencia de estos presupuestos teóricos-conceptuales, que, aunque ricos sus aportes, son limitados. En una palabra: sus limitaciones radican en la comodidad de digerir sus rutas analíticas a lo que se expresa en la meritocracia, no tanto a lo que la constituye.

³⁹ *Ibíd.*, p. 39.

⁴⁰ Me refiero a sujeto regulado y no a sujeto dado con todo el peso que conlleva dicha afirmación. Concebir a las y los sujetos educativos como sujetos dados es sinónimo de determinismo, pues no deja espacio para las mediaciones y transformaciones. Por otro lado, sujeto regulado implica mirar las múltiples mediaciones y determinaciones que entran en juego en su constitución, lo cual nos lleva a un análisis dialéctico en donde no existe un “adentro” o un “afuera”, sino una articulación que entra en juego para la formación de sujetos educativos que tienen la posibilidad de transformación y romper con lo que aparentemente se presenta como ya dado. Para un análisis más profundo sobre la distinción entre los sujetos regulados y los sujetos dados, véase: Butler, J. (2015). *Mecanismos psíquicos del poder*. España: Ediciones Cátedra.

presentar algunos ejemplos de lo que se plantea. Un primer ejemplo, es lo que acontece en el mecanismo de ingreso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el cual se elabora a partir de un sorteo en donde no se solicita calificación mínima de bachillerato y si no resultas seleccionado en el primer sorteo, ya tienes garantizado tu lugar –sin necesidad de entrar al sorteo nuevamente- en el próximo ciclo escolar. Si bien esta universidad no está libre del problema de la cobertura, pues la demanda supera la oferta, este proceso de ingreso no responsabiliza a las y los aspirantes de incorporarse a la educación superior como sí lo hacen las instituciones que realizan un examen estandarizado para el ingreso. Por otro lado, la Autónoma de la Ciudad de México, al replantearse su mecanismo de ingreso, ha generado una apuesta pedagógica para resarcir las ausencias formativas y académicas que puedan presentar sus estudiantes al momento de ingresar. Se trata de un Programa de Integración, conformado por talleres de expresión oral y escrita, matemáticas, de identidad, conocimiento y aprendizaje y, al mismo tiempo, para las carreras del área de Ciencia y Tecnología, al igual que a las adscritas a Ciencias y Humanidades, también se incluye un taller introductorio a sus campos de conocimiento. Todo esto conforma no solo una cuestión administrativa sobre el proceso de ingreso, sino que atraviesa un proyecto pedagógico que pueda dar la oportunidad a las y los estudiantes de incorporarse, con habilidades y aprendizajes reforzados, a los estudios profesionales para aprender y aprender a aprender⁴¹.

Un segundo caso es el que acontece en múltiples aulas de clase, en donde a partir de la trama educativa y el vínculo pedagógico, se articulan nuevas formas de relacionarse, no a partir del mérito individual, sino de la construcción colectiva del conocimiento, en donde se prioriza la reflexión y no la evaluación jerarquizante, un ejemplo de esto es lo que acontece en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, el cual no ofrece una formación temática, sino una formación desde múltiples saberes los cuales se desarrollan en círculos de reflexión. Un último ejemplo es lo que acontece en grupos de estudiantes que se organizan contra la privatización de la educación y el acceso irrestricto a la educación superior. Estos son tres ejemplos concretos en donde se muestra que, por un lado, el ingreso a la educación superior

⁴¹ La misma universidad menciona que uno de los objetivos de este programa de integración es: “fortalecer el desarrollo de procesos y habilidades, construir estrategias para aprender y aprender a aprender, fortalecer la intención de alcanzar metas formativas y que se integren al proyecto educativo de la universidad”. Para mayor información, véase: <https://programadeintegracion.uacm.edu.mx/>.

puede pensarse desde otras formas y, por el otro, que lo que acontece en las tramas educativas y en los vínculos pedagógicos pueden salir de lo ya establecido como absoluto.

Creo haber mostrado, hasta aquí, algunos elementos que pueden ayudar a seguir problematizando sobre la racionalidad meritocrática que juega en la educación y cómo se despliega en sujetos concretos a partir de múltiples mediaciones. Resumiendo, la meritocracia tiende a presentarse como el garante del derecho a la educación, pero crea una paradoja en la cual se le coloca en igualdad de condiciones a todas y todos los aspirantes, pero por otro lado se les responsabiliza de los resultados. Lo meritocrático y sus múltiples dimensiones entran en juego a partir de que el sujeto educativo se encuentra inmerso en múltiples mediaciones entre la episteme institucional, las tramas educativas y los vínculos pedagógicos. Se articulan en múltiples expresiones en las relaciones que configuran al sujeto educativo, así, si la episteme institucional orilla a generar discursos, mecanismos de ingreso que justifican el ingreso de unos y la exclusión de otros, a la par que se presenta como garante de la igualdad de oportunidades, se construyen mediaciones que van moldeando un ethos que configura la identidad misma y la forma de relacionarse con las y los demás en función de las experiencias vividas. Estas experiencias se convierten, las más de las veces y desde una visión individual, en una explicación de lo que acontece a cada sujeto educativo.

Sólo en una comprensión de los procesos que subyacen en el propio despliegue de la meritocracia se podrá ponderar las cuestiones nodales que nos atañen a esta problemática. Solo contando con un mapa que nos oriente al momento de analizar la profundidad de lo meritocrático podremos tratar de develar aquello que permanece como oculto y opaco. Esta visión que propongo, al analizar la racionalidad meritocrática en la trama educativa y en los vínculos pedagógicos, más los agregados que se vayan incorporando y se piensen como pertinentes, no cierra, por tanto, la posibilidad de calibrar la reflexión y de incorporar mayores determinaciones para que lo concreto sea más concreto.

Lo anterior es simplemente establecer las coordenadas de un mapa que nos ayude a reflexionar desde otro punto de vista lo que preocupa. Analizar la meritocracia y sus articulaciones, se trata de mirar lo que articula la racionalidad meritocrática antes de analizar el producto final, es decir, significa mirar a contrapelo de lo que resulta cómodo y natural. Y esto solo es posible construyendo una estrategia metodológica que no desdibuje la

particularidad de la educación y de las y los sujetos que la articulan, pero que no pierda de vista las nociones de totalidad⁴² e interseccionalidad⁴³ fuera de la supuesta asepsia científica que marca una objetividad y neutralidad obligada⁴⁴.

⁴² La noción de totalidad ha sido estudiada desde diferentes propuestas epistemológicas y teórico-conceptuales, entre los teóricos con mayor impacto se encuentran: Hugo Zemelman, Jaime Osorio y Edgar Morín. Cada uno, desde sus posiciones y aportes, han problematizado sobre la totalidad. Así, Zemelman habla de la necesaria distinción entre concebirla como recurso metodológico y enfoque epistemológico, siendo que la totalidad “es la articulación dinámica de los procesos reales caracterizada por sus dinamismos, ritmos temporales y despliegues espaciales, y esta articulación puede concretarse en diferentes recortes del desarrollo histórico”. Por su parte, Osorio menciona que se debe de dejar a un lado el análisis desde el holismo, pues se puede caer en el error de afirmar que “todo tiene que ver con todo” sin nunca explicar de qué forma existen las interrelaciones que articulan a la realidad social, por lo que “la totalidad es una unidad jerarquizada y estructurada” que encuentra su centro en la lógica que articula las relaciones sociales, la lógica del capital. Morín, por su parte, plantea que existen “cualidades o propiedades de un sistema que presentan un carácter de novedad en relación con las cualidades o propiedades de los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistemas”. En este sentido, aunque cada autor tenga su posición y particularidad, me remito a la noción de totalidad para reflexionar que existe una unidad jerarquizada en la vida social en común, que esta encuentra su centro en la lógica del capital, que la totalidad tiene historia y en cuento tiene historia se encuentra en constante movimiento. En una palabra, la noción de totalidad permite entender que no existe una pedacería social desarticulada, sino que se encuentra articulada de cierta forma.

⁴³ La interseccionalidad surge dentro de los debates feministas a partir de la llamada tercera ola, cuando Kimberlé Williams menciona que es necesario ver como existe una intersección entre múltiples formas de dominación, se trata, en realidad, de una apuesta para comprender las múltiples opresiones en las que se encuentran las mujeres, es decir, opresiones de clase, género, raza, etc. Ya Coral herrera menciona lo siguiente: “es imposible construir un mundo mejor si no acabamos con todas las jerarquías que nos separan según nuestra identidad de género, etnia, color de piel, nacionalidad, edad, orientación sexual, clase socioeconómica, religión, discapacidades, etc.”. En este sentido, me sirvo de la noción de interseccionalidad para ver los impactos diferenciados de la racionalidad meritocrática en hombres y mujeres, siendo estas últimas mayores afectadas por el sistema patriarcal que impera en nuestra sociedad. Es decir, no se desconoce que la exclusión de la educación superior forma parte de la lógica del capital, sino que se agrega que esta exclusión impacta de manera diferenciada si se es hombre o se es mujer.

⁴⁴ Como he mencionado, la escuela y el conocimiento que se genera no es un espacio neutro, pensar lo contrario es afirmar que la educación no tiene que rendir cuentas a nadie. La supuesta asepsia científica a la que se ha orillado a los múltiples campos de conocimiento, tiene fuerte influencia del cómo se construyeron los saberes científicos desde un inicio. Sobre esto, Boaventura de Sousa Santos menciona lo siguiente: “siendo un modelo global, la nueva racionalidad científica es también un modelo totalitario, en la medida en que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas”.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA: EL “ROSTRO” DE LOS RELATOS DE VIDA

Los estudios sobre la meritocracia en la sociedad en general y en los espacios educativos han cobrado mayor impacto en los últimos años. Las aportaciones que se han realizado buscan dar respuesta al fenómeno que atañe a la configuración del mérito como explicación de los logros y fracasos educativos, por lo tanto, no es insensato pensar que la meritocracia se encuentra inmersa en múltiples dimensiones del actuar pedagógico y que su estudio aún se encuentra en construcción, por lo que aún no hay palabras finales que expliquen en su totalidad cómo se configura la meritocracia en la trama educativa.

Por tanto, es prioritario trazar las coordenadas para reflexionar desde donde se materializa la meritocracia y el mérito en sujetos educativos concretos mediados por múltiples determinaciones. Esta necesidad de iniciar nuestra tarea trazando solo algunas determinaciones que influyen en la constitución de subjetividades-sujetos con rasgos meritocráticos se funda en la convicción de entender que las problemáticas educativas y la formación-constitución de sujetos educativos no se presentan de manera diáfana; sino por el contrario, se encuentran mediadas por múltiples determinaciones que muchas veces no se alcanzan a visualizar desde lo inmediato.

En este sentido, recuperar algunas determinaciones –más no todas- pueden alumbrar nuestra comprensión de la historicidad que desenvuelve la desigual distribución de la oferta educativa⁴⁵ generada por el capitalismo dependiente en el que nos encontramos. Bajo esta lógica hay que entender dos cosas. En primer lugar, las determinaciones que influyen en la

⁴⁵ Considero, a contrapelo de algunas posiciones teóricas, que el sistema de educación superior no está desarticulado, por el contrario, este se encuentra articulado bajo una lógica particular. Esa lógica de articulación permite que exista un gran número de aspirantes que desean ingresar a las universidades autónomas tradicionales, pero pocos logran hacerlo. Por otro lado, existe el reforzamiento de un tipo de modelo educativo basado en el carácter técnico y la educación privada que se muestran como opciones “viables” para quien no puede acceder a las universidades públicas autónomas. Esto puede explicar porque la matrícula de la UNAM solo aumenta 4, 779 lugares de un año a otro (2015-2015) y los Institutos Tecnológicos, en ese mismo periodo, aumentó 35, 165 lugares. Por si fuera poco, no es extraño observar una tendencia de quienes ingresan a la universidad tradicional, mediante el examen de selección, tienen mayor capacidad económica, cultural o que ingresan más hombres que mujeres. Esto solo cobra sentido si entendemos que nuestro país se encuentra inscrito en una lógica del capitalismo dependiente, en donde, por ejemplo, México es el principal exportador de autopartes. Si somos un país exportador de ciertos bienes, no es insensato que la educación en los Institutos Tecnológicos sea orientada al sector automotriz, lo que produce, en pocas palabras, la desigual distribución de la oferta educativa a partir de las orientaciones que realizan los poderes hegemónicos en nuestra sociedad. Para mayor información sobre el capitalismo dependiente, recomiendo leer: Marini, R. (1981). *Dialéctica de la dependencia*. México: Era.

exclusión de la educación superior, no es sinónimo de pensar la educación superior como determinante⁴⁶. Significa salir de la apariencia y de lo inmediatamente perceptible para articular un pensamiento que permita reflexionar la constitución de subjetividades-sujetos educativos desde una perspectiva con una mayor profundidad. En segundo lugar, esto permitirá que podamos situar de mejor forma los centros educativos, en específico la educación superior y los parámetros de pensamiento que se han consolidado a partir del impacto cultural, económico y político, que se gestaron en las instituciones de educación superior en nuestro país.

Así, el hablar de relatos de vida en la trama educativa, trae consigo la necesidad de hablar de las experiencias de las y los sujetos educativos. La complejidad de trabajar relatos de vida en sujetos educativos implica entender que cada sujeto es –y no alguien externo- experto de su propia experiencia⁴⁷. Esta afirmación hace posible entender que la o el sujeto educativo se construye como sujeto a partir de múltiples mediaciones que hacen posible que genere una experiencia para valorar su propia situación como sujeto educativo.

Que exista experiencia en torno a la meritocracia, no solo implica voltear a ver la escuela como potenciadora de la misma, sino de comprender que la propia trama de vida de cada sujeto está envuelta en un mar meritocrático que impacta desde diferentes aspectos de su vida. La familia, el trabajo, las amistades, los medios de comunicación, así como otras instituciones de Estado, permiten construir una explicación, en torno al esfuerzo individual como garante de los logros o fracasos, que se asume como propia y genera una racionalidad meritocrática que hace creer que cada cual se merece el resultado obtenido. El proceso constituyente del sujeto con racionalidad meritocrática, a partir de sus experiencias, se

⁴⁶ Existe una confusión de las implicaciones de pensar determinaciones y ser determinante. Esta confusión, las más de las veces, obliga a afirmar que las determinaciones son sinónimo de determinismo, por lo tanto, el pensar relacionalmente es concebido como absoluto e inamovible. Por el contrario de este pensamiento, afirmo que el determinismo solo deja una única solución y una única visión de los problemas sociales y educativos y las determinaciones, por el contrario, implica observar las múltiples dimensiones –en movimiento- que impactan en los procesos sociales y educativos; y, como se encuentran en movimiento, no son absolutas ni definitivas. Para una mayor problematización al respecto véase Osorio, J. (2019). *Coyuntura, cuestiones teóricas y prácticas*. México: UAM-X-ITACA.

⁴⁷ François Dubet, *La experiencia sociológica*, España, Gedisa, 2011, p. 125.

presenta, indudablemente, en el cómo se inscriben en contextos más amplios que la propia individualidad⁴⁸.

La experiencia de cada sujeto, en comparación con otras experiencias, hace pensar que sea cual sea el punto de partida del sujeto –más o menos favorecido socialmente- podrá alcanzar el éxito a partir de las capacidades individuales y hasta donde las ganas de triunfar lo permitan. Sin embargo, al hablar de experiencia es necesario entender que ésta se desarrolla en momentos históricos concretos, en sujetos concretos y en geografías concretas, es decir, que existan rasgos meritocráticos en tal o cual país, no significa que será la misma experiencia en otro país, incluso dentro del mismo país se podrá desarrollar la meritocracia en temporalidades diferentes, pero existen particularidades en cada momento. Que la experiencia sea heterogénea, pero con puntos en común, significa que la idea del esfuerzo individual y su experiencia no se desenvuelve de la misma forma si se es mujer o si se es hombre y más si se es hombre o mujer de una clase social u otra. Simplemente la carga y la presión del “éxito” en la sociedad y en la familia, construye significados y símbolos en lo que se espera según el género⁴⁹ y la clase social. Dicho esto, podríamos decir que la experiencia vivida en relación con la meritocracia y la educación, tiene una geografía, temporalidad e impacto diferenciado si se es hombre o si se es mujer.

Es por lo anterior que se puede sostener que los relatos de vida son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador⁵⁰. Por lo que la experiencia reflejada en las narraciones de las y los sujetos educativos, se muestra como un elemento clave para entender cómo se desarrolla la racionalidad meritocrática en las tramas educativas,

⁴⁸ Es decir, es en la propia trama de la vida de cada sujeto, en relación con el contexto, en donde se desenvuelve ciertas lógicas que articulan su actuar, tal como menciona Gómez, “es en la cotidianeidad donde se entretajan códigos, valores y estrategias que se relacionan con diferentes proyectos de vida, los cuales se constituyen como estilos rutinarios o contienen soluciones alternativas”, Marcela Gómez, “Sujetos y educación en el contexto latinoamericano. Un horizonte en construcción”, en Hugo Zemelman & Marcela Gómez, coordinadoras, *Pensamiento, política y cultura en América Latina*, México, UNAM, 2001, p. 218.

⁴⁹ Coincido con lo formulado por Lagarde que problematiza la ausencia de las mujeres en las aulas educativas como resultado de su condición y “domesticación” tradicional que son producto de construcciones sociales basadas en el patriarcado. Al mismo tiempo, se han creado las condiciones para impedir que las mujeres puedan estudiar, esto, acompañado de condiciones culturales que “presionan su conciencia”. Para mayor información, véase el apartado “El paradigma del desarrollo humano” en: Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo desarrollo humano y democracia*. México: Siglo XXI.

⁵⁰ Ana Kornblit, *Metodologías cuantitativas en ciencias sociales, modelos y procedimientos de análisis*, Argentina, Biblos, 2004, p. 16.

esto sin desconocer que esas experiencias están mediadas por un espectro más complejo de lo que sucede en el aula de clase.

La experiencia desarrollada en cada sujeto, comparten rasgos en común, aunque en su operación puede ser muy disímil. El primer rasgo es el referente a la *integración*, desde donde se trata de describir las lógicas que subyacen en la experiencia concreta, es decir, *grosso modo*, se refiere a la función socializadora. En este nivel se interiorizan los roles y relaciones sociales que le son impuestos a las y los sujetos, es decir, aquí se constituye la personalidad social. La integración es también una actividad por la cual cada uno reconstruye sin cesar esa integración objetiva que es también una subjetividad personal⁵¹. Un segundo rasgo es el concerniente a la *estrategia*, en donde se desarrolla la comprensión del actor y cómo este combina y media lo subjetivo y lo objetivo. La estrategia es la racionalidad en función de los recursos y referentes valorativos de cada sujeto, plantea ver la relación entre lo subjetivo y lo objetivo de una manera heterogénea, ya que, los diversos objetos sociales cambian de naturaleza según la lógica de la acción que se apodera de ellos [...] al igual que las creencias que compartimos también son ideologías que manipulamos⁵². Dentro de esta lógica, la estrategia es en donde, dentro de otras cosas, puede analizarse la alienación de las y los sujetos con su contexto concreto en el que se encuentran, es decir, la acción estratégica, siguiendo a Dubet⁵³, está determinada como cualquier otra lógica de acción social ya que, si los actores actúan racionalmente, lo hacen en condiciones determinadas que, por lo general, no han elegido.

Por último, se encuentra la lógica de la *subjetivación*, en la cual se sintetizan las lógicas del sistema social en el plano individual y colectivo. Es importante mencionar que la lógica de subjetivación también reconoce que el sujeto no es algo estático, es decir, las y los actores pueden tener elementos de crítica de la sociedad que los rodea. En el plano de la subjetivación no solo se ve cómo es la internalización de parámetros de pensamiento, sino que pueden existir elementos y espacios, producto de las tensiones, para la crítica de dichos parámetros. En este sentido, el actor social nunca es un sujeto “real”, sino que se define por su deseo de

⁵¹ François Dubet, op. cit. 118.

⁵² *Ibidem*, p. 119.

⁵³ *Ibidem*, p.120.

ser el sujeto de su vida, aunque nunca lo logre totalmente⁵⁴. Dentro de esta lógica, aunque no se desconoce al sujeto, es importante referirse a los procesos de subjetivación como elemento de análisis, es decir, es más razonable hablar de subjetivación que de sujeto, pues evoca una tensión más que a un ser que ya está presente⁵⁵. En pocas palabras, la subjetivación es entendida como un proceso de construcción a partir de las relaciones entre el sujeto y su contexto, esta relación dialéctica provoca tensiones que configuran, en un proceso dinámico e inacabado, la subjetividad de las y los sujetos.

Sin contar aún con una formulación teórica que explique de manera consistente estos elementos de la experiencia en torno a la meritocracia en las y los sujetos educativos, aquí importa señalar algunas hipótesis:

- a) Existe un proceso de integración de la meritocracia en relación con lo que acontece en la vida social en común y en el seno familiar de cada sujeto. Aquí operan los medios de comunicación, las tramas educativas, las epistemes institucionales, las experiencias familiares, etc., para construir el cómo uno debe de desenvolverse en función de los méritos realizados.
- b) Que exista un proceso de integración implica que la o el sujeto genera una estrategia en función de la experiencia obtenida, en esta estrategia, las más de las veces, constituye formas de resolver, entender y analizar lo que acontece, sin nunca dar cuenta de que las condiciones en las que uno se desenvuelve fueron elección individual, por lo que el éxito o fracaso educativo recae en cada sujeto.
- c) El propio proceso de integración y de acción estratégica, genera procesos de subjetivación que interiorizan la manera de concebir al mundo, los éxitos o fracasos individuales y la comparación de nuestros méritos con nuestros iguales. La subjetivación se encuentra en constante movimiento y construcción, por lo que pueden existir elementos para transformar lo que se presenta como dado.

De esta forma, la experiencia se va configurando como información que puede acompañar sus futuras decisiones, construyendo la idea de que cada quien es arquitecto de su propio destino y, por lo tanto: no somos víctimas de las circunstancias, sino dueños de nuestro

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 122.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 123.

destino, libres para asumir hasta allí en donde nuestro esfuerzo, nuestro talento y nuestros sueños nos lleven⁵⁶.

Visto en su conjunto, la experiencia en torno a la meritocracia presenta una serie de determinaciones que impactan en las decisiones que cada cual tome, así, el sentido común se desarrolla en función de la experiencia de cada uno, la competencia figura como una forma de entender y explicar la jerarquía académica, al mismo tiempo, puesto que integramos decisiones de las que muchas veces no formamos parte, se oculta el origen social en función del mérito de cada uno bajo los argumentos de la igualdad de oportunidades y la libertad de elección. Por eso, se puede entender al estudiar la meritocracia, que plantea la existencia de una supuesta libertad de cada sujeto y que la responsabilidad de ella se encuentra en el campo de la experiencia personal y del significado que se le da a la supuesta igualdad de oportunidades.

Por otro lado, cuando se señala que el hablar de procesos de subjetivación implica entender que no existe un “adentro” ni un “afuera”, que no existe un “sujeto dado” sino un “sujeto regulado” y que existe una tensión permanente en los procesos de constitución de subjetividades-sujetos, significa comprender que no existen absolutos cuando de educación se habla, pues está no ésta determinada. Que exista la posibilidad de transformación significa también la ruptura con la meritocracia en la trama educativa. Pero esta ruptura no será a partir de la generación de políticas educativas, pues esto plantearía que la educación resolverá todos los problemas sociales, sin embargo, la actualización de contenidos y estrategias pedagógicas puede tener un efecto constructivo⁵⁷ que permita que la desigual distribución de la demanda, al igual que otros aspectos educativos, consideren una mejora para las clases más pauperizadas. Pero para que esta transformación sea profunda, se requiere un mínimo de igualdad social para garantizar la igualdad de oportunidades en la escuela, y éste es un objetivo que excede cualquier política educativa⁵⁸. Así, la supuesta igualdad de oportunidades y la libertad de elección no se encuentran determinadas, pues la escuela, al igual que la realidad social, se encuentra en permanente tensión y movimiento.

⁵⁶ Michael Sandel, op. cit. p. 48.

⁵⁷ Emilio Fanfani, *La escuela y la cuestión social ensayos de sociología de la educación*, Argentina, Siglo XXI, 2011, p.49.

⁵⁸ *Ibíd*em, p.48.

En pocas palabras, se puede decir que la experiencia en torno a la meritocracia configura una racionalidad meritocrática que entra en juego para tener una actitud ante el mérito, pero ello no significa que, en la meritocracia, como proceso de subjetivación que construye una racionalidad meritocrática, solo exista una sola posibilidad ya establecida. Mientras más desmenuemos cómo opera y se articula esta ideología, se presentará como particularidad y no como ley. En esta lógica es posible comprender que, la meritocracia se articula en experiencias concretas, en momentos concretos, en geografías concretas y que opera de manera diferenciada según la o el sujeto que se vea impactada por ella.

Una vez situadas las coordenadas desde donde se abordará la meritocracia en la trama educativa, considero pertinente dedicar unas cuantas líneas a la estrategia metodológica que se empleó para acceder a la información, a partir del recorte de la realidad que se construyó para analizar la racionalidad meritocrática, es decir, las experiencias de las y los jóvenes que no ingresaron a la UNAM mediante su examen de selección a nivel licenciatura.

Por medio de la narración de los relatos de vida que las y los sujetos entrevistados hicieron, fue posible acceder a las vivencias y experiencias en torno al mérito y el esfuerzo individual para el acceso a la educación superior en la Universidad Nacional. Por lo que parto del supuesto de que los relatos de vida reflejan prácticas sociales que son interiorizadas por procesos cognitivos mediante dinámicas de socialización, es por eso que el relato de vida es un discurso narrativo que trata de reflejar la experiencia de vida de cada sujeto, es decir, consiste en considerar que hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida⁵⁹. El comprender que los relatos de vida se configuran con situaciones más allá de las aulas educativas, implicó calibrar la mirada en función de lo dicho por cada sujeto entrevistado, pues, aunque se tuvo una guía de entrevista, el propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de la entrevista⁶⁰.

La entrevista a profundidad para recabar los relatos de vida de las y los sujetos entrevistados, se convierte, así, en un recurso para poder acercarnos a analizar las vivencias, experiencias y significados en torno al mérito en la educación, más concretamente, en el acceso a la

⁵⁹ Daniel Bertaux, *Los relatos de vida perspectiva etnosociológica*. España, Balletarra, 2005, p.36.

⁶⁰ Taylor & Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidós, 1987, p. 101.

educación superior. Así, para analizar el caso del acceso a la educación superior y su relación con la meritocracia, las entrevistas fueron fundamentales para entender la lógica que subyace en cada una y uno de los sujetos educativos que desean seguir estudiando a nivel licenciatura. Para esto, se desarrollaron categorías de análisis las cuales fueron las siguientes: Actitud ante el mérito, cultura del esfuerzo en la trama educativa y experiencias en torno al esfuerzo individual como garante de los logros o fracasos educativos. Estas categorías sirvieron como ejes de análisis⁶¹ los cuales se concibieron de la siguiente forma:

1. *Actitud ante el mérito*, retomando por lo menos dos dimensiones: actitud sobre la percepción que se tiene sobre uno mismo a partir de la experiencia propia y actitud sobre la percepción que se tiene sobre uno mismo a partir de experiencias externas. A partir de las entrevistas realizadas fue posible problematizar sobre las dos dimensiones que este eje de análisis plantea, cuando se recuperaba la “tradicción familiar”, lo escuchado en los medios de comunicación o el simple hecho de “enfrentarse” al examen de manera individual, indudablemente se hacía referencia a experiencias propias y a experiencias externas, haciendo un entronque entre dichas experiencias y la escuela.
2. *Cultura del esfuerzo en la trama educativa*. En este eje se analizó como se configura la escuela como potenciadora de la racionalidad meritocrática a partir de las experiencias en los espacios pedagógicos, el cómo operaban los vínculos pedagógicos y las epistemes institucionales. Esto con la intención de problematizar cómo se refuerza la idea del esfuerzo individual como garante del acceso a la educación superior, y
3. *Experiencias en torno al esfuerzo individual como garante de los logros o fracasos educativos*. Este último eje de análisis permitió analizar las experiencias, decisiones, significados y estrategias que emplearon las y los entrevistados para reforzar su esfuerzo individual para no seguir “teniendo fracasos” y alcanzar “el éxito”.

A partir de lo anterior, se realizaron ocho entrevistas a profundidad, seis mujeres y dos hombres. Puesto que cada entrevistado es *experto de su propia experiencia*, las y los entrevistados fueron seleccionados con criterios de tipo analítico, donde lo más importante

⁶¹ Para un análisis más detallado, véase: Anexo 1: Guión de entrevista

radica en elegir correctamente a los informantes, esto es, la categoría social que representan, el aporte al conocimiento de cada uno de ellos, así como la variedad de situaciones que requiere la investigación⁶². En este sentido, las y los sujetos fueron seleccionados en función del aporte que pueden hacer al análisis del problema de investigación y del objeto de estudio, es por eso que en el muestreo teórico el número de “casos” estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada “caso” para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social⁶³.

Por lo tanto, si son sujetos que contienen una potencialidad a partir de su experiencia de vida, es necesario ubicar las significaciones y marcos simbólicos que realizan en una colectividad más amplia. El tomar en cuenta lo anterior, significa entender el por qué dicen ciertas cosas y a quién lo dicen, de lo contrario se construiría un análisis individualizado y no se observarían las configuraciones que se expresan como tendencia.

En este sentido, es necesario mencionar que las y los participantes fueron entrevistados de manera voluntaria y con consentimiento de ellas y ellos mismos. La participación se realizó en las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, pues allí se realiza un curso gratuito de ingreso a la educación superior, lo que permitió acceder a las y los entrevistados. Al mismo tiempo, se les pidió consentimiento para grabar en audio las entrevistas. La duración de las entrevistas oscila entre 53 minutos la de menor duración y una hora con diez la de mayor duración. Por último, se acordó con las y los entrevistados el anonimato en cuanto datos que pudieran darles reconocimiento: nombre, edad, número de plantel y grupo en donde cursaron su bachillerato, etc. Por las condiciones de la propia investigación, así como las condiciones sanitarias por el COVID-19, no se pudo realizar más entrevistas a las y los mismos entrevistados.

En línea con lo anterior, es importante señalar que las citas de las narraciones se colocan de la siguiente forma: E1, E2...E8, esto con la intención de hacer referencia al sujeto

⁶² Carlota Guzmán, *Entre el estudio y el trabajo la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, México, UNAM-CRIM, 2004, p.93.

⁶³ Taylor & Bogdan, op. cit. p. 108.

entrevistado. Así, por ejemplo, el rostro de las y los entrevistados deben de considerarse bajo las características siguientes⁶⁴:

- E1: Con un promedio de 8.8 de una Preparatoria Oficial Anexa a la Normal. Ella intentó en una ocasión el ingreso a la UNAM, una al IPN, una a la UAEM y una a la Militar. Al mismo tiempo, su madre y padre cuenta solo con estudios técnicos de bachillerato.
- E2: Con un promedio de 9.1 del Colegio de Bachilleres, quien ha presentado en dos ocasiones el examen para la UNAM y dos para la UAM. Su madre solo estudio hasta la secundaria y su padre hasta el bachillerato.
- E3: Con un promedio de 8.7 del Colegio de Bachilleres, ha intentado en dos ocasiones ingresar a la UNAM. Su padre y su madre solo estudiaron hasta la secundaria.
- E4: Con un promedio de 8.2 de la Preparatoria número 5, ha presentado en cuatro ocasiones el examen a la UNAM y dos al IPN. Su madre y su padre solo estudiaron hasta el bachillerato.
- E5: Con un promedio de 8.0 del Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios, ha presentado en solo una ocasión el examen a la UNAM. Su madre curso la preparatoria y su padre la secundaria.
- E6: Con un promedio de 8.2 del Colegio de Bachilleres, ha intentado en tres ocasiones ingresar a la UNAM. Su madre estudio hasta la secundaria y su padre no concluyó la primaria.
- E7: Con un promedio de 7.5 del Colegio de Bachilleres, ha intentado en dos ocasiones su ingreso a la UNAM y una a la UAM. Tanto su madre como su padre tienen estudios profesionales.
- E8: Con promedio de 7.6 del Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios, ha presentado en tres ocasiones el examen de ingreso a la UNAM, uno al IPN y uno a la UAM. Su madre cuenta con estudios técnicos de bachillerato y su padre con estudios de bachillerato general.

⁶⁴ Ver anexo 2 para mayor información de las características de las y los miles de estudiantes que quedan fuera de la UNAM.

La información recabada se analizó, en un primer momento, de forma vertical, lo cual permitió tener una primera guía de codificación, con la intención de recuperar temas y análisis de cada relato de vida. La codificación guía se realiza con la intención de contar con un esquema que permita organizar la información de los relatos en función de las interrogantes que subyacen a la presente investigación; es decir, aunque pudiera parecer enriquecedor todo lo relatado por cada aspirante, se priorizó lo que puede ayudar al análisis del problema a investigar, identificando principales acontecimientos y principales experiencias que enunciaran los entrevistados. Es por lo anterior que en este nivel de análisis se recuperaron, de cada entrevistado, palabras, frases y/o enunciados que pudieran reflejar significados y simbolizaciones en otros relatos de vida. En un segundo momento se realizó un análisis de tipo horizontal con la intención de comparar similitudes y diferencias de cada relato de vida. Esto permitió no clasificar a las y los sujetos en función de ellos mismos, sino que desde la narración que han hecho; el objetivo de este tipo de análisis no es clasificar a los individuos sino clasificar, de un modo comprensivo, las estructuras de relatos para poner en evidencia sus semejanzas y sus diferencias⁶⁵.

Lo anterior dio pauta a la constitución de una matriz de análisis que permitió, a partir de las categorías construidas para la entrevista y lo dicho por las y los entrevistados, construir mayores dimensiones de análisis. Estas dimensiones se ven reflejadas en cada uno de los apartados, pasando desde la competencia-comparación, sentido común, hasta la individualización de los problemas educativos. Así, de esta forma, se pudo acceder y problematizar sobre las dimensiones mencionadas anteriormente, la cual, desde un punto de vista analítico forman parte de un proceso complejo de constitución de sujetos educativos y una identidad particular en torno a la meritocracia y a la racionalidad meritocrática.

Por último, es importante señalar que la información recuperada se analizó a la par de la construcción teórica-conceptual, pues, como hemos dicho al inicio de este trabajo, la realidad social no se presenta de manera diáfana y transparente, sino que se expresa de manera opaca. Por lo que se está convencido de que es necesaria la formulación de presupuestos teóricos-conceptuales para entender de mejor forma las problemáticas a las que nos enfrentamos. Así, se encontrará a lo largo del trabajo generalidades y particularidades, por lo que en algunas

⁶⁵ Ana Kornblit, op. cit. 26.

ocasiones solo se muestran cierto número de entrevistas y en otras un número mayor de los relatos. Es decir, se priorizo un análisis para identificar principalmente tendencias, sin desconocer particularidades.

Todo lo anterior no quiere decir que se subordinó la realidad a la teoría o la teoría a la realidad, sino por el contrario, implicó una construcción dialéctica de ida y vuelta reconociendo que la constitución de la meritocracia no recae solamente en la escuela, pero sí es una potenciadora de ella. Pese a que algunas posturas encierren la constitución de subjetividades-sujetos educativos a las aulas de clase, la realidad es que existen mayores determinaciones que operan en la constitución misma. Es decir, en el caso que estamos analizando, puesto que son sujetos que están en una especie de *limbo* –porque terminaron sus estudios de bachillerato y están en la espera de ser incorporados a la educación superior- no significa que no se estén articulando experiencias en cómo concebir lo educativo para dar respuestas a lo que acontece. La exclusión en la educación superior toma forma como una inclusión bajo una lógica particular que da explicación sobre quién debe y quién no debe formar parte de las universidades. Dicho de otra forma, no por insistir en que eso indeseable no es educativo, deja de intervenir en la formación de las identidades sociales, en la constitución de sujetos⁶⁶.

⁶⁶ Rosa Nidia Buenfil, “Análisis Político del Discurso: huellas teóricas y horizonte de intelección”, en María del Pilar Padierna & Mónica García Contreras, coordinadoras, *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso*, México, Plaza y Valdés, 2017.

ESTRUCTURA DEL TEXTO

Es, por todo lo anterior, que se puede hablar que el presente texto representa una construcción a partir de diferentes niveles de análisis a partir de sujetos educativos concretos, pero no con la intención de individualizar la problemática, sino que, a partir de incorporar mayores determinaciones en los relatos de las y los sujetos educativos, entender que se trata de un problema estructural. Pero para construir todo lo anterior fue necesario preguntarse ¿quién investiga, para qué investiga y qué investiga? Esto solo fue posible a partir de un distanciamiento para para cuestionar los parámetros y construcciones teóricas-conceptuales con los que me relaciono con la realidad. El estudio requirió, entonces, construir, dinamizar y desplegar nuevas herramientas de análisis sin desconocer las implicaciones que atraviesan a quien escribe esta introducción. Implicó, también, tomar distancia, pero sin desconocer que uno de los propósitos de esta investigación es el generar herramientas teórico-conceptuales para las y los estudiantes excluidos que resisten al olvido y al destino que ha delimitado el gran capital para ellas y ellos. Esta distancia no desconoce, por tanto, que no soy un “heredero”⁶⁷, que, si hubiera nacido diez años antes o diez años después, posiblemente no hubiera accedido a la educación superior. Que fueron, esas y esos jóvenes, que se propusieron delirar otro mundo posible, que hoy permitieron construir esta investigación. Fue dentro de todo lo anterior que, sin desconocer la propia historia y la necesidad de transformar este mundo, se pudo tomar cierto grado de distancia para analizar la racionalidad meritocrática.

Por todo lo anterior, recomiendo a quien lee este trabajo considerarlo como un proceso de análisis que corresponde a un cierto momento histórico y a sujetos-subjetividades concretos. Al mismo tiempo, la sugerencia se amplía al entender que, si bien se puede leer cada capítulo o apartado de manera aislada, la construcción en su conjunto tiene una lógica particular, pues en cada apartado se fueron incorporando mayores determinaciones que corresponden a niveles de análisis diferentes. Es decir, la lógica que subyace en la estructura capitular es la

⁶⁷ Los “herederos” son aquellos, según Bourdieu, que tienen mayores posibilidades de ingreso a partir de múltiples características sociales y culturales. En ellos recae un capital cultural que es ocupado para justificar la estratificación social en las instituciones educativas, al mismo tiempo, muestra como los centros escolares no son neutros, pues principalmente son ocupados por aquellos con cierta “ventaja” social, económica y cultural, mientras que las clases más pauperizadas son relegadas del acceso a la educación pública. Si bien este texto fue un análisis en la sociedad francesa, no deja de tener un aporte significativo para quien desea estudiar las desigualdades educativas. Para mayor información, véase: Pierre Bourdieu (2012). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.

de un proceso de construcción, por lo que se debe de comprender que se trata de un método y corpus teórico-conceptual particular. Por tanto, aunque pueda parecer que en algunas ocasiones la redacción pueda ser considerada como una tautología, se trata en realidad de mayores elementos para concretizar lo que se estudia.

Así, en el primer capítulo: *Herramientas teórico-metodológicas para el estudio de la meritocracia en la constitución de sujetos educativos*, se encontrará inmersa la construcción teórica-conceptual para el estudio de la meritocracia en la educación y en las y los sujetos educativos. En este capítulo se podrá visualizar como se articula la meritocracia en la sociedad y cómo la educación, que no es un espacio predeterminado, particulariza y potencializa la meritocracia y la racionalidad meritocrática. Así, a contrapelo de lo que se afirma en estudios sobre la educación superior, partimos que esta tiene una lógica subyacente y que se encuentra articulada bajo ciertos intereses. Al mismo tiempo, se apuesta a entender como las y los sujetos educativos generan experiencias que pueden facilitar el estudio de la racionalidad meritocrática, es decir, las experiencias pueden ayudar a entender cómo se constituyen las subjetividades-sujetos educativos con rasgos meritocráticos. La construcción de este capítulo, como presupuestos teórico-conceptuales, se hizo no de manera lineal, sino que fue construido como un proceso que requería replantearse algunas formulaciones en función de los análisis realizados en los siguientes capítulos.

En el segundo capítulo: *Relatos sobre la elección de ingreso a la UNAM: el entronque familiar con la escuela, primeras pinceladas a la constitución del esfuerzo individual*, se aborda cómo se configura la racionalidad meritocrática desde la familia y cómo desde este espacio se comienzan a construir significados en torno a la educación y al ingreso a la educación superior. Desde esta lógica, el sujeto educativo va constituyendo una racionalidad meritocrática desde la cual su esfuerzo individual es comparado con experiencias externas y con la propia experiencia, lo que define una conceptualización de sus logros y fracasos a partir del esfuerzo individual. Vemos, al mismo tiempo, como juega el ingreso a la educación superior como proyecto de vida y movilidad social a partir de que se integran experiencias externas que van definiendo la estrategia para alcanzar la meta deseada. Aquí, también, vemos como la meritocracia se configura, constituye e impacta de manera desigual si se es hombre o si se es mujer, si se es de una clase social o de otra. Esto recae en la aproximación

del cómo se va configurando un sentido común y una naturalización de la competencia-comparación en sujetos educativos concretos.

Por su parte, en el tercer capítulo: *la experiencia meritocrática en el ingreso a la educación superior: ¿qué se juega el sujeto al presentar el examen de selección?*, se analiza la particularidad de la meritocracia en la educación y, al mismo tiempo, como esta va constituyendo una racionalidad meritocrática particular en las y los sujetos que articulan los centros educativos. Así, se trabaja bajo tres ejes fundamentales: la episteme institucional, la cultura del esfuerzo y los vínculos pedagógicos. Dentro de la episteme institucional se configura una serie de normas que tratan de construir una lógica particular dentro de la escuela en función del esfuerzo individual, pero para que esto sea posible le es necesario articular una cultura del esfuerzo escolar y que los vínculos pedagógicos refuercen la creencia que cada cual es arquitecto de su propio destino. También se analiza cómo, a partir del entronque familiar, se va reforzando un sentido común que explica y fortalece los fracasos educativos. Al mismo tiempo, se van estableciendo jerarquías académicas a partir de la comparación y naturalización de la competencia para el ingreso a la educación superior, la cual es reforzada por las experiencias y argumentos compartidos por la planta docente.

Por último, se encuentra el capítulo cuarto: *Racionalidad meritocrática, individualización del problema educativo y grietas para la emancipación*. En este último capítulo, se analiza cómo se constituye la individualización y psicologización de los problemas educativos en función del esfuerzo individual de cada cual. Al mismo tiempo, se encuentran las implicaciones que ha traído la racionalidad meritocrática en las y los sujetos educativos, los cuales, siguen construyendo significados y símbolos de la educación en su propia condición de exclusión. Esta psicologización de los problemas educativos se encuentra reforzada, como se verá en alguno de los apartados, por la episteme institucional y los medios de comunicación que, a partir de los grandes relatos, construyen un mito y mística alrededor del ingreso a la educación superior mostrando casos particulares como posibles tendencias de éxito. Las y los sujetos educativos asumen y moldean estos grandes relatos para superar el trauma meritocrático de su fracaso, pues se tiene una resiliencia meritocrática que permite plantearse nuevas estrategias para superar las vicisitudes. Aquí, al mismo tiempo, se verá cómo existen grietas en la racionalidad meritocrática que puedan habilitar al sujeto educativo

desde otras perspectivas para remontar la subordinación a la cual fue orillado. Por último, pero no menos importante, conceptualizo algunas experiencias que han planteado una ruptura o disputa con la meritocracia y la racionalidad meritocrática.

La construcción de este trabajo, entonces, supone desechar todo aquello que nos inhabilita a pensar desde otras ópticas y que pueden jugar en contra. Esta construcción exige concentrarse en aquellas y aquellos que han sido olvidados, responsabilizados y culpados de manera individual. Exige, también, pensar en relaciones y no en dicotomías. Exige analizar que la meritocracia y la racionalidad meritocrática toma por lo menos dos dimensiones que se encuentran profundamente imbricadas: la racionalidad desde aquellos que lograron ser vencedores y la racionalidad de aquellos que fueron vencidos. Ambas dimensiones son, en realidad, caras de una misma moneda que sigue reproduciendo la supuesta igualdad de oportunidades y la supuesta libertad de elección en función del esfuerzo individual de cada quien. Y, aunque no se desconoce la primera dimensión, es desde la segunda que se trabajará, pues en ella es desde donde se fortalece, particulariza y constituye la racionalidad meritocrática que deja fuera de la educación superior a más de 250 mil jóvenes en el área metropolitana en nuestro país. Este trabajo no es, por cierto, un manual para estudiar cada una de las racionalidades meritocráticas que se constituyen en la sociedad o en el ingreso a la educación superior en nuestro país o en otros países. Simplemente se trata de colocar algunos elementos y pisos en común para la generación de análisis y herramientas que puedan ayudar a transformar la realidad educativa de las y los miles de excluidos de las universidades.

CAPÍTULO 1

RELATOS SOBRE LA ELECCIÓN DE INGRESO A LA UNAM: EL ENTRONQUE FAMILIAR CON LA ESCUELA, PRIMERAS PINCELADAS AL ESFUERZO INDIVIDUAL

Articular históricamente el pasado no significa conocerlo “tal como verdaderamente fue”. Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro.

Walter Benjamín

Comprender los significados que encierran las narraciones de las y los entrevistados, necesariamente implica una ruta analítica que permita comprender, en este caso, la profundidad de la elección de una profesión o de alguna institución de educación superior. Las implicaciones de la elección institucional arrojan significados que van más allá del prestigio de una institución, pues engloba las determinaciones que influyen en la constitución del proyecto de vida de cada sujeto.

En este sentido, el presente capítulo tiene como tarea fundamental indagar y analizar los sentidos y significados que fueron vertidos por cada sujeto entrevistado. Sin duda, aunque pareciera cosa sencilla, la elección de una institución lleva una construcción más profunda que lo que se pudiera ver a simple vista. Elegir entre tal o tal institución, tal o tal licenciatura, se vuelve una construcción que va más allá de la trayectoria académica de cada persona, pues implica mirar la influencia que tienen familias, amistades o medios de comunicación en la toma de decisión. En sí, esta toma de decisión se transforma de una decisión individual a una toma de decisión colectiva -indirecta- influenciada por múltiples factores. La apropiación de los relatos familiares, de los medios de comunicación, al igual que los discursos de amistades, se convierte en una especie de guía sobre lo que tendría que ser la elección de ingreso como proyecto de vida. Bajo esta lógica, los discursos hechos por las y los entrevistados nos orillan a mirar la elección de ingreso como una decisión influenciada por ideales que se han construido sobre su proyecto de vida. Estas significaciones no son aisladas de una valoración

individual sobre su esfuerzo individual al momento de presentar el examen de selección, pues les implica una comparación desde uno mismo con todas las expectativas y ejemplos que funcionan como guía de cómo debe de emprender sus capacidades. En este sentido, los relatos de vida de cada entrevistado se convierten en una valoración retrospectiva de su esfuerzo individual en relación con lo que le acontece actualmente. Esto permite tener acercamientos sobre cómo están constituidos ciertos sujetos y abona a comprender la problemática del acceso a la educación superior como una cuestión individualizada.

Que la familia sea uno de los principales actores en la configuración de una racionalidad meritocrática, trae consigo la construcción de significados alrededor de lo educativo y del esfuerzo individual que cada uno emplee. De esta forma, la familia se convierte en un tronco familiar que, de manera particular, prepara al sujeto educativo para incorporarse a los estudios a partir del mérito que cada cual tenga.

En pocas palabras, la mediación que entra en juego para constituir los significados de los espacios y tramas educativas, tienen un primer elemento en el peso que las y los entrevistados le dan a su familia, pues es desde esta mediación que se generan apropiaciones que van marcando una resignificación de los procesos educativos a partir del esfuerzo individual.

Esta racionalidad meritocrática explica, dentro de cada sujeto educativo, el porqué de los logros y fracasos educativos, al mismo tiempo, se sostiene por el ideal de movilidad social ascendente que se estructura a partir de entender el ingreso a la universidad como proyecto de vida.

LA UNAM COMO PROYECTO DE VIDA

¿Qué es lo que te llevo a escoger a la UNAM? ¿qué influyó en la toma de decisión para escoger a esta institución? ¿por qué esta opción de educación superior y no otras que tiene más fácil acceso? La respuesta de las y los entrevistados fue heterogénea en cuanto al tiempo de espera para decir una palabra, algunas contestaron rápidamente y otras tomaron unos segundos para enunciar el por qué habían tomado dicha decisión. La retrospectiva para enunciar la influencia familiar o la de personas conocidas no tuvo ausencia, pues dichos recuerdos articularon una explicación del por qué se encontraban en ese momento concursando por el ingreso a la Universidad Nacional. En este sentido, una entrevistada respondió lo siguiente:

Se me hace una experiencia bien bonita porque ya estás dando un paso más en tu vida e ingresar a la universidad es como un paso más adelante ya que vas a seguir estudiando y, este... terminar una carrera y hacer de ella un futuro de vida. También puede ser por mi prima, porque ella estudió en C.U derecho, entonces me decía que la UNAM es una universidad muy buena, me la recomendó. Mi tío, el hermano de mi mamá también estudió en C.U ingeniería y me dijo que es muy buena escuela, de mucho prestigio y de excelencia. (E1)

En el relato de la estudiante, la elección de estudiar en la UNAM se delimita a la experiencia familiar de su prima y su tío, pues “... *es muy buena escuela, de prestigio y de excelencia*”, al mismo tiempo, esto va configurando una particular decisión en función de experiencias externas. Por otro lado, el pensar que al “...*terminar una carrera*” y de allí tener un “...*futuro de vida*” se configura como una expectativa de lo que representa ingresar a la universidad como un espacio de movilidad social, siempre y cuando culmines la carrera a la que ingresaste. Las experiencias de vida ajenas a la estudiante, moldean los intereses de elección en torno a su proyecto de vida. En ella se va configurando la decisión de ingreso a la universidad, en función de la influencia de experiencias cercanas, como “*un pasó más en tu vida*”, es decir, “*como un paso más adelante*”, así, el proyecto de vida se expresa como la decisión de dar pasos hacia adelante, siguiendo los pasos de sus familiares. Al respecto, otra estudiante menciona lo siguiente:

Pues para mí, como que es uno de mis sueños, de mis proyectos, al poder entrar a la UNAM, pues es, ahora sí, que seguir con mis estudios y ser alguien más en la vida... me motivo, pues yo creo que sería, mmm..., mi tía, ella fue la que me inspiro a decir “sabes qué, pues yo estudié así y viví así” y ella está en la carrera de medicina y me dije que... bueno, un día fuimos al Wal-Mart y agarra y me dice “tráete dos carros” y yo así de “sí” y ya con los dos carros ella no checaba precios, ni nada de las cosas y echaba y echaba y echaba y yo dije “ora, mi tía ni la cuenta ha hecho” a diferencia de mi casa que básicamente lo que hacemos es la cuenta. Y ya después pasa a la caja y con su tarjeta. Y ya después le pregunté “oye tía ¿por qué?” y me dijo: “yo estudié aquí, en la FES Zaragoza, de allí me titule y ve lo que he logrado” ... y yo dije “pues yo también quiero ser ese tipo de persona”. (E2)

Las apropiaciones de experiencias externas influyen la elección de la licenciatura y la institución donde se quiere estudiar. La comparación, entre las condiciones en las que se encuentra inscrita la estudiante y su tía, inspiran a construir un ideal de qué persona se quiere ser a futuro, pues el “...yo también quiero ser ese tipo de persona” orienta las decisiones que en un futuro se puedan tomar para “...ser alguien más en la vida...”. Así, el imaginario de tener un proyecto de vida y superar las condiciones en las que se encuentra inscrita van moldeando la forma en la se construyen los horizontes a futuro. La elección de la institución se realiza bajo un proceso delimitado de experiencias de éxito y de movilidad social, pues, “...a diferencia de mi casa...”, la forma de vida puede ser diferente si se accede a la educación superior. El significado que se le da al ingreso a la universidad, como espacio de movilidad social, se resignifica en función de la experiencia de “éxito” que se encarna en su tía. Dentro de este marco, otra estudiante menciona algo parecido en torno a su decisión:

...a la UNAM más bien una aspiración, un sueño que desde chiquito uno dice. Conoce la UNAM y las instalaciones y ves qué tantas oportunidades te pueden dar a lo largo de tu carrera... A mí me motivo ingresar a la UNAM, pues, de hecho, mi hermano fue en la UNAM, bueno, él fue en prepa seis y siempre tuvimos peleas de que uno es mejor que otro, bueno, eso más bien es de mis papás que nos pelean. Entonces como él, como él fue a la UNAM, entonces mis papás me decían “tú también tienes que serlo y no sé qué” y yo de “bueno, pues ya”. (E4)

El motivo de la elección de la institución pasa por una comparación entre personas conocidas. Al igual, esta motivación permitió mirar las “...oportunidades...” que se te pueden dar a lo largo de tu trayectoria escolar si se ingresa a dicha institución. La comparación pasa por definir quién es mejor que otro y en este caso, quién de los dos hijos, un varón y una mujer, es mejor. El “...tú también tienes que serlo...” se suma a la decisión de dónde estudiar la universidad, pues si antes la motivación solo era del hermano, ahora, a partir de las “...peleas...” impulsadas por sus padres, el ingreso a la educación superior toma un carácter particular que orienta decisiones. La decisión de ingreso se convierte, así, en configuraciones entre las *oportunidades*, la motivación de otras experiencias y la comparación de estas con experiencias propias.

La forma particular en la que se despliegan estos tres elementos, impacta de manera diferenciada si se es hombre o si se es mujer, pues en este caso, el varón, el hermano mayor que sirve de inspiración y comparación, se muestra como ejemplo de éxito y ella como ejemplo de fracaso, en ese sentido, por el momento basta mencionar, pues será punto de encuentro con análisis más adelante, que esta comparación entre un hombre y una mujer, a partir de las expectativas y proyectos de vida, no es exclusiva de este caso, pues la forma en la que se desenvuelve la sociedad, a partir de la lógica patriarcal, va moldeando, articulando y marcando las formas que toman los sentidos y los límites en las relaciones de género⁶⁸. Esta presión a partir de la comparación de historias de éxito, van conformando una idea sobre las expectativas que uno se tiene y que tiene la propia familia en función del esfuerzo empleado y del género. Así, la movilidad social, las experiencias externas y la comparación van moldeando los significados que se desarrollan para la toma de decisión de ingreso a la educación superior:

Creo que desde que estaba pequeña ha sido como uno de los sueños o metas que me he propuesto desde que estaba en la primaria... Mis familiares me decían que le echara muchas ganas, porque en sí, de toda la familia, he sido la segunda persona que se ha graduado de la prepa. Entonces, obviamente, mis papás ninguno se pudo hacer una carrera en la universidad, nadie, nadie tiene una carrera en la universidad.

⁶⁸ Marcela Lagarde, op. cit. p.34.

Entonces es como: “sí, échale ganas, échale ganas”. Entonces sí he sido yo como la que más tiene visión en un futuro, porque los demás no. (E5)

El proyecto de vida puede ser definido como “*uno de los sueños o metas*” que se van perfilando desde tiempo antes que se presente en forma el momento de ingreso. La retrospectiva como explicación de las decisiones tomadas, más la comparación con experiencias externas, se muestran como un elemento que guía los pasos a seguir, así, “*desde que estaba en la primaria*” la elección de ingreso a la educación superior se pone de manifiesto como un proyecto a futuro de movilidad social.

La comparación no solo se puede realizar por casos de “éxito”, sino a partir de comparaciones de las personas que no han podido acceder a los estudios profesionales. Así, la diferenciación se hace necesaria, pues se tiene más “*...visión a futuro...*” a comparación con los demás. Las expectativas generadas sobre la educación superior se convierten en ideales que conforman certezas sobre la movilidad social. Así, el reflejo de la trama familiar, como espejo de lo que no se tendría que hacer, va configurando sentires, pensares y expectativas en uno mismo y en la propia familia. Al mismo tiempo, el confrontar la realidad en la que se desenvuelve a partir de lo que los otros no hacen, que es tener “*...visión a futuro...*”, se refuerza por el discurso de “*...échale ganas...*” que posteriormente se puede ir configurando como un tótem familiar.

Este acto de echarle ganas, combinado con la visión a futuro, genera significados y actitudes ante el mérito individual que incluyen al sujeto en una lógica particular sobre el ascenso social. Las certezas sobre los proyectos a futuro, en comparación con lo que no hicieron las demás personas, plantea que la libertad de elección y la responsabilidad de esa supuesta libertad se encuentra en el campo de lo personal. En esta supuesta libertad de elección, la responsabilidad de hacer tal o cual cosa en función de echarle ganas, puede tener por lo menos dos caras, es decir, es gratificante cuando las cosas van bien, pero desmoralizadora (punitiva incluso) cuando van mal⁶⁹. Que se convierta en dos caras de una misma moneda, recae en la idea de que cada quien es arquitecto de su propio destino, de ahí, que no se convierte en una decisión sencilla el querer ingresar a los estudios profesionales, pues implica que el sentido

⁶⁹ Michael Sandel, op. cit. p. 64

de la educación recae en las expectativas de vida que se han formado a partir de experiencias internas y externas, es decir, en el propio despliegue del proceso de socialización pone de manifiesto la identidad del sujeto respecto de las decisiones que va tomando:

Yo quiero que me distingan y que digan “saben qué, ella sí se quedó y terminó su carrera” y ya. [...] si yo me llego a quedar, también a lo largo del tiempo decirle a mi hijo “sabes qué, si yo pude ¿tú por qué no puedes?”, ¿no?, que claro ya estoy con la experiencia, ya puedo darle mejores consejos y yo creo que le diría “has lo mismo que yo hice o lo que no hice” [...] “échale ganas en el examen de la prepa para que te quedes y ya no estés batallando” [...] yo sería alguien que orientara a los demás “sabes qué, sí puedes, sí puedes”. (E2)

La identidad que va tomando el sujeto se configura con la necesidad de distinción con otras personas, así, si previamente se hablaba que las experiencias cercanas no tenían visión a futuro, esto también se puede expresar en una distinción basada en el esfuerzo individual. Es decir, el pasar de la expectativa a la realización de esa expectativa constituye una característica de transformación y mejoría. La necesidad de distinción, pues “...*ella sí quedó y terminó su carrera...*”, sirve como horizonte en la toma de decisiones. El tomar una actitud frente al mérito garantiza la creencia que cada cual se merece el resultado obtenido, en donde sea cual sea el punto de partida del sujeto, este podrá alcanzar el éxito hasta donde el esfuerzo individual se lo permita, al mismo tiempo, las carencias individuales se muestran como resultados propios.

La decisión de ingreso a la educación superior se transforma de una retrospectiva comparativa entre las experiencias cercanas e individuales a una transmisión a futuro. Las próximas generaciones tienen que hacer “...*lo mismo que yo hice o lo que no hice*”, así, el compartir las vivencias garantiza la reproducción del esfuerzo individual como garante del acceso a la educación superior, es decir, se convierte en legisladora para garantizar que el esfuerzo individual lo sigan los demás. Al construir esta identidad hacia el esfuerzo individual, significa que ante la actitud hacia el mérito se tiene la intención de transmitirla como copia y calca. El ser legisladora, pues, implica que se divulga un cierto espíritu con las

y los demás, haciéndolas a modo de reglamentos de aplicación particular a zonas de vida restringida e individual⁷⁰.

Así, la elección de ingreso a la educación superior no solo recae en la conformación de un proyecto de vida en función de las experiencias externas y las experiencias individuales. Se va configurando en una actitud ante los éxitos o fracasos, en distinción y en visión a futuro, pero, sobre todo, en la percepción que se tiene de uno mismo. Pareciera que únicamente se construye una experiencia individual que da respuesta a los méritos realizados, pero en realidad se construye una forma de relacionarse y compartir experiencia con las y los demás, pues “...*si yo pude ¿tú por qué no puedes?*”, porque al final, “*sabes qué, tú sí puedes, tú sí puedes*”.

El sentido atribuido al ingreso a la educación superior proyecta y visibiliza el entramado de experiencias que se articulan más allá del prestigio de una institución, el propio esfuerzo individual, en comparación con las experiencias externas, entran en juego para definir los proyectos de vida en función de la promesa de movilidad social ascendente. Sin embargo, la elección de una institución no pasa por el proyecto educativo *per se*, sino que se cruza por la forma en que se desarrolla el proceso de integración de múltiples determinaciones. Matizar la elección de ingreso a la educación superior o atribuirlo solamente al prestigio de dicha institución o como espacio de movilidad social, es negar el complejo manejo que se articula para la toma de una decisión de estas características.

Minimizar el proceso de integración del cual las y los sujetos forman parte, es un error epistemológico y filosófico que no permite dar cuenta de lo que permanece oculto. Al mismo tiempo, negar que la configuración del esfuerzo individual es producto de diversos procesos de socialización que tienen su origen en cómo se articula la vida social en común, es negar las tramas en las que se encuentra inscrito cada sujeto⁷¹. Esto no significa negar la particularidad de cada experiencia, ni subordinarlas a un contexto más amplio, ni viceversa.

⁷⁰ Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara, 2019, p. 123.

⁷¹ Me refiero que no se puede negar u ocultar que estamos inscritos en relaciones sociales concretas que se desarrollan en momentos históricos concretos. Estas relaciones sociales guían y dotan de sentido la forma en la que concebimos la realidad social. Pero al momento de entender que esas relaciones sociales entran en juego, a partir de mediaciones, con las experiencias de cada sujeto, existe la posibilidad de rupturas con lo que pareciera establecido. Solo tomando en cuenta que las y los sujetos concretos se desarrollan en múltiples tramas, es posible tratar de vislumbrar lo que pareciera oculto.

Por el contrario, significa entender que existen mediaciones que permiten una integración en cada sujeto que va construyendo una racionalidad y una actitud sobre lo que le acontece.

En este sentido, las anteriores narraciones toman sentido si se les mira como un complejo manejo de determinaciones que llevan a que un sujeto tome ciertas decisiones y no otras. Las y los entrevistados configuran y definen experiencias, percepciones, actitudes y proyectos a futuro, en función de la integración que hacen por las tramas en las que se ven inscritos. Las decisiones tomadas para tratar de estudiar en la UNAM, se realizaron bajo mediaciones previas por personas cercanas a ellas. Así, lo individual se vuelve social y lo social se vuelve individual⁷², pero no de una forma mecánica, sino por un proceso dialéctico que define las rutas a seguir. De esta forma, las narraciones van tomando forma en función de la percepción individual y las experiencias cercanas en relación con su entorno, por lo que, parafraseando a Marx⁷³, no es descabellado afirmar que no solo es la conciencia individual la que está construyendo una forma de cómo concebir la realidad, sino que es porque se trata de un ser social que se hace posible concebir la realidad. En ese sentido, un análisis no dialéctico de lo que impacta en las decisiones de cada sujeto traería a posturas determinantes que más que centrar el análisis en la articulación de los procesos históricos, los procesos de socialización y las tramas individuales, afirmaría que las decisiones individuales son únicamente resultado de la vida del propio sujeto y no de un contexto más amplio.

Al igual que algunas entrevistadas refieren su elección a partir de experiencias cercanas que ya formaban parte o formaron parte de la Universidad Nacional, otras entrevistadas exponen que su toma de decisión fue a partir de experiencias cercanas que no formaron nunca parte de la educación superior. Pareciera que los motivos que llevaron cada sujeto a tomar la decisión de buscar incorporarse a los estudios profesionales son disimiles a simple vista, pero se trata de un proceso de integración en función de la socialización en la que se encuentran

⁷² No se puede fragmentar el análisis de lo individual y lo social, es una misma unidad que está en permanente construcción. Obviar esto significaría atribuirle al carácter individual de cada persona la decisión de lo que acontece en su vida o, por el contrario, atribuirle todo el peso a lo social sería negar la influencia de las decisiones individuales y colectivas que permiten rupturas. Ya Freud, señalaba lo siguiente “En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo.” Sigmund Freud, *Psicología de las masas y análisis del yo*, Argentina, Amorrortu, 1992, p. 67.

⁷³ Karl Marx, *Contribución a la crítica de la economía política*, México, Siglo XXI, 2016, p. 5.

inscritas. Por lo tanto, la elección de querer ingresar a la UNAM la definen las entrevistadas no por su modelo educativo o por sus planes y programas de estudio, sino que denota que la elección se realizó en función de la comparación con otras experiencias para así alcanzar una movilidad social que permita construir un proyecto de vida a futuro. Es decir, los procesos de socialización en los que se encuentra involucrada cada sujeto les ayudan a orientar sus decisiones⁷⁴. Esto trae consigo la necesaria aclaración, aunque pareciera insignificante, que las decisiones tomadas, aunque existen tendencias, no son las mismas para cada sujeto, pues las particularidades en las que se desenvuelve orientan a tomar ciertas decisiones y no otras. Es decir, las tendencias existen, pero las particularidades también. Las particularidades operan, pero se articulan con las tendencias. En otras palabras, siguiendo lo dicho por Baró⁷⁵, el hombre –y la mujer- deviene afectando al medio y siendo a su vez hechura de él. Mutuo hacerse dinámico, que es lo que señala la historia.

Se puede ubicar en estas narraciones la constitución de una actitud y racionalidad que influye en la percepción que se tiene de uno mismo, y paralelamente, cómo a partir de ciertas decisiones se garantiza la continuidad de una cierta *tradicción* que convierte, por un lado, a las familias como legisladoras de lo que se tiene que hacer y, por otro, a uno mismo como garante de esa continuidad. Por tanto, las motivaciones de elección se configuran por procesos de significación que van conformando actitudes en torno al ingreso a la educación superior y a la par se interpelan con el proyecto de vida a futuro.

Al mismo tiempo, el ingreso a la educación superior, específicamente el ingreso a la Universidad Nacional, se convierte en un proyecto de vida que permitiría a cada aspirante tener una movilidad social ascendente, pues, pareciera, a partir de los relatos expuestos, que el tener una licenciatura es sinónimo de mayor ingreso económico y de mejores condiciones de vida. A esta promesa de movilidad social ascendente, se le suma como un refuerzo la tradición familiar que construye significados en torno a la educación superior. Es, en pocas palabras, un primer enroque entre el esfuerzo individual, la familia y la escuela.

⁷⁴ La socialización no es un adentro y un afuera, “por socialización no hay que entender (dualísticamente) la transformación de un organismo biológico en un organismo social, sino el proceso histórico por el que una persona individual se va conformando como tal en una determinada sociedad (enfoque dialéctico).” Ignacio Martín Baró, *Psicología social*, El Salvador, Universidad Centroamericana, 1976, p.37.

⁷⁵ Ignacio Martín Baró, *Lecturas de Psicología Social*, El Salvador, Universidad Centroamericana, 1975, p. 24.

EL TÓTEM FAMILIAR EN DOS DIMENSIONES

Hasta ahora se han mostrado unas primeras pinceladas sobre cómo se van configurando los procesos de integración de las experiencias y cómo este proceso ayuda a tomar ciertas decisiones y no otras. Dentro de este proceso de integración, la familia desempeña un peldaño de suma importancia en la plataforma utilizada para definir los proyectos de vida. La comparación de los esfuerzos individuales, en función solo de las capacidades y esmero planteado por cada sujeto, van impactando en la racionalidad meritocrática que se despliega en la toma de decisiones. El cúmulo de estas articulaciones, en el proceso de integración de las experiencias, proporcionan una aproximación al cómo se van estructurando los proyectos de vida, en donde lo que importa es que el ingreso a la educación superior refuerce y garantice la “*tradición familiar*” o, mejor dicho, esta tradición familiar se convierte en un tótem que articula símbolos, sentidos y actitudes en torno al mérito. Este tótem que se expresa en por lo menos dos dimensiones. Por un lado, la dimensión de apoyo y por el otro la dimensión del reclamo. Comencemos, pues, a problematizar las dos caras del tótem familiar.

Una estudiante, al respecto, narra su experiencia y la configuración del tótem familiar para la toma de decisión sobre el acceso a la educación superior como proyecto de vida:

Mi madre, para ella, creo que entrar a la universidad lo es todo, o sea, que yo entre a la universidad. Para eso mi madre será lo más orgulloso [...] va a ser lo que le haga sentir más orgullosa de mí, ¿no?, porque, pues, desde el momento en que ella me tuvo ya se imaginaba, no sé, creciendo, entrando a la secundaria, a la prepa y luego a la universidad [...] para mi madre eso era muy importante. Es muy importante que yo decida estudiar la universidad porque creo que en el momento en el que yo le diga que no voy a estudiar la universidad, la ilusión de mi madre se acabó. (E6)

La estructura simbólica que opera en la toma de decisión para estudiar una profesión se articula con las expectativas de la familia, en este caso con la madre de la estudiante. La expectativa externa entra en juego para definir lo que significa el estudio en la educación superior. El ingreso significaría que quien ingrese será mirado desde otra óptica, desde una mirada del reconocimiento, pues eso haría “...sentir más orgullosa de mí...” a quien le atribuye expectativas a la persona que desea su ingreso a la universidad. Al mismo tiempo,

entra en juego el proyecto de vida que le atribuye una persona a otra, pues ya “...ya se imaginaba...” como sería la vida de la estudiante desde el momento de su nacimiento.

El deseo de ingreso a los estudios profesionales por parte de otras personas, se configuran en una racionalidad que impulsa la toma de decisiones y las actitudes frente a dichas decisiones –sea cual sea el resultado de esas decisiones-, pues el no decepcionar las expectativas externas no cabe en los posibles escenarios posibles. La fuerza del deseo de éxito ante las decisiones tomadas, no solo sería gratificante para la persona que se proclame como vencedora, sino para quienes han configurado esas expectativas. Al mismo tiempo, la fuerza del fracaso ante las decisiones tomadas, sería un impacto no solo para el sujeto que toma la decisión, sino para quien genera expectativas del proyecto de vida, pues el no ingresar a la educación superior o el decidir no hacerlo “...la ilusión de mi madre se acabó”, así, parafraseando a Freud⁷⁶, el secreto del éxito y de su fuerza es la fuerza de estos deseos.

Pero esta constitución de expectativas y deseos que articulan la toma de decisiones no se materializa solo en el ideal de cómo debe de ser un proyecto de vida, sino por el contrario, tiene articulación con otros elementos aprendidos en el seno familiar que pueden garantizar el éxito de dichas expectativas y deseos. Al respecto, la misma entrevistada responde lo siguiente al referirse sobre su experiencia con el esfuerzo:

Todo esto lo aprendí de todo lo que visto ¿no?, pues voy creciendo y me doy cuenta de las cosas que han pasado mis papás. Mis papás me cuentan cosas, me explican que me tengo que esforzar. Veo experiencias de otras personas y tú misma te das cuenta ¿no?, que te tienes que esforzar para conseguir lo que quieres (E6)

La posibilidad de elección también tiene un fuerte peso en la valoración de cómo tener éxito. Esta articulación se convierte, necesariamente, en un ideal simbólico que articula, en un primer momento, las expectativas y deseos y, por el otro, el cómo conseguir el éxito ante esas expectativas y deseos. Que sean las personas que han configurado mis expectativas las que me expliquen que “...me tengo que esforzar...” se presenta como un proceso natural que, como se decía en el anterior apartado, plantea que nuestro destino tiene un grado de libertad de elección y que las consecuencias que se tengan van a ser resultado de nuestras acciones.

⁷⁶ Sigmund Freud, *El porvenir de una ilusión*, Buenos Aires, Amorrortu, 2016, p. 67.

Esto no es extraño si se visualiza en un contexto más amplio, pues la tendencia familiar y la apropiación de las experiencias cercanas en torno al esfuerzo individual, se encuentran en la mayoría de los rincones de nuestra sociedad, es decir, una sociedad meritocrática se convierte en doblemente inspiradora: refrenda un concepto muy potente de libertad y da a las personas lo que se han ganado por sí mismas y que, por consiguiente, se merecen⁷⁷.

El proceso de subjetivación en el cual se ve involucrado el sujeto, constituye no solo una forma de cómo definir el proyecto de vida mismo, sino que da la explicación de: “...*te tienes que esforzar para conseguir lo que quieres*”. Esto no es más que una simple expresión de cómo se va configurando una racionalidad meritocrática a partir de los proyectos de vida, las expectativas, experiencias y actitudes ante el mérito para conseguir la movilidad social que tanto se desea. La racionalidad meritocrática entra en juego al momento de ocultar que las condiciones sociales no figuran en las decisiones tomadas, pues, aunque existan universidades que por más de diez años no han aumentado la matrícula⁷⁸, la racionalidad meritocrática sigue atribuyendo el destino de cada quien al esfuerzo empleado, en pocas palabras, siguiendo a Dubet⁷⁹, sólo merecemos de verdad nuestro mérito, si somos absolutamente libres y responsables de lo que nos pasa; de lo contrario, aquel no habría sino reflejar las circunstancias y el azar.

Las imágenes y relatos familiares que van configurando la racionalidad meritocrática, pues la familia es el primer espacio de socialización de cada sujeto, se vuelve una sombra que está permanentemente presente en la toma de decisiones y ante las vicisitudes que se presenten:

⁷⁷ Michael Sandel, op. cit. 48

⁷⁸ Algunas universidades, como la Universidad Pedagógica Nacional, en su plantel Ajusco, no han aumentado significativamente su matrícula, aunque la demanda descendiera. Así, solo por poner algunos ejemplos, en su licenciatura de Administración Educativa en 2010 la demanda fue de 755 estudiantes y fueron aceptados 142, mientras que en 2019 la demanda fue de 341 aspirantes y admitieron a 172, es decir, solo aumento 30 lugares en 10 años. En la licenciatura de Pedagogía pasa algo similar, pues en 2010 la demanda fue de 5,037 y fueron 490 los aceptados, mientras que en 2019 la demanda fue de 1,560 y la aceptación fue 557, es decir, aumentó 67 lugares la aceptación para dicha licenciatura. O, por el contrario, existen carreras que a la par que la demanda disminuyó, la tasa de aceptación también, en este caso se encuentra la carrera de Educación Indígena, que pasó de una demanda de 181 en 2013 a 115 en 2019, mientras que el ingreso fue de 115 a 65 en los años correspondientes. Algo similar pasa en varias universidades autónomas tradicionales y es, sin duda, producto de las políticas de Estado de fortalecer a proyectos educativos por encima de otro. Datos obtenidos por Unidad de Transparencia (UPN), *solicitud de información*, 2020.

⁷⁹ François Dubet, op. cit. p. 36.

Pero tampoco me quedo con la idea con que no me voy a quedar, como decía mi mamá: “es difícil, pero tampoco imposible que logres quedarte”. (E2)

Así, la decisión de ingreso a la educación superior tiene un reconocimiento en torno a la dificultad que subyace en ella y solo a partir del esfuerzo empleado se podrá superar esa dificultad, es decir, “... *es difícil, pero tampoco imposible...*”. Esta racionalidad en torno a lo que es difícil, pero no imposible, garantiza que el propio sujeto funcione como sujeto meritocrático, dando explicaciones de lo que acontece en función de los procesos de integración y subjetivación al esfuerzo como garante del éxito. Así, el sujeto con racionalidad meritocrática se convierte en el *cronista*⁸⁰ de su propia cronología y de su propio destino. El sujeto explica su cronología y destino a partir de las experiencias previas y externas, en este caso, el tótem familiar entra en juego para el rumbo a seguir:

Yo como vengo de una familia que estudió en la UNAM, yo también quiero ser parte de ellos, de ese entorno [...] generalmente cuando ves a tu hermano que hace una cosa y ves como la hace, tú la quieres hacer... entonces tú no te quieres quedar atrás, como tus hermanos pudieron tú quieres ser como ellos o mejor que ellos. (E3)

El tótem familiar se convierte en un deseo de ser reconocido y aceptado en la tradición. Los atributos y significados que se atribuyen plantean la necesidad de ser incorporado, pues, al verlos como casos de éxito, influyen en las expectativas generadas hacia uno mismo, el “...*yo también quiero ser parte de ellos, de ese entorno...*” es un reconocimiento a las experiencias de vida que sirven como guías y al mismo tiempo se convierte en un deseo de incorporación.

Sin embargo, la propia racionalidad meritocrática juega en la comparación de las experiencias, pues “*cuando ves a tu hermano que hace una cosa y ves cómo la hace, tú la quieres hacer... entonces tú no te quieres quedar atrás...*”, pero la comparación plantea superación, no solo de las condiciones de uno mismo, sino también de aquello con lo que se compara, es decir, “...*tú quieres ser como ellos o mejor que ellos*”. La cualidad de comparación que expresa la racionalidad meritocrática, pone de manifiesto un punto insoslayable, la lógica meritocrática no necesariamente se manifiesta por su expresión

⁸⁰ “El cronista que hace la relación de los acontecimientos sin distinguir entre los grandes y los pequeños responde con ello a la verdad que nada de lo que tuvo lugar alguna vez debe darse por perdido para la historia”, Walter Benjamín, op. cit. 37.

numeraria, sino por su cualidad. Y esta cualidad toma sentido si en el propio proceso de socialización se va configurando, así, una de las intenciones de quien se ve impactado por esta racionalidad, es darse explicaciones en función de la comparación. Así, el tótem familiar estructura en su despliegue una forma de entender la realidad en función de las capacidades individuales de cada quien. La realidad de quien se vuelve cronista del esfuerzo individual garantiza que se reproduzca la idea de la igualdad de oportunidades, pues si uno y el otro es arquitecto de su propio destino: nos encontramos en igualdad y libertad de solucionar lo que se presente. Esta igualdad y libertad se convierte en una ficción real que opera en la racionalidad meritocrática, pues, parafraseando a Dubet⁸¹, las metas propuestas, por las condiciones estructurales en la que nos encontramos, se vuelven poco probables que se cumplan por completo, a la par, esta ficción real que opera se vuelve necesaria, porque no es posible educar sin ella.

Si se convierte en una ficción real y necesaria, esto significa que de ella no solo se construirán formas de explicar los éxitos, sino que también los fracasos. Las expectativas familiares entran en juego para presionar a quien no tuvo el ingreso a la educación superior, pero dejemos la palabra a la propia entrevistada que ha realizado su examen en cinco ocasiones:

Mi mamá y mi papá me decían: “no, pues ya tienes que entrar a la escuela” [...] “ay, que necesidad, tienes que entrar, no puedes seguir así en la casa”. Era todo eso y comparaciones “tu hermanita ya te va a alcanzar” y todo eso [...] Mi papá era como “no, ya en la siguiente vas”, pero al momento se enojaba y me decía “échale ganas, sigue echándole todo” y después era como “como puede ser posible que no te hayas quedado, hasta pagamos un curso” [...] llevaba la presión de ser alguien de mi familia que no entró y pensar “tienes que entrar, ya te comió el tiempo, la edad” [...] me imagino que mi papá pensó que no me esforcé [...] Yo aprendí que el esfuerzo es necesario por mis papás. (E8)

El reclamo y apoyo recibido por los padres se convierte en una estructura simbólica que presiona al sujeto y a su proyecto de vida. La interiorización de los reclamos pone sobre la mesa un recuerdo de la cronología propia, pues se piensa que, después de varios intentos de

⁸¹ François Dubet, *La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa?*, México, Gedisa, 2005, p.42.

ingreso, “...ya te comió el tiempo, la edad...”. Al ubicar el presente, en función de una retrospectiva evaluativa de lo acontecido, se piensa y se asume que el esfuerzo no fue el suficiente. Se podría pensar que, en ese sentido, cuanto más agudo es su sufrimiento, mayor es la sospecha de que la víctima se lo ha causado a sí misma⁸².

Esta sospecha es reforzada por el reclamo de quien hace todo lo que este en sus manos que se cumpla el proyecto de vida configurado, pues el “...cómo puede ser posible que no te hayas quedado, hasta pagamos un curso...” pone sobre la mesa la falta de esfuerzo del sujeto y que su suerte se la ha causado ella misma, por lo que cada cual merece lo que le pasa. A esto se le suma el reclamo indirecto que el proyecto de vida tiene que avanzar y el no esforzarse no es una opción, es decir, “...no puedes seguir así en la casa...” y el “...échale ganas...” se convierte en una necesaria imbricación que manifiesta dos dimensiones de un mismo proceso. El tótem familiar se vuelve un reclamo, presión y explicación de lo que acontece. Reclamo por el simple hecho de evidenciar la supuesta ausencia del esfuerzo, “la inmovilidad” en la que se encuentra el sujeto y el sacrificio hecho por quien apoya el ingreso a la educación superior. Presión, pues “...tú hermanita te va a alcanzar...” ante la ausencia del esfuerzo. Y explicación de lo que acontece porque “...mi papá pensó que no me esforcé”, pero esta explicación no es una explicación que en un primer momento de la persona que recibe el reclamo, sino que trata de explicar la idea externa de quien reclama para después ser interiorizada como idea propia, pues se “...llevaba la presión de ser alguien de mi familia que no entró...”, y es en ese marco referencial en donde se aprendió la importancia del esfuerzo, es decir, “...yo aprendí que el esfuerzo es necesario por mis papás”.

Se podría pensar que la racionalidad meritocrática hace que el sujeto educativo solo replique los símbolos y discursos externos, pero en realidad se trata de un proceso de integración y subjetivación que están en permanente construcción ideológica y práctica⁸³. Al respecto una entrevistada que realizó su examen en cinco ocasiones refiere lo siguiente:

⁸² Michael Sandel, op. cit. p. 50

⁸³ Coincido con las formulaciones expuestas por Ramírez & Anzaldúa que contemplan a la subjetividad como un conjunto de procesos que forman y constituyen al sujeto. Es decir, en tanto proceso, están en permanente construcción y abiertas al cambio. Dentro de los procesos subjetivos se encuentran las representaciones, fantasías, vínculos, etc. Al mismo tiempo, me adscribo a lo postulado por Zemelman cuando menciona que la subjetividad social es un proceso de constitución donde se tiene que observar lo micro y lo macro, lo racional y lo irracional, es decir, la dimensión de la subjetividad social es una apuesta inclusiva que rompe con lógicas

Me presiono mucho para que yo sea lo que ellos no pudieron hacer. Me dicen “no, es que tus hermanos tienen que ver en ti lo que nosotros no pudimos ser”. Ellos ven que yo les dé un buen ejemplo a mis hermanos y que yo pueda seguir adelante. (E1)

No se trata, entonces, solo de un proceso simbólico externo, sino de una condición en la cual se estructura una autopresión en comparación con experiencias externas. Cuando se dice: “...me presiono mucho para que yo sea lo que ellos no pudieron hacer...”, no es más que un proceso de subjetivación que se lleva a la práctica. Así, la elección del proyecto de vida se convierte en una superación de las experiencias que cumplen como guía. Cuando se recibe el mensaje “*tus hermanos tienen que ver en ti lo que nosotros no pudimos ser*” el sujeto se apropia de las expectativas externas y se vuelve en herramienta para que ese universo simbólico se garantice, pues si se logran las metas alcanzadas se dará “...un buen ejemplo...” a las generaciones siguientes.

Por otro lado, esa estructuración del tótem familiar, en tanto elemento de la racionalidad meritocrática, funge como garante de las directrices que dan explicación al esfuerzo individual. En un primer momento, la influencia de los padres para que la estudiante ingrese a la educación superior, pues ellos no pudieron hacer. En segundo lugar, para que dicha estudiante se convierta en un ejemplo de superación personal para las generaciones venideras. El tótem familiar se vuelve operador de la reproducción del esfuerzo individual. Se interioriza, se integra, compara, explica lo ocurrido y se transforma en horizonte de cambio para quienes vienen atrás de uno. El sujeto educativo se vuelve garante de su esfuerzo y también garante del ejemplo, basado en el esfuerzo, para los demás. No es extraño pensar – cómo se verá más adelante- que el sujeto se vuelve legislador para que se garantice el mérito, en donde su papel no sólo será la de elaborar las directrices destinadas a convertirse en norma de conducta para los demás, sino que al mismo tiempo elabora los instrumentos a través de los cuales tales directrices serán “impuestas” para verificar su ejecución⁸⁴.

dominantes individualizadas que se desarrollan desde diferentes disciplinas. Para mayor información sobre lo primero, véase: Ramírez, C & Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y Relación educativa*. México: UAM-Azcapotzalco. Sobre la subjetividad social, véase: Zemelman (1997). *Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica*. En E. León & H. Zemelman (Coord.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp.21-36). México: Anthropos-UNAM.

⁸⁴ Antonio Gramsci, op. cit. p. 122.

Estas condiciones que definen el actuar de la racionalidad meritocrática, en articulación con el reclamo del tótem familiar, se matizan dependiendo del género⁸⁵. Ya en líneas anteriores hemos demostrado que este reclamo es hecho principalmente por el padre y no tanto por la madre y aunque pareciera sencilla esta situación, conviene colocar algunos ejemplos para profundizar el análisis y qué mejor para dejarnos ver aún más esta distinción entre los géneros que las palabras de las entrevistadas. Ellas, que presentaron el examen cuatro, seis y una vez respectivamente, mencionan lo siguiente:

Mi papá sí me dijo “sabes qué, pues si ya no quieres estudiar pues ya no estudies”, porque mi papá es de la mente más cerrada “si ya no quieres, pues ya no”. Y trataba de conseguirme trabajo y yo estaba indecisa por el trabajo o la escuela. (E2)

Mi papá es muy estricto y siempre andaba diciendo “haz esto, ya lo hiciste mal, ¿qué vas a hacer de tu vida?, ya se terminó tu vida, ya se acabó [...] mi papá ya ni siquiera confiaba en mí, me decía “la primera que lo intentaste y no te quedaste, ya en la segunda, pues tampoco. Y si lo vas a hacer una tercera, pues menos” [...] entonces cuando lo hice la tercera vez, el tercer examen, ya mi papá, creo de burla, me dijo que mejor me casara, porque pues para la escuela no servía. (E6)

Mi papá ya de entrada, antes de que hiciera el examen, me dijo: “no te vas a quedar porque no estudiaste” [...] fue un golpe muy feo porque muchas veces mi papá me ha dicho así de “no, es que...”, bueno, una vez reprobé un parcial, una materia y me dijo que estaba muy decepcionado de mí, que nunca me iba a graduar y siempre ha sido así [...] siempre me andaba diciendo que era muy burra [...] entonces siempre he sido la que más presionan, más presionan, más presionan, y también para mí es como muy frustrante, pero trato de entenderlo. (E5)

Acá se puede notar ya algunos elementos de cómo se va configurando el tótem familiar si se es mujer y la influencia de este para la toma de decisiones. Pero antes de seguir con el análisis,

⁸⁵“El género es un concepto acuñado políticamente por feministas que, en su sentido político, constituye una categoría relacional que denuncia y devela la subordinación impuesta por el sistema patriarcal a las mujeres”. Julieta Paredes, *Hilando Fino desde el feminismo comunitario*, México, Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010, p.55.

coloquemos, en voz de los entrevistados que presentaron el examen en cuatro y siete ocasiones respectivamente, cómo juega el tótem familiar si se es hombre:

Bueno, más que nada el consejo de mis papás, más que nada de mi papá, es que si quieres algo te esfuerces, que cumplas tus sueños, no importa cuán complicado sea en conseguirlo, todo depende del esfuerzo que hagas [...] siempre me ha apoyado porque soy el único hombre de los tres hijos. (E7)

Yo siempre me he propuesto ser alguien más en la vida, como mi papá [...] él siempre me aconseja qué hacer, hasta para mis novias [...] cuando se enteró que no me quedé la última vez, me dijo que me pagaba un curso o que haría lo posible para meterme a una escuela privada [...] me dice que me esfuerce y que va estar para lo que sea. (E4)

Después de estas narraciones es sencillo ver cómo opera el tótem familiar si se es hombre o si se es mujer, más aún, se puede ver con un poco de facilidad cómo opera la construcción del esfuerzo dependiendo del género, pero no está demás dedicar unas cuantas líneas a este análisis. Las narraciones de las entrevistadas refieren a un reclamo no solo por su esfuerzo, sino a su condición de mujer ante el esfuerzo, pues el tratar de conseguir un trabajo para la hija que no consiguió entrar a la universidad o el que se le incite a contraer nupcias porque “...*para la escuela no servía*”, o el que te digan que están muy decepcionado de ti por lo que eres “...*muy burra*...” no es más que la réplica de lo que enunciaba en el apartado anterior: la meritocracia y la actitud ante el mérito, impacta en los procesos de subjetivación de manera diferenciada si se es hombre o si se es mujer.

Es decir, como el orden simbólico del esfuerzo individual impacta de manera diferenciada si se es hombre o si se es mujer, pues, aunque se pueda tener coincidencias en algunos aspectos en el acceso a la educación superior –como el haber presentado en varias ocasiones el examen de selección y no haber logrado el acceso–, este opera de manera heterogénea por la ideología patriarcal con la que está construida la sociedad. Esta particularidad pone de manifiesto por lo menos cuatro cosas:

- 1) Un análisis prefijado de qué se espera de las mujeres en el acceso a la educación superior, pues es mejor que trabajen o que se casen, pues para la escuela no “sirven”

y ante un “fracaso” escolar se ha acabado su vida, por lo tanto, se tienen que preguntar el “¿qué van a hacer de su vida?”.

- 2) No hay razón en las mujeres, pues “eres muy burra” y aunque te esfuerces si “...*la primera que lo intentaste y no te quedaste, ya en la segunda pues tampoco. Y si lo vas a hacer una tercera, pues menos...*” y, por tanto “...*nunca me iba a graduar...*”. Simplemente, se tiene que decidir por ellas, ya sea consiguiéndoles un trabajo o promoviendo que contraigan nupcias, pues su intelecto no les da para más.
- 3) Que el esfuerzo empleado por ellas no será suficiente para lograr el ingreso a la educación superior, por el contrario, el reclamo del padre pone en duda el proyecto de vida mismo y genera un sentimiento particular, pues “...*yo estaba indecisa por el trabajo o la escuela*” y “...*fue un golpe muy feo...*” se configuran y ponen en cuestionamiento las decisiones tomadas.
- 4) QUITAN DEL CENTRO LA EXPERIENCIA Y DECISIONES DE LA MUJER Y ELLOS SE CONVIERTEN EN LAS VÍCTIMAS, PUES NO SE MERECIAN QUE SU ESFUERZO NO SE VIERA REFLEJADO EN EL ESFUERZO DE ELAS.

Por otro lado, en el caso de los varones, podemos encontrar apoyo y cariño incondicional. Esto sin que se cuestione el esfuerzo empleado o las decisiones tomadas. El apoyo radica no solo en el discurso del “...*échale ganas...*”, sino en la búsqueda de opciones, ya sea cursos o el ingreso a otro tipo educativo, en este caso, a la educación privada. El cariño incondicional recae en el relato místico de luchas por los sueños a partir del esfuerzo individual. En este caso, no se les condicionó a ningún trabajo o a cuestionamientos sobre su capacidad individual, a su proyecto de vida y mucho menos les generó un sentimiento de culpa o duda por las decisiones empleadas.

Ambos casos son dos caras de una misma moneda. Por un lado, el esfuerzo empleado recibe todo el peso del reclamo y por el otro recibe la comprensión y apoyo. Mientras que las mujeres son cuestionadas por sus “fracasos” y se merecen tal situación, los hombres aparecen como comprendidos por sus iguales. El tótem familiar se convierte en un diferenciador de género en torno al esfuerzo empleado, pues es allí en donde se empiezan a articular nociones de lo que debería de ser cada cual. Que afirme lo anterior no significa que las narraciones analizadas sean generalizadas a cada rincón de la sociedad, es muy probable que existan

prácticas contra hegemónicas a lo que parece como ya establecido, pero es innegable que en la sociedad existen determinaciones y que están operando como tendencias. Es simplemente no desconocer que las particularidades de cada sujeto se desenvuelven en contextos más amplios, en este caso, ese contexto está influenciado por el papel que debe de tener el hombre y la mujer a partir del patriarcado, en donde esta última históricamente ha sido excluida de los espacios educativos por encima de los varones⁸⁶.

Los relatos hasta aquí analizados han arrojado tendencias y particularidades, lógicas y simbolismos que articulan las experiencias externas con las propias, distinciones entre género, presiones y apoyos, más una actitud ante el mérito propio y de los demás. Solo en ese sentido, al ubicar la condición en la que se encuentra el sujeto, como garante de ciertas directrices, no es extraño pensar que lo que se convierte en reclamo desde el tótem familiar se convierta en una lógica particular que va gestándose desde otros espacios de la sociedad. Es decir, la trama en la que se ve envuelto cada sujeto va tomando particularidades que se relacionan con otros espacios, en este caso, entronque familiar con la escuela va tomando más forma.

El que se esté en una condición de exclusión no significa que no estén operando construcciones simbólicas de cómo funciona la escuela o cómo debe de ser la actitud de uno mismo ante los éxitos o fracasos escolares. El hecho de desconocer que se están configurando y/o reforzando actitudes ante el mérito, no significa que no existan, pues, parafraseando a Buenfil⁸⁷, los aprendizajes no previstos intervienen en la formación de identidades que están operando aunque no sean producto de la propia escuela, el hecho de desconocerlos no elimina sus efectos en las construcciones subjetivas. En este sentido, no es innegable afirmar que la exclusión hace estragos en el proceso de construcción de la subjetividad de los jóvenes⁸⁸. El entronque familiar con la escuela se deja ver, no solo por las tradiciones familiares, sino por la racionalidad meritocrática que se va configurando como una actitud frente al mérito por

⁸⁶ "solo unos pocos hombres viven en la parte de arriba de la pirámide: todos los demás están abajo. Encima están los hombres blancos, heteros y ricos, abajo los hombres blancos heteros y pobres; más abajo, los hombres negros, los gays, los indígenas, los ancianos, los bisexuales; más abajo aún, los hombres transexuales, los hombres migrantes y refugiados, los hombres con discapacidades o enfermedades. Y más debajo de ellos están todas las mujeres." Coral Herrera, *Hombres que ya no hacen sufrir por amor transformando las masculinidades*, Madrid, Catarata, 2019. p. 56.

⁸⁷ Rosa Nidia Buenfil, op. cit. p. 41.

⁸⁸ Emilio Tenti Fanfani, op. cit. p. 43.

parte del sujeto educativo. El “quedar afuera”⁸⁹ de la universidad solo es posible si se coloca en un contexto más amplio de desigualdades estructurales, en donde las clases más pauperizadas son las más afectadas, en donde las mujeres son más excluidas que los hombres, en donde, como menciona McLaren⁹⁰, el poder totalizador del capital crea limitaciones constitutivas donde se forman las subjetividades. Solo entendiendo que las experiencias están en permanente proceso y en un movimiento más amplio, podremos entender cómo se ha configurado la racionalidad meritocrática y la actitud ante el mérito. Ahora bien, el tótem familiar ha puesto en evidencia un elemento particular de la racionalidad meritocrática: la comparación. Esta se desarrolla a partir de las experiencias cercanas y van definiendo los proyectos de vida o, mejor dicho, el ingreso a la educación superior como proyecto de vida. Profundicemos, pues, cómo es la comparación con uno mismo a partir de lo desarrollado en este apartado.

⁸⁹ Carlota Guzmán, *Quedar afuera*, visto en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102012000100004.

⁹⁰ Peter McLaren, “No neomarxista, no posmarxista, no marxianos: algunas notas sobre pedagogía crítica y el pensamiento marxista”, en Alicia de Alba & Michael Peters, coordinadores, *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM-IISUE, 2017.

COMPARACIÓN DESDE UNO MISMO

Tendríamos que ubicar la comparación en una esfera más amplia que la educativa, pues en las tramas educativas no necesariamente es en donde se desarrolla⁹¹, pero eso no quiere decir que la comparación no sea un elemento particular que este imbricado en nuestro sistema educativo desde sus primeros niveles y que no exista una dimensión de lo pedagógico que la desarrolle o la estudie. La escuela ha fungido como un espacio que permite la comparación de aptitudes, actitudes o conocimientos a partir de diversas herramientas desarrolladas principalmente por los especialistas en medición. Así, la comparación funge un elemento primordial para generar competencia, “elevar” la eficacia, eficiencia y “aumentar” la calidad en la educación pública y privada. Simplemente si a los actores involucrados en la educación son evaluados, la promesa es la mejora de sus habilidades y de la educación en general al momento de ver sus debilidades y fortalezas con los demás actores, es decir, evaluar para competir y competir para mejorar eran los pasos que resumían esta propuesta⁹².

Otros cambios también se fueron desarrollando, los actores involucrados fueron estructurando nuevas formas de relacionarse y concebirse en las tramas educativas. El *pensamiento productivista*⁹³ no solo se convirtió en el espíritu de las políticas educativas, sino también en una influencia en cómo tendrían que pensar y razonar las y los sujetos que articulan la educación.

En este sentido, los relatos que se expondrán a continuación se enmarcan en la comparación suscitada en la toma de decisión del ingreso a la educación superior como proyecto de vida y como espacio que les permitirá la movilidad social. Si bien se han mostrado algunos

⁹¹ Considero que la comparación y la competencia no son un elemento único del sistema educativo, por el contrario, el sistema educativo se ve permeado por un contexto más amplio y complejo. Esto no quiere decir que no existan mediaciones y transformaciones dentro de las tramas educativas, significa entender que las relaciones sociales en las que nos encontramos tienen un fuerte peso para múltiples espacios de la sociedad. No podemos dejar de estar de acuerdo, como lo dice Mandel, en que “sin competencia no hay sociedad capitalista”. Ernest Mandel, *Introducción a la teoría económica marxista*, México, Era, 1980, p.55.

⁹² Hugo Aboites, *La medida de una nación, los primeros años de la evaluación en México, historia de poder y resistencia*, México, CLACSO-UAM Xochimilco, 2012, p. 81.

⁹³ Como menciona Díaz Barriga, “partimos de reconocer que un signo de las reformas educativas que se han establecido a nivel mundial a partir de los años noventa es su clara orientación hacia el mercado con la instauración de un pensamiento productivista que tiene en el concepto calidad de la educación la justificación más clara para formular un sistema amplio de control sobre el proceso educativo llamado evaluación”, Ángel Díaz Barriga, visto en http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0053.pdf. p. 1.

elementos que nos permiten ir ubicando el cómo se va configurando la comparación, como un elemento de competencia, el sentido de este apartado es profundizar la manera en la que las y los sujetos entrevistados conciben la comparación como un elemento que les ayuda a dar sentido a sus decisiones y a las consecuencias de dichas decisiones y cómo lo van relacionando con la educación. Esto, sin lugar a dudas, se convierte en una piedra angular de la meritocracia; el enroque entre lo que se aprende con las experiencias externas, más el significado que se le atribuye al acceso a la educación superior y a la universidad, van marcando cómo se configura una actitud ante el mérito. Pero, para ir acercándonos a un análisis más concreto, una entrevistada nos va arrojando los siguientes elementos:

Siento presión porque me dicen que siempre vea a mis primas, pues me dicen que tengo que ser como mi prima, que ella estudió en la UNAM y ella ya terminó la carrera de derecho [...] y, pues sí, ella lo logro y yo no. (E1)

El motivo de comparación, que arroja la entrevistada, refiere a una comparación externa hacia su persona, pues el “*me dicen que tengo que ser como mi prima*” marca una estructura que se va conformando en función de los logros obtenidos. Es decir, que sea un ente externo quien realiza la comparación de los casos de éxito y los casos de fracaso, permiten una integración de la propia comparación. Al momento que se afirma “*pues sí, ella lo logro y yo no*” se puntualiza el sentido de la comparación, que es el develar quién sí fue capaz y quién no fue capaz de llegar a una misma meta. En este sentido, la entrevistada se conceptualiza en el imaginario que ella es un caso de fracaso a comparación de una experiencia cercana. En esta misma línea, otra entrevistada menciona lo siguiente:

“tu hermano se esfuerza más y tú puedes hacerlo, ¿no?” o “ve a tu hermana, ya tiene pase directo, ella consiguió esto”. Y ahí eran las comparaciones con mi hermano “él ya termino la carrera y tú te quedaste atrás” y yo me sentía mal por no entrar a la universidad y era eso, la comparación. También siento que tienen razón, si yo no veo lo que pudo hacer mi hermano, pues no seré capaz de hacerlo yo, entonces entiendes que si ves lo que haces y ves lo que hacen los demás te puede ayudar. Pero sí, ellos me comparaban por el esfuerzo de cada uno y durante el examen fue todo cuestión de emociones en ese momento, sentía frustración, nervios, por no ser mi hermano, todo lo sentía. (E8)

La construcción de la comparación, como explicación de los éxitos externos y de los fracasos internos, articulan el sentido del esfuerzo individual. “*Tu hermano se esfuerza más y tú puedes hacerlo...*” denota cómo se va configurando, en el caso del acceso a la educación superior, las primeras comparaciones dentro de la familia. Pero no basta observar los esfuerzos de quienes son mayores que uno, pues “*tu hermana ya tiene pase directo, ella consiguió esto*” muestra que la comparación no solamente puede ser con personas que van “adelante” de uno, sino también con generaciones inmediatamente anteriores. El caso de éxito, tanto del hermano mayor, como de la hermana menor, articula una comparación de lo que se espera de la entrevistada. En esta comparación, también se evalúa, de manera externa, el esfuerzo empleado, pues ante no poder conseguir el ingreso a la universidad después de cinco intentos, “*tú te quedaste atrás*” en el proyecto de vida esperado. Así, pareciera que, en un primero momento, la comparación ayuda a definir la suerte que tiene cada cual, pues si todo depende del esfuerzo, la decisión de lo que pase en tu destino queda en la intimidad de cada sujeto. En pocas palabras, no importa que hicieras cinco veces el examen de selección, si la demanda supera por miles la oferta, si eres egresada de un bachillerato técnico y no tuviste acceso en tu formación académica a diversos temas que pretende evaluar el examen⁹⁴ o si tu mamá y papá solo tuvo acceso a la educación superior técnica⁹⁵, pues cada quien merece su suerte independientemente de que las grandes desigualdades choquen con nuestros principios⁹⁶.

La integración de la comparación de los casos de éxito, para explicar los fracasos no se deja esperar, pues “*si yo no veo lo que pudo hacer mi hermano, pues no seré capaz de hacerlo yo...*”, así, los procesos de subjetivación de lo que parece exitoso guían el actuar, arrojan explicaciones del camino a seguir, pues sin esas comparaciones no se será capaz de tener el

⁹⁴ La entrevistada refiere la ausencia de algunas materias como: historia, historia de México y biología. La escuela en la que cursó sus estudios se caracteriza por ofrecer “carreras técnicas”, que, en este caso, son las siguientes: Administración de Recursos Humanos, Cosmetología, Diseño de Modas, Programación y Mecatrónica.

⁹⁵ En el último examen que realizó la entrevistada, los propios datos de la UNAM arrojan que hay mayores posibilidades de ingreso si tu padre y madre cursaron estudios de licenciatura, por encima de quienes cursaron un bachillerato técnico. En el caso de Odontología, siendo la carrera de elección, se encuentra que ingresaron 14 estudiantes provenientes de familias donde su madre cuenta con estudios técnicos y 26 de quienes tienen madre con estudios profesionales. En el caso de tener padre con escolaridad técnica, no cambia la formulación, pues ingresan 2 con padre con este nivel de estudios y 34 quienes sus padres tienen estudios profesionales. Para mayor información, véase: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>.

⁹⁶ François Dubet, op. cit. p. 37.

mismo éxito. Al mismo tiempo, la comparación interiorizada genera sentimientos de fracaso y de deseo, pues ante la comparación que hacían sus padres, “*yo me sentía mal por no entrar a la universidad...*”, al mismo tiempo, cuando se presenta la actividad para demostrar el esfuerzo empleado, en función de los pasos a seguir que los relatos de éxito marcan, se sigue reproduciendo la comparación como explicación de lo que acontece, pues “*durante el examen fue todo cuestión de emociones en ese momento, sentía frustración, nervios, por no ser mi hermano...*”. Así, la entrevistada va mostrando simultáneamente el cómo comenzó la comparación como una cuestión externa y cómo esta se articuló y estructuró en su pensamiento como casos de éxito que, independientemente de las condiciones, nos encontramos en una igualdad de oportunidades, solo basta esforzarse como lo hacen quienes ya tuvieron éxito. En esta línea, una entrevistada menciona lo siguiente:

Mi prima, cuando yo supe de ella, pues dije: “sí ella pudo, yo también puedo, yo voy a poder lograrlo, ya sea este año o el siguiente, pero que lo voy a intentar lo voy a intentar, pero me voy a esforzar cada año más por quedarme en la universidad”, porque es eso, solo esforzándote, como lo hizo mi prima, puedes ingresar a la universidad. (E3)

A partir de las experiencias de éxito se va configurando una comparación que sirve como guía para llegar a la meta deseada. La comparación con la experiencia de éxito hecha por la entrevistada, va delimitando el esfuerzo como posibilidad de éxito “*sí ella pudo, yo también puedo, yo voy a poder lograrlo...*”. En este sentido, la concepción del esfuerzo individual marca que no hay tiempo definido para lograr la meta propuesta, pues “*ya sea este año o el siguiente... me voy a esforzar cada año más por quedarme en la universidad*”. Si bien la comparación que se hace es en función de una experiencia externa, esta no deja de ser interiorizada para explicar el por qué no tenemos éxito ante las vicisitudes que se nos presentan, pues aunque nuestras condiciones sociales sean las más adversas, la cuestión acá “*es eso, solo esforzándote, como lo hizo mi prima, puedes ingresar a la universidad*”, es decir, el éxito se vuelve una señal de virtud y es una forma de pensar que empodera⁹⁷. La comparación que se hace dentro de la racionalidad meritocrática funge como motivación para avanzar en el ingreso a la educación superior y promueve explicaciones de los fracasos

⁹⁷ Michael Sandel, op. cit. p. 79

educativos, es decir, anima a las personas a considerarse responsables de su destino en vez de víctimas de fuerzas que escapan a su control⁹⁸. Pero la comparación no se queda allí, pues al considerarse responsables de su propio destino, y solo “*esforzándote*” podrás conseguir lo que planeas, quienes no se esfuerzan son merecedores de su destino. Simplemente quienes sean menos afortunados que nosotros, la comparación desde la racionalidad meritocrática, permite, siguiendo a Sandel⁹⁹, pensar que: si mi éxito es obra mía, su fracaso debe de ser culpa suya. Dejemos ahora la palabra a otra estudiante entrevistada que menciona lo siguiente:

Yo creo, bueno, no se me hace justo que las personas de 20 aciertos se queden en medicina a uno que tuvo 100 aciertos, o, bueno, no 100 aciertos, los 110 aciertos que pedía la facultad. Y es bueno, no siento que sea lo de aptitud o que seas apta, sino más bien es que no te esfuerces ¿no? [...] por eso creo que esos que no quedan en la universidad, bueno, los que no se quedan y protestan, tendrían que verse, así como lo hacemos muchos, ver qué hicimos y qué no hicimos a diferencia de quién sí hizo mucho. (E4)

El planteamiento de justeza que refiere la entrevistada, no se puede entender si no se problematiza lo que significa el esfuerzo individual que realiza cada quien. La elección de quién debe y quién no debe ingresar a la universidad se convierte en una valoración racional en función del esfuerzo empleado¹⁰⁰. Que la racionalidad meritocrática sirva como un elemento que, por un lado, opaca las condiciones en las que nos encontramos y, por el otro, oculta las condiciones en la que se encuentran las y los demás, se vuelve imposible reflexionar sobre la situación que atraviesan las personas con las que nos comparamos. El “*no se me hace justo que las personas de 20 aciertos se queden en medicina a uno que tuvo 100 aciertos...*” expresa la lógica con la que se articulan las comparaciones en función del esfuerzo empleado, desconociendo si existieron desigualdades heterogéneas que entraron en

⁹⁸ *Ibíd.*

⁹⁹ *Ibíd.*

¹⁰⁰ Coincido con Dubet cuando menciona lo siguiente: “la elección de la desigualdad no sólo tiene que ver con posiciones simbólicas y distinciones; es también un problema de elección racional –o supuestamente racional–, cuando los individuos se encuentran en una situación de competencia por la obtención de bienes relativamente escasos o muy jerarquizados”. François Dubet, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Argentina, Siglo XXI, 2015, p. 28.

juego al momento de presentar el examen de selección, lo importante es que *los vencedores*¹⁰¹ trabajaron mucho y los *vencidos* trabajaron menos.

Los procesos en el que el sujeto se forma y los cuales van articulando una racionalidad meritocrática, expresan una valoración individual de lo “*que hicimos y qué no hicimos a diferencia de quién si hizo mucho*”. En los significados que va utilizando la entrevistada, con respecto a lo que es “justo”, se muestra la relación entre quienes, dentro de este relato, se esfuerzan y quienes no, pues “*los que no se quedan y protestan tendrían que verse...*” los esfuerzos que han realizado para no conseguir ingresar a la universidad¹⁰². En este mismo orden de ideas, otro aspirante menciona lo siguiente:

Yo creo que el examen lo hacen para compararnos, para separar a la gente que sabe de la que no sabe. Podría decir que el examen hace eso, pero también uno hace eso, uno sabe si es apto o no. No debería de ser así, pero así es y ayuda a reforzar lo que ya sabemos, si somos gente que sabe o que no sabe. (E5)

En el relato anterior, el sentido de la comparación toma una lógica particular, pues ya no solo se ve en las ideas abstractas sobre el esfuerzo individual. La comparación se concreta al hablar de una actividad por la cual pasan todas y todos los aspirantes que desean ingresar a la educación superior: el examen de selección. En este sentido, el entrevistado puntualiza que “*el examen lo hacen para compararnos...*”, pues es un instrumento que permite “*separar a la gente que sabe de la que no sabe*”. El “*también uno hace eso*”, se refiere al ejercicio de la comparación que se realiza antes del examen como una cuestión natural que auto identifica si se “*es apto o no*” de seguir en los estudios profesionales. En este sentido, el entrevistado puntualiza que el examen ayuda a “*reforzar lo que ya sabemos, si somos gente que sabe o que no sabe*”, delimitando el enroque entre las experiencias previas y el significado del ingreso a la educación superior, pues si solo deben ingresar los que “saben” y deben de quedar fuera los que “no saben”, la atribución hecha al examen como herramienta comparativa trae

¹⁰¹ François Dubet, op. cit. p. 25.

¹⁰² Otra cara de la misma moneda se puede encontrar en las y los estudiantes que sí pudieron ingresar a la universidad mediante el examen de selección, para caso, Ángel Aguirre, joven aceptado en la UNAM que menciona lo siguiente: “los chavos que se manifiestan, los rechazados, se me hace una tontería, porque si no te quedas es porque no tienes el nivel para estar ahí”. Para leer la entrevista completa, véase: El Universal (2011). *Los que ni se rinden ni se intimidan*. Recuperado de: <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/187758.html>

consigo, en el fondo, como deben de ser las y los sujetos que articulan la educación. Pensar que las afirmaciones hechas por la entrevistada se materializan solo como una cuestión particular, es negar la naturaleza históricamente construida de ciertas determinaciones históricas, políticas y culturales, pues, siendo la exclusión una forma también de constitución de sujetos-subjetividades¹⁰³, estos no se encuentran ajenos a lo que permea la lógica que articula las instituciones educativas. En pocas palabras y parafraseando a Benjamín¹⁰⁴, cuando el sujeto con racionalidad meritocrática toma empatía con la estructura que lo ha excluido, sólo refuerza la imagen propia de la estructura.

Pensar la comparación de uno mismo con alguien más, atraviesa también porque la idea que sostiene esa comparación –el esfuerzo individual- tiene que garantizarse no sólo en uno mismo, sino también en los demás. Nos convertimos en juez y parte, en sancionador y auto sancionado, en vigilado y supervisor que el principio del mérito se reproduzca, de lo contrario las expectativas y razonamientos realizados no tendrían sentido. Lo anterior permite hacer otro matiz sobre lo que significa la comparación y el enroque con la educación:

Cuando veo que me tengo que esforzar para ingresar a la universidad, pienso que tienen razón, porque si no todos pudieran estudiar y no es así. Tenemos que competir por nuestro lugar y solo es posible si te esfuerzas, así puedes ganarles, bueno, ganar un lugar en la universidad. Yo veo a mis papás, bueno, a mí tía que se esforzó y me pregunto si mis papás se esforzaron o también me pregunto cuánto me he esforzado yo. (E2)

Si bien la reflexión que hace la aspirante son interpretaciones desde su marco contextual, esta nos permite ir desmenuzando con mayor profundidad cómo se va constituyendo una racionalidad meritocrática y una actitud ante el mérito. El pensamiento “racionalizado”, sobre el esfuerzo individual, arroja un significado que nos permite ubicar cómo la actitud ante el mérito cobra relevancia, pues, al observar que uno se tiene que esforzar a partir de la

¹⁰³ La formación de sujetos-subjetividades no se reduce a los espacios pedagógicos formales, es decir, a las aulas en las instituciones educativas. En tanto Estado educador, también lejos de las aulas se puede ir configurando un cierto tipo de sujeto educativos con una racionalidad particular, en este caso, una racionalidad meritocrática. Ya Freire hablaba de como “no es posible ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en *alguna práctica* educativa [...] El ser humano jamás deja de educarse”. Paulo Freire, *Política y Educación*, México, Siglo XXI, 2017, p. 24.

¹⁰⁴ Walter Benjamín, op. cit. p. 42.

comparación, se convierte en un proceso de subjetivación, pues: “*tienen razón*”, de lo contrario “*todos pudieran estudiar*”.

Se muestra, por lo anterior, que dentro del proceso constitutivo de la racionalidad meritocrática, no es permisible que todos puedan ingresar a la universidad, pues cada cual es lo que su esfuerzo ha conseguido. Es decir, la educación no es para todos y todas, solo es acreedora de este derecho quienes se esfuerzan. Esto puede explicar la construcción simbólica que hace la entrevistada sobre la comparación y la competencia, pues se muestra como algo normal que “*tenemos que competir por nuestro lugar*”, de lo contrario no podrás vencer, o, mejor dicho, solo compitiendo y esforzándote “*puedes ganarles*”, o, lo que es lo mismo: “*ganar un lugar en la universidad*”.

La igualdad de oportunidades meritocráticas¹⁰⁵ como elección racional, no sólo permite definir vencedores y vencidos, sino que permite hacer una comparación y valoración de experiencias cercanas que participan en la constitución del esfuerzo individual como garante. El “*Yo veo a mis papás*” y posteriormente a “*mí tía que se esforzó*”, seguido de interrogantes que cuestionan el esfuerzo empleado por los padres y de una misma, define y refuerza la integración de las experiencias de éxito ante casos que no lo han conseguido. Las interrogantes que articulan el sentido del esfuerzo individual refieren a lógicas de identidad que buscan ser resueltas. En este sentido, la relación entre las experiencias cercanas con las experiencias que tuvieron movilidad social, se definen como un acto que permite a la entrevistada realizar análisis a partir de la comparación para dar explicación a sus grandes interrogantes. Al respecto, otra entrevistada narra su experiencia de cómo fue configurando la necesidad de compararse a una misma:

Veo experiencias de otras personas y tú mismo te das cuenta ¿no?, nadie es autodidacta como dicen, tú aprendes de experiencias ajenas o de lo que tú ves a tu alrededor. Entonces tú misma aprendes a comparar tus esfuerzos con los que quieren entrar a la universidad. (E6)

¹⁰⁵ “La “elección de la desigualdad”, que cada cual se ve en la necesidad de hacer, es mucho más paradójica si se tiene en cuenta que se basa en un principio indiscutible: la igualdad de oportunidades meritocráticas”. François Dubet *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Argentina, Siglo XXI, 2015, p. 32.

Si bien el relato anterior tiene que ver con la experiencia con otras personas y no tanto con los exámenes como los relatos pasados, lo dicho puede ayudar a puntualizar desde otros ángulos lo referente a la configuración de la actitud ante el mérito. La significación de la experiencia de la entrevistada, en función con experiencias de otras personas, permite que *“tú mismo te des cuenta”* que los marcos de referencia se vayan construyendo en función de lo que se está viendo a *“tu alrededor”*. La identificación con otras experiencias, permite que aprendas *“a comparar tus esfuerzos con los que quieren entrar a la universidad”*, siendo la interpelación de las propias experiencias externas referentes que permiten la comparación y evaluación propia con acontecimientos ajenos. El significado de la comparación, se vuelve a resignificar y estructurar a partir del esfuerzo, pues *“nadie es autodidacta como dicen”*, es decir, *“tú aprendes de experiencias ajenas”*, lo que va creando una identidad sobre el esfuerzo individual o, mejor dicho, una actitud ante el mérito.

Los relatos hasta aquí expuestos marcan cómo se va constituyendo la comparación como un elemento de la racionalidad meritocrática y a la par, nos permite ir delineando algunas pinceladas sobre cómo se constituye una racionalidad meritocrática a partir de procesos de integración de experiencias propias y ajenas. La racionalidad meritocrática se configura como una síntesis de múltiples determinaciones, es decir, la meritocracia en tanto ideología, va tomando particularidades en su despliegue que hacen que el sujeto educativo pueda moldearla para dar explicación a las grandes interrogantes que se le presentan, en este caso, el acceso a la educación superior. Las primeras pinceladas sobre el esfuerzo individual como expresión meritocrática, arrojan que la familia, como primera instancia socializadora, cumple una función fundamental en la interiorización de significados y símbolos, a la par, la familia se convierte en un enroque con la escuela para fortalecer y potenciar que cada cual merece lo que su esfuerzo le compensa.

En síntesis, se puede resumir lo dicho en este capítulo de la siguiente forma:

- 1) La meritocracia, en tanto ideología, cobra significación en la constitución de la racionalidad meritocrática. En ella se encarga, no solo como espacio de construcción simbólica y de significación, sino que cobra sentido como un elemento práctico. El proceso de integración de la ideología de la meritocracia, permite que se resignifique y moldee en acciones y actitudes en torno al mérito. La acción práctica del mérito

resignifica la ideología de la meritocracia y la ideología meritocracia resignifica la acción práctica del mérito, acción práctica, encarnada como pasos a seguir y el enfrentamiento al examen de selección, no puede entenderse sin situarlo en un universo simbólico más amplio y ese universo simbólico más amplio no se puede entender si no se problematiza desde donde está operando en sujetos concretos. Es decir, es un proceso en constante construcción, de ida y vuelta, que toma significación si se le comprende desde su propio proceso de circulación.

- 2) La familia, en tanto primer espacio de socialización en la que se encuentra inscrito la o el sujeto, va configurando la forma en la que se concibe la realidad en función del esfuerzo individual empleado. Siendo que la trama familiar no solo se expresa con los individuos que la conforman, sino que es parte de un contexto más amplio, la lógica que articula la sociedad y las relaciones sociales, impactan en la propia trama familiar. Este impacto puede ser diferenciado y con particularidades, pero esto no exenta que existan tendencias en cómo concebir los éxitos o fracasos educativos, en este caso, en las entrevistadas se muestra la tendencia sobre que el esfuerzo individual es el garante de nuestro destino escolar. La “tradición” familiar se convierte en un tótem que refuerza símbolos, significados y proyectos de vida a partir de los méritos de cada cual.
- 3) Al interiorizar las experiencias externas, más el resignificar las experiencias propias, se va tomando una actitud ante el mérito a partir de la comparación de los casos de éxito y los casos de fracaso. Esta comparación permite racionalizar que el esfuerzo individual es sinónimo de libertad e igualdad de oportunidades. Libertad, porque cada quien es libre de tomar las decisiones que le parezcan más apropiadas. Igualdad de oportunidades, pues las herramientas para evaluar el mérito de cada quien, pues no importa el punto de partida, lo importante es cuánto te esfuerces para conseguir la meta deseada. El que se interiorice, como una forma de apropiación y como un proceso de subjetivación, la libertad e igualdad de oportunidades, fomenta el ocultamiento de las desigualdades sociales producidas por la misma estructura en la que nos encontramos. Así, da igual que seas hijo o hija de padres con escolaridad media, con ingresos familiares menores al promedio o que en tu escuela de procedencia tuviera ausencia de materias, tú eres libre de decidir dónde estudiar, al

igual que es libre el que proviene de condiciones donde los padres tienen estudios profesionales, ingresos arriba del promedio y que estudió en una escuela particular, ambos casos son libres y no importa el punto de partida, lo que importa es qué tanto te esfuerces para llegar a la meta deseada.

- 4) A partir de la integración y procesos de subjetivación que atribuyen que los éxitos o fracasos dependen del esfuerzo empleado, las y los sujetos se convierten en legislador y víctima al mismo tiempo. Legislador, porque dentro de la racionalidad meritocrática cada cual merece lo que su esfuerzo le ha dado, así, si uno mismo o alguien externo tiene éxito o fracaso, el legislador tiene que garantizar que se cumplan las reglas que marca la meritocracia a partir del esfuerzo individual. Víctima, porque no solo es producto de las condiciones estructurales que lo han excluido, sino que se autoproclama víctima por la ausencia de esfuerzo empleado. Estas dos características van fortaleciendo una actitud ante el mérito que impacta en la concepción que se tiene de uno mismo y de las y los demás.
- 5) Existe un impacto diferenciado de la meritocracia si se es hombre o si se es mujer. Los significados y la construcción simbólica en torno al esfuerzo individual toma formas particulares en función del género. Esto pone en evidencia lo que han venido señalando diversas feministas y sus estudios de género: ante las problemáticas sociales, por la construcción histórica e ideológica de nuestra sociedad, las mujeres quedan relegadas en mayor medida de los derechos sociales. Que el esfuerzo individual se particulariza en las mujeres, pues la carga de las experiencias ajenas, la comparación con otras personas y el reclamo de la familia, expresan, en el caso de las entrevistadas, una atribución hacia ellas que las consideran como personas no capaces de seguir estudiando.
- 6) El significado atribuido a la educación y al ingreso a la educación superior, encuentra un entronque con las concepciones familiares sobre el esfuerzo individual. La atribución de que solo son capaces de estudiar quienes se han esforzado, implica mirar las configuraciones familiares que plasman los méritos como garante del ingreso a la educación.
- 7) La educación superior como proyecto de vida, es a partir de la constitución del prestigio de la universidad, las oportunidades que te puede brindar y las expectativas

y tradiciones que se generan en el seno familiar. La movilidad social, planteada como proyecto de vida, toma significación en las y los estudiantes a partir del cúmulo de determinaciones que influyen en su toma de decisiones.

Ahora bien, se podría deducir del análisis de este capítulo, que no existe posibilidad alguna de transformación y ruptura con el mérito, pues los relatos de vida analizados están en función de la reproducción de la ideología meritocrática y no de rupturas. Así, se puede entender que se ha caído en una suerte de determinismo, pero no se trata de eso, es entender y ubicar las determinaciones que entran en juego a la hora de la constitución de sujetos educativos con racionalidad meritocrática. Que sean determinaciones y no determinismo, implica comprender que no existen absolutos, pero que es necesario entender cómo se originan ciertas problemáticas, en este caso la meritocracia en el acceso a la educación superior, para posteriormente visualizar posibles rupturas y alternativas. Al igual que no se puede negar que existen operaciones del capital en la trama de la vida y que están van definiendo lógicas particulares de concebir y actuar en la realidad, no se puede negar que existen mediaciones que impactan en el terreno de la educación y en las y los sujetos que la articulan. Esto trae consigo una afirmación insoslayable: a partir de esas mediaciones la educación se muestra como un terreno en permanente disputa y tensión, es decir, como un campo problemático que, siguiendo a Gómez¹⁰⁶, se configura como un espacio cuya dimensión y sentido histórico permite imaginar opciones y posibles alternativas al proyecto que la lógica del capital pretende imponer.

Que estas sean las dimensiones desde donde se concibe la educación, trae consigo la imperiosa necesidad de comprender que cualquier análisis de las problemáticas educativas debe de ir acompañado por un análisis de las y los sujetos que articulan los espacios educativos. Analizar las problemáticas, sin dimensionar el impacto en sujetos concretos, puede confundir las aportaciones teóricas-conceptuales que se pretenden hacer. Es decir, la realidad puede estar caminando en otra dirección y las afirmaciones teóricas, sin considerar a sujetos concretos, puede estar en un trayecto diferente. En ese sentido, recuperando a Gómez¹⁰⁷, la crisis de la educación radica en no dar cuenta de la complejidad del sujeto, al

¹⁰⁶ Marcela Gómez, op. cit. p. 215

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 224.

cual se le trata de estandarizar en posibles respuestas desde una pedagogía normalizadora y universalizante.

Se entiende que, dadas estas afirmaciones, las y los sujetos meritocráticos no están determinados o que no existe ausencia de mediaciones en ellas y ellos. Como hemos visto, la particularidad en la constitución de la racionalidad meritocrática recae no sólo en las simbolizaciones y significaciones que se le dan a las experiencias propias, sino también a las experiencias externas. Al igual, el proceso de constitución de la racionalidad meritocrática se encuentra en permanente construcción. Siguiendo esta lógica, se puede entender que si existen experiencias externas -incluso propias-, que marquen rutas emancipatorias a la lógica meritocrática, se pueden plantear vías y racionalidades alternativas¹⁰⁸. Y aunque no es objeto de este capítulo, ni de esta investigación el estudiar y problematizar sobre las alternativas posibles, es necesario manifestar que para proponer prácticas educativas emancipatorias o proyectos que confronten la racionalidad meritocrática, se tiene que estudiar el cómo se constituye ésta en sujetos y momentos concretos. Solo así se puede comprender la complejidad a la que nos enfrentamos en los espacios, vínculos y tiempos pedagógicos. Siguiendo esto, es necesario entender, a partir del enroque familiar con la educación, el cómo se particulariza y potencializa en las escuelas la racionalidad meritocrática.

¹⁰⁸ Me refiero, aunque con sus limitaciones y contradicciones, a los movimientos de excluidos de la educación superior que existen a lo largo y ancho del país. Aunque se desarrollan en geografías diferentes y con estrategias y tácticas diferentes, plantean una lucha por el acceso a la educación superior que cuestiona en alguna manera la racionalidad meritocrática que se ha construido en las y los aspirantes que no logran ingresar a la universidad.

CAPÍTULO 2

LA EXPERIENCIA MERITOCRÁTICA EN EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿QUÉ SE JUEGA EL SUJETO AL PRESENTAR EL EXAMEN DE SELECCIÓN?

*Ay, ya no sé si tengo la capacidad
Ay, ya no sé si merezco la oportunidad
Ay, ya no sé qué tengo que hacer, lo
único que queda es esperar.*

Los Rastrillos.

He problematizado hasta ahora cómo la familia, las experiencias propias y externas, más la competencia y comparación, pasando por la idea de libertad e igualdad de oportunidades, van constituyendo una racionalidad meritocrática en sujetos concretos que conciben el ingreso a la educación superior a partir de la significación que le dan al esfuerzo individual. ¿Pero qué vivencias se encarnan en la escuela? ¿cómo se vive el ingreso a la educación superior desde la preparatoria donde se estudia? ¿por qué existe el examen de selección? y ¿qué papel juegan las y los profesores en relación con la idea del esfuerzo individual?

Estas y otras interrogantes son respondidas por los y las entrevistadas. El papel que juega la escuela como potenciadora de la meritocracia no se deja esconder, más aún, los vínculos pedagógicos se configuran como experiencias que refuerzan la idea del esfuerzo individual. Entender lo anterior y el análisis que realizaremos en este capítulo, sólo cobra sentido si se le ubica dentro de marcos más complejos en donde la escuela, a pesar de que puedan existir prácticas alternativas y emancipadoras, está inclinada hacia los planteamientos, orientaciones y decisiones que realizan ciertos grupos hegemónicos¹⁰⁹.

¹⁰⁹ “las escuelas están atadas a políticas, intereses y recursos educativos, que soportan el peso de la lógica e instituciones del capitalismo, -pero- también suministran espacios para la enseñanza, conocimiento y prácticas sociales emancipatorias”, Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1997, p. 153.

En este sentido, el enroque entre la familia y la escuela cobra otra dimensión en tanto esta última cumple una función articuladora en la sociedad¹¹⁰. Si bien he sostenido, aunque de manera apretada y aparentemente no tan nítida, que la constitución de la racionalidad meritocrática no es obra de construcciones individuales o de una simple definición de proyecto de vida, vale la pena señalar lo siguiente a modo de recordatorio para seguir el hilo en este capítulo: la racionalidad meritocrática es, en realidad, la expresión de una estructura simbólica que parametriza nuestras subjetividades y actos, a la par que en su propio despliegue oculta dicha estructura simbólica. La racionalidad meritocrática se desarrolla en por lo menos dos dimensiones –y no en una como les gusta afirmar a algunas posiciones teóricas. La primera, se desarrolla de manera vertical en cada sujeto y la segunda, de manera horizontal en todas y todos los sujetos a partir de la comparación. Esto no significa hablar de causa y efecto, o que la dimensión vertical pesa más que la horizontal o viceversa, se trata de una construcción en un permanente vaivén de sentidos, sentires, significados y conductas que se entrelazan entre sí. Es bajo este presupuesto que se puede dimensionar de mejor forma la función de la escuela como espacio potenciador de ambas dimensiones.

En este sentido, el presente capítulo se encontrarán mayores determinaciones para problematizar la meritocracia en sujetos educativos, las cuales, a partir de ser entrevistadas, muestran las tendencias y particularidades que atraviesan sus biografías. No está demás decir que –como lo sostengo desde las primeras líneas de este trabajo y como quedó demostrado desde el inicio del análisis de estas entrevistas-, las entrevistadas forman parte de una colectividad que, pese a sus particularidades, les permite hablar el mismo lenguaje del esfuerzo individual. En este sentido, las siguientes líneas se verá cómo se potencializa, articula y particulariza este lenguaje en las tramas educativas.

¹¹⁰ Me refiero, por ejemplo, la actual pandemia del COVID-19 ha demostrado que las escuelas son un espacio socializador, pero también que articula las actividades sociales. El que las niñas y niños tuvieran que regresar a sus casas y tomar clases a distancia, impactó significativamente en la forma en la que se organiza la familia, pues ahora las madres y los padres tienen que hacerse cargo, en mayor medida, de la educación de su hija/o, por lo que tienen que combinar su trabajo con la educación de su hijo. Cosa distinta en donde lejos de la pandemia la madre o el padre dejaban al hijo/a en la escuela, asistían a laborar y regresaban por su hijo al final de la jornada laboral.

RETROSPECTIVA EVALUATIVA DEL ESFUERZO INDIVIDUAL COMO EXPLICACIÓN DE LO ACTUAL: *HUBIERA REGRESADO EL TIEMPO PARA INTENTARLO MIL VECES*

Al momento de ser cuestionadas sobre su trayectoria académica y cómo ésta se vio reflejada en los resultados obtenidos en el examen de selección, no quedó duda en ellas en realizar una retrospectiva sobre su trayectoria académica y su esfuerzo empleado, así, como las estrategias que realizaron y las que se presentan actualmente para alcanzar su meta. Muchas de las entrevistadas hablan de su experiencia en el examen de selección como una imagen que se coloca como errores y retos a vencer en el presente, otras hacen un recorrido más profundo y hablan de su experiencia desde niveles inmediatamente anteriores. Así, aunque se traten de personas diferentes, un elemento en común se constituye en la retrospectiva evaluativa sobre su esfuerzo individual como explicación de lo que actualmente le acontece. Un ejemplo, por ahora, es lo dicho por la siguiente entrevistada:

[...] cuando estudias la primaria te dan como una introducción de ciertos temas y de la forma más fácil porque eres muy pequeño y no vas a saber cómo desarrollarlos porque pueden ser muy ostentosos y ya en secundaria vuelves a repasar esos mismos temas y entonces ya te vas adentrando más y en la preparatoria pues más. Entonces son conocimientos que deberías de tener porque los has estado viendo años atrás a lo largo de tu vida. Depende todo de ese esfuerzo si se ve reflejado, entonces es como una prueba para saber si tú estás capacitado para poder entrar a la universidad para hacer tu carrera ¿no? (E6)

En el recuerdo de la entrevistada, la explicación sobre los conocimientos que se deben de tener marca una delimitación en función de la trayectoria académica. En este sentido, la retrospectiva sirve como definición de lo que acontece actualmente, así, la diferenciación que se hace sobre los diferentes niveles educativos cursados, marca una particularidad en tanto profundidad del conocimiento, pero a la vez como una continuidad de los mismos. El reflexionar que “*ciertos temas*” son “*más fácil porque eres pequeño*” marca una diferencia y continuidad con los temas vistos, pues “*en la secundaria vuelves a repasar esos mismos temas*” lo que da pauta a que la profundidad de los temas en la preparatoria sea, “*pues más*”. Aquí se pone en evidencia un elemento que no podemos dejar a un lado: la concepción que

tiene la entrevistada sobre la articulación del sistema educativo como un proceso paulatino y progresivo de conocimiento.

Las experiencias de vida que delimita la entrevistada, permite afirmar que “*son conocimientos que deberías de tener porque los has estado viendo años atrás a lo largo de tu vida*” y eso va a permitir ver si “*ese esfuerzo si se ve reflejado*”. Es decir, no importa en qué condiciones de vida te encuentres o las diferencias entre los sustentantes, lo importante es que tu trayectoria académica se vea reflejada, a partir del esfuerzo, en el examen de ingreso a la universidad, pues es “*una prueba para saber si tú estás capacitado*”. En otras palabras, la responsabilidad de tener éxito no recae en las condiciones heterogéneas en la que nos encontramos o los puntos de partida de cada cual, la responsabilidad recae en cómo se cursa el trayecto para llegar a la meta. Se ha comprobado, por ejemplo, que, si bien la trayectoria académica influye en el porcentaje de aciertos obtenidos en el examen de ingreso a la universidad, también existen tendencias que han sido demostradas en las cuales las y los aspirantes con madres y padres de escolaridad profesional tienen mayor posibilidad de ingreso¹¹¹.

Así, las ideas sobre ingreso a la educación superior no solo llevan significados que ubican a la entrevistada dentro de una concepción del sistema educativo, sino, además, articula el significado de la educación con el esfuerzo individual empleado. Algo parecido, pero con su propio matiz, menciona la siguiente entrevistada:

No es lo mismo presentar un examen cuando tienes 17 años que cuando ya sabes que perdiste dos años de lo que pudiste haber estudiado, entonces te pones a estudiar ¿cuántos meses? 6 meses antes, pero todos los días y mil horas me pongo a estudiar y me aprendo todo esto de aquí acá y ya. (E4)

La entrevistada hace una comparación retrospectiva entre la primera vez que realizó el examen de ingreso a después de seis intentos. Esta retrospectiva valorativa pone la diferencia en lo cronológico y la experiencia adquirida de sucesos previos, pues “*no es lo mismo*”

¹¹¹ La entrevistada refiere que su madre estudió hasta la secundaria y su padre no terminó la primaria. Los datos de la UNAM arrojan que para la licenciatura a la que aspira la entrevistada, Relaciones Internacionales, ingresaron 70 aspirantes con padres con estudios profesionales y 5 aspirantes con padres sin estudios. Para mayor información, véase: http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php.

presentar el examen “*cuando tienes 17 años*” que cuando ya se sabe que “*perdiste dos años*” por no haber ingresado. Las valoraciones de las experiencias de ingreso se manifiestan en función del esfuerzo, pues ante los años perdidos por no ingresar a la universidad, “*te pones a estudiar*” todo el tiempo necesario para conseguir la meta deseada. La percepción de que el ingreso depende del esfuerzo individual y no de condiciones estructurales más profundas, se manifiesta en la individualización del problema, pues “*podiste haber estudiado*” más de lo que lo hiciste anteriormente. Los sentidos de apropiación generados por el no ingresar a la universidad, influyen en la estrategia a seguir, pues te pones a estudiar “*seis meses antes*” y si es necesario “*todos los días y mil horas*”, pues de lo contrario no se podrá ingresar a la universidad. En esta misma línea, la entrevistada menciona lo siguiente:

Yo creo que uno no ve, como cuando te quedas en la prepa que es un examen que no es tan difícil o bueno a mí no se me hizo mucho y luego te enfrentas al de la facultad como de que no, no sé, es como con mayor madurez que se tiene que cuando estás por entrar a la preparatoria eres relativamente más pequeña que cuando vas a entrar a la facultad y tú dices “bueno, ya me voy a poner a estudiar, es lo que quiero dedicarme”. (E4)

La comparación entre la experiencia pasada y el presente inmediato a partir de la realización del examen de selección define una transición de un esquema mental a otro, pero con tendencias que se reproducen. El reflexionar que el examen de la prepa “*no es tan difícil*” a comparación del que se presenta para ingresar a alguna facultad, marca un camino de “*madurez*” al enfrentar los retos que se presentan, pues la diferencia de edad de cuando “*eres relativamente pequeña*” a comparación de cuando quieres ingresar a la universidad, también marca un cambio de mentalidad. Lo enunciado nos coloca en una dimensión de progreso sobre las funciones que encarnan el ser una persona madura, pues aquí es en donde radica, por un lado, la estrategia a seguir y, por otro lado, la decisión tomada, es decir, el “*ya me voy a poner a estudiar, es lo que quiero dedicarme*” determina una función sobre la valoración realizada, la cual recae en la toma de decisiones y la estrategia a seguir.

El motivo de la retrospectiva queda delimitada al esfuerzo y a las decisiones tomadas antes de ingresar a la universidad. En ese mismo proceso, en donde las y los estudiantes quedan fuera de la educación superior, se van formando y reforzando lo que se venía

problematizando con anterioridad: en la exclusión también se van conformando subjetividades-sujetos con una racionalidad meritocrática.

si yo le hubiera echado ganas desde antes de entrar a la preparatoria y si me hubiera quedado en un CCH o alguna prepa, pues ya no tendría por qué estar pasando por esto y si regreso, y si me hubiera regresado el tiempo para intentarlo mil veces quedarme en una preparatoria porque es muy difícil entrar y pues todos quieren entrar a la universidad. (E2)

Matizar la explicación de lo que acontece actualmente a valoraciones retrospectivas hechas por el esfuerzo individual, pues “*si yo le hubiera echado ganas desde antes de entrar a la preparatoria*”, muestra una valoración en función de lo que se hizo y no se hizo para ingresar a una institución, pues echándole ganas desde antes “*me hubiera quedado en un CCH o en alguna prepa*”. Así, la evaluación hecha en función del esfuerzo, marca las oportunidades que se dejaron ir a causa de las decisiones tomadas con anterioridad, “*pues ya no tendría por qué estar pasando por esto*” marca una actitud ante el mérito propio, en donde ante la ausencia de “éxitos” se ve el presente como algo negativo.

Culpa y deseo de cambiar el pasado definen el sentido del esfuerzo actual, pues si hubiera la posibilidad de regresar “*el tiempo hubiera intentado mil veces quedarme en una preparatoria*” sería más fácil la trayectoria académica en el presente, pues “*es muy difícil*” ingresar actualmente en la universidad. Así, el presente se valora desde las decisiones tomadas en el pasado y el pasado se convierte en un sentimiento de culpa que explica el presente. Es decir, desde el deseo de cambiar el pasado se manifiesta que era más sencillo ingresar a un tipo de bachillerato con pase reglamentado, que actualmente que “*todos quieren ingresar a la universidad*”. La responsabilidad recae en quien, en un pasado, al igual que en su presente, no se esforzó lo suficiente para seguir siendo parte del sistema educativo¹¹².

¹¹² “la responsabilidad de construir condiciones de mérito para participar en la distribución de opciones se hace recaer en el sujeto como tal, lo que libera al sistema de su condición de instrumento que perpetúa, con sistemática eficacia, dichas pautas”. Roberto Rodríguez, *Contra la meritocracia*, visto en: http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=9160:contra-la-meritocracia&Itemid=140.

Sin embargo, esa responsabilidad que se muestra como un factor en común entre quienes hacen retrospectivas valorativas de su esfuerzo, también va marcando ciertas estrategias y nuevas metas a vencer. En este sentido, la siguiente entrevistada menciona lo siguiente:

Tengo una anécdota de cuando hice el examen para entrar a la prepa. No terminé el examen, estaba tan nerviosa que no me di cuenta cuándo pasó el tiempo y fue ahí, al salir del examen, que mi papá me dijo: “Vamos a comer” y yo le dije “no, yo me quiero ir a mi casa” y me preguntó el por qué y le dije “es que no terminé el examen” [...] entonces ahora es un gran logro fue cuando hice mi primer examen a la universidad y me sobraron como cinco minutos, pero como que yo estaba y pensaba “¡Ahora sí pude terminar el examen!” [...] pero ya cuando hice el examen a la universidad iba con, igual, si iba con miedo de no terminar el examen, pero iba más que nada a superar lo que me había pasado en el examen para el COMIPENS. (E3)

Las condiciones y estrategias que se emplean en el presente son resultado de experiencias vividas que van marcando una forma de entender lo que acontece. En esta evaluación se marcan nuevas perspectivas a seguir en función de la comparación de una experiencia con otra. El recordar el pasado como “*una anécdota*” y relacionarlo con el presente, permite que la vivencia marque algunos posibles elementos para superar aquellas vicisitudes. Aquellas anécdotas y experiencias proyectan internamente un reconocimiento de responsabilidad y culpa, pues “*no terminé el examen*” se convierte en una carga y una herida que hay que vencer. Responsabilidad y culpa porque se atribuye a las sensaciones en ese momento a no terminar el examen, pues “*estaba tan nerviosa*”, que no se dio “*cuenta cuándo pasó el tiempo*”. Así, la concepción de responsabilidad individual prevalece en la estudiante en relación con el presente.

El problema se enuncia en tanto que es necesario vencerlo y al hacerlo se convierte en “*un gran logro*”, pues al presentar el examen de ingreso a la educación superior “*¡Me sobraron cinco minutos!*”. La connotación que hace la entrevistada esta puesta en una permanente tensión entre el pasado y el presente, entre lo hecho anteriormente y los retos a superar, entre la evaluación de la experiencia previa y la actual. El pensar “*¡Ahora sí pude terminar el examen!*”, marca un antes y un después, aunque la apropiación del fracaso cuando se pretendía entrar a la prepa, deja marcas que generan “*miedo*” por no terminar el examen.

Así, el miedo por la experiencia previa, se configura en una estrategia que plantea el “*superar lo que me había pasado en el examen del COMIPENS*”. Este proceso de subjetivación permite que se integre las experiencias previas para configurar nuevas formas de resolver las vicisitudes que se presentan. El reto a vencer es parte del pasado que sigue a la entrevistada. Se podría decir hasta ahora, que la retrospectiva hacía el pasado juega como un espacio aclarador del presente, tal como lo dice Freud¹¹³, mientras menos sepa uno sobre el pasado y el presente, tanto más incierto será el juicio que pronuncie sobre el porvenir.

Yo creo que el esfuerzo que he hecho hasta ahora ha sido como de un 50%, la verdad es que no me considero como “ay, le echo muchas ganas”, porque realmente no lo he hecho. Por ejemplo, la primera vez que hice el examen si podría decir que le eché ganas, pero ahora si ya no. Ahorita ya, por ejemplo, dije “voy decidida este año, voy a ponerme a estudiar, voy a quedarme”. Ya vengo con esa mentalidad de sí me voy a quedar. (E2)

Esta narración retoma algunas ideas expuestas por las anteriores entrevistadas, desde donde se genera un íntimo andamiaje entre la valoración del esfuerzo empleado en el pasado, con los retos y mentalidades a vencer. La noción de evaluación sobre el esfuerzo realizado, marca un antes y un después en la entrevistada, pues se evalúa que “*el esfuerzo que he hecho hasta ahora ha sido como de un 50%*”, lo que trae consigo una segunda evaluación en donde se considera que no “*le echó muchas ganas*” para pasar, posteriormente, a una actitud de decisión, pues este año está decidida a ingresar a la educación superior, lo que se traduce en “*ponerme a estudiar, voy a quedarme*”. La racionalidad que cada vez se muestra más clara en relación con el mérito, al igual que la valoración para las entrevistadas, determina la función estratégica a realizarse en un futuro. La responsabilidad vuelve a caer, con ciertos matices, en condiciones individuales que explican el por qué no se ingresa a la universidad.

Definir la tensión existente entre el pasado y el presente como construcción de estrategias a seguir en función del esfuerzo, implicaría observar que cada quien se merece lo que su capacidad le retribuye. Así, si uno se esfuerza un “50%” se merece no ingresar a la universidad, contrario a quien se pone a estudiar y tiene una “*mentalidad de sí me voy a quedar*”. La construcción simbólica del esfuerzo individual, en tanto espacio de integración,

¹¹³ Sigmund Freud, op. cit. p. 35.

queda significada en una mentalidad ganadora. No está de más decir, que por mucho que se esfuerce todas y todos los aspirantes que desean ingresar a la universidad, esto no sucederá, pues los espacios son mucho menores a comparación con la demanda, reforzando, así, el mito¹¹⁴ del esfuerzo individual como garante del acceso.

La racionalidad meritocrática cumple una función particular, pues en su esfera de circulación permite construir una actitud ante el mérito que se expresa, a partir de la valoración del pasado y del presente, como una explicación inmediata de las problemáticas educativas que necesariamente conlleva una estrategia a seguir. Es decir, no solo se queda en la lógica del pensamiento y en una actitud ante el mérito, también se generan pasos a seguir, aunque estos sean desgastantes. Pero habrá que dejar ahora la palabra a otro entrevistado que menciona lo siguiente:

porque siento que todo eso que tengo me va a seguir con el paso del tiempo [...] Yo, por ejemplo, estuve en un curso y bueno diario estudiaba, llegaba a mi casa, bueno el curso era temprano, entonces tenía toda la tarde libre, tenía obligaciones en mi casa, entonces terminando mis obligaciones pues me ponía a estudiar, por ejemplo, a las 8 y terminaba a las 3 de la mañana. Era demasiado desgastante y no me quedé, me faltó esforzarme. (E8)

Las estrategias a seguir para conseguir el éxito son indispensables, pues de lo contrario, el pasado puede presentarse como una sombra que pisa los talones de futuras decisiones, pues “*todo eso que tengo me va a seguir con el paso del tiempo*”. La estrategia empleada por el entrevistado marca los pasos que se siguieron pese al desgaste que significaba, “*estuve en un curso*” muestra que la estrategia, en una de sus dimensiones, se enfocó al reforzamiento desde personas externas, lo que se traduce que el esfuerzo empleado se realizó cotidianamente, es decir “*diario estudiaba*”.

¹¹⁴ “El primer mito o leyenda aparece cuando se dice que el ingreso a la institución de preferencia es algo que depende fundamentalmente del esfuerzo de cada persona y, que, en caso de no ser admitido, “hay que estudiar más” [...] estudiar o no lo suficiente puede explicar la admisión o rechazo cuando se trata de poblaciones pequeñas de demandantes, pero cuando hablamos de 200 mil aspirantes y 16 mil lugares disponibles resulta absurdo plantear que no se ingresa un número sustancialmente mayor de jóvenes porque no hicieron el esfuerzo debido”, Hugo Aboites, *Mitos en el acceso a la educación media superior y superior*, visto en: <https://www.jornada.com.mx/2014/05/24/opinion/018a1pol>.

El estudio no solo se enfocó a cuestiones alejadas de la casa, sino que se incorporó al hogar como centro de estudio, marcando una rutina diaria, de día y de noche, para conseguir un lugar en la universidad. Siendo que, desde tempranas horas, pasando por sus “obligaciones” domésticas, siguiera estudiando de ocho de la noche hasta terminar “a las 3 de la mañana”. Esta rutina se identifica como una “carga demasiado desgastante”, aun así, pese al esfuerzo realizado, la estrategia definida y la cotidianeidad, “no me quedé”.

Esto marca una lógica particular ante el mérito, pues pese a todo el esfuerzo empleado se muestra como responsable de su fracaso. “Me faltó esforzarme” se constituye como una evaluación sobre lo realizado con anterioridad y, aunque la rutina diaria fuera desgastante, la responsabilidad recae en cada uno. En este caso, el entrevistado refiere a una estrategia empleada en los dos últimos exámenes –de cinco realizados- presentados por él, en donde la racionalidad meritocrática entra en juego como un proceso psicológico que, por mucho que te esfuerces, la responsabilidad recae en los “vencidos”¹¹⁵.

En este proceso de la racionalidad meritocrática, los vencidos se culpabilizan de sus acciones y destinos. Si bien puede existir el sentimiento de culpa hacia uno mismo, está también se puede mostrar de manera ambivalente con culpas externas. Pero al final, lo que pesa más, es el proceso psicológico en el cual el “vencido” acepta su destino pese al reconocimiento de las condiciones externas.

[...] en parte no le eche la culpa a mi escuela, pero en parte sí porque muchos temas no te los imparten en un CETIS, es como que historia no lo ves, no ves historia universal o de México o español y, pues, ves lo que es filosofía, pero no tiene mucho que ver; realmente hay muchas cosas que no te enseñan, pero al final uno debe de ser justo y aceptar donde está estudiando y autodidacta. (E5)

La ambivalencia se define en función de quién es el culpable: por un lado, la institución de procedencia y por el otro uno mismo. El significado hecho en: “en parte no le eche la culpa a mi escuela, pero en parte sí”, la responsabilidad se muestra aparentemente bilateral, pues

¹¹⁵ Se trata, dice Dubet, de “un proceso psicológico particularmente cruel para los alumnos “vencidos”, que fatalmente deben percibirse como responsables de sus fracasos y de sus lagunas, en una palabra, de su “nulidad”, François Dubet, *Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Argentina, Siglo XXI, 2017, p.86.

la escuela, en sus planes y programas de estudio, “*no ves historia universal o de México o español y, pues, ves lo que es filosofía, pero no tiene mucho que ver*” y que son temas que están planteados en el examen de ingreso. Pero esto no exhume la responsabilidad que uno tiene pues se tiene que tratar de “*ser autodidacta*”. Es decir, la ambivalencia de quién es responsable o no de las condiciones en las que se encuentra la aspirante, se resuelve con la atribución individual de la responsabilidad, esto, pese a que “*hay muchas cosas que no te enseñen*”.

Acá se pone de manifiesto algo que se advertía con anterioridad: dentro de la racionalidad meritocrática se justifica, para uno mismo y para los demás, la desigual distribución de la oferta educativa. Así, no importa el punto de partida desde donde comience tu trayectoria, lo importante es el recorrido realizado. O, por decirlo con el argot popular: *caminante, no hay camino, se hace camino al andar*. Así, la escuela de procedencia, la trayectoria académica, el capital cultural, el nivel socioeconómico de la madre y del padre, entre otras múltiples determinaciones, quedan opacas, pues el esfuerzo es el que garantizará el camino al andar.

Así, la designación de la responsabilidad vuelve a caer en la actitud que se tenga ante el mérito. El llamado a la justeza justifica la creación y reproducción de desigualdades justas, pues el que “*uno debe de ser justo y aceptar*”, implica que se reconoce la diferencia entre el modelo educativo que se está cursando y otros que podrían ser radicalmente distintos. La justeza, como dimensión ética del mérito, genera que la entrevistada, como menciona Dubet¹¹⁶, la ilusión de que existen desigualdades justas.

Otra entrevistada relaciona, de igual forma, la retrospectiva sobre su esfuerzo individual a su paso por la preparatoria:

Yo creo que si me hubiera puesto desde el primer año que ingrese a la preparatoria y decir “sabes qué, voy y me compró una guía” o el temario, porque siempre es el mismo. (E2)

¹¹⁶ Coincido con Dubet cuando menciona que la ficción de la igualdad de oportunidades, en combinación con un modelo estadístico construye ficción que hacen pensar que puede existir ascenso social en función del esfuerzo empleado, “porque supone que la herencia y las diferencias de educación están abolidas para que el mérito de los individuos produzca, por sí solo, desigualdades justas”, François Dubet, *Ibidem*, p.55.

Aunque corta la afirmación de la entrevistada, deja una profunda significación sobre la retrospectiva, colocándose en un deseo de cambiar la estrategia empleada durante su recorrido por la preparatoria. La entrevistada al mencionar que “*desde el primer año que ingrese a la preparatoria*” reconoce que, por un lado, la estrategia empleada por su transcurso de la preparatoria no fue el más idóneo para ingresar a la universidad y, por otro lado, marca un deseo de cambiar lo que se ha hecho para evitar quedar fuera de la universidad, pues después de cuatro intentos fallidos, la respuesta se encuentra en valorar el esfuerzo hecho con anterioridad.

La estrategia, como deseo de cambio en pasado, se expresa en “*voy y compró una guía*”, para que, desde los primeros momentos de su paso por la educación media superior, pueda estar preparada para enfrentar el examen de selección de ingreso a la universidad, pues ya se tiene la experiencia de que el temario “*siempre es el mismo*”. La ilusión se hace presente en este caso también, pues se cree que, si se prepara y forma en cuanto a conocimientos se refiere, el destino podrá ser diferente. Puede, que, de un inicio, el nivel de conocimientos de la estudiante aumente, pero eso no es sinónimo de garantizar el ingreso a la educación superior. Se trata, pues, de un problema de oferta y demanda que con los años se va agudizando. En pocas palabras, la demanda ha aumentado drásticamente a comparación de la oferta¹¹⁷ (ver anexo 3).

En este proceso de evaluación retrospectiva, las entrevistadas narran las estrategias empleadas, más el deseo de cambio de lo sucedido en el pasado. Más de una deja ver la vinculación con el nivel medio superior, ya sea por el deseo de poder modificar el pasado para incorporarse a una escuela con otro modelo educativo, por la ausencia de formación en algunas asignaturas o simplemente como un deseo de haber cambiado sus decisiones más no la escuela de procedencia. Sin embargo, algo particular se muestra como una tendencia en las narraciones de las entrevistadas, pues el esfuerzo individual, ya sea por una evaluación del pasado o como una estrategia a seguir, sale a relucir como el garante de los éxitos o fracasos. Así, la retrospectiva se realiza en por lo menos en tres aspectos que se entrelazan.

¹¹⁷ “Debe de comprenderse bien que ese problema es independiente del nivel de los alumnos, pues, aunque su nivel general mejorara manifiestamente, el umbral de la excelencia se elevaría y el índice de los “vencidos” seguiría siendo claramente el mismo, pues la construcción del mérito supone que la mayor parte no lo alcanza por completo”. François Dubet, op. cit. p. 34.

El primero el referente a la estrategia empleada o a seguir, el segundo con una evaluación de su tránsito por la educación media superior y el tercero tiene que ver con el esfuerzo individual empleado.

La primera idea se representa como una articulación entre las experiencias –tanto pasadas como presentes- para definir el rumbo a seguir. La valoración y evaluación de la experiencia pasada, define, en mayor medida, la estrategia a seguir en el presente. Al presentarse el pasado como un fracaso, necesariamente se requiere un replanteamiento de los pasos a seguir. La experiencia crea la estrategia a seguir para cubrir necesidades; la experiencia se vuelve directamente como significativa para producir el cambio.

El segundo planteamiento recae en una afirmación muy sencilla: en la evaluación sobre el paso por la educación media superior la persona valora su esfuerzo y estrategia empleada, al mismo tiempo, en la propia evaluación se subjetivan los “errores” y valoraciones hechas en el pasado y que impactan directamente en el presente. En el bachillerato de procedencia se puede reconocer la carencia de formación en cuanto ausencia de asignaturas, pero la culpa de no haber ingreso no es esa ausencia de asignaturas, los propios mecanismos de ingreso o las condiciones sociales en las que se encuentra inscrito, la única culpable es, por no esforzarse lo suficiente, la propia entrevistada.

La tercera, desde donde se enlazan y articulan los dos puntos anteriores, es el referente a la valoración y evaluación retrospectiva del esfuerzo empleado. Aquí, las experiencias, en tanto espacio de creación de nuevas estrategias, al igual que el paso por la educación media superior, se convierten en nuevos retos a vencer a partir del esfuerzo individual empleado. Aquí es en donde se fortalece lo aprendido en la familia, como reflejo de la sociedad, que cada uno es el arquitecto de su propio destino, que uno puede llegar tan lejos como sus capacidades se lo permitan. Es decir, el “*echarle ganas*” o el “*esforzarme más*” no se constituye como idea en la individualidad de cada sujeto, sino que es producto del entramado social en el que se encuentra, a la par, va adquiriendo particularidades en la concepción que se tiene sobre el ingreso a la educación superior a partir de las mediaciones que encuentra en los espacios educativos.

Para resumir: las entrevistadas muestran tendencias y significados atribuidos a su persona y al acceso a la educación superior a partir de la evaluación retrospectiva que se hace del

esfuerzo individual, lo cual, parafraseando a Benjamín¹¹⁸, el que se articule el pasado no significa conocerlo “tal como verdaderamente fue”. Estas determinaciones generales son producto de construcciones simbólicas más amplias que están en constante construcción y mediación en momentos específicos en la biografía de cada sujeto. En este proceso de construcción y mediación es en donde se producen ciertas “ilusiones” que ocultan el pasado “tal como verdaderamente fue”, pues por más que se esfuerce uno y plantee nuevas estrategias de estudio, si las condiciones estructurales no cambian, muy probablemente las condiciones individuales tampoco lo hagan. En este sentido, la educación ha funcionado como un espacio potenciador de la meritocracia y, aunque existen prácticas emancipatorias y alternativas, se vuelve un elemento fundamental para seguir reproduciendo las prácticas hegemónicas. Si pensamos en construir alternativas pedagógicas para impulsar nuevas y nuevos sujetos en la educación alejados de prácticas meritocráticas, es necesario entender cómo la escuela juega un papel importante para dichos intereses hegemónicos.

¹¹⁸ Benjamín menciona lo siguiente: “Articular históricamente el pasado no significa conocerlo “tal como verdaderamente fue”. Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro”. Walter Benjamín, op. cit. p. 40.

LA ESCUELA COMO POTENCIADORA DE LA MERITOCRACIA: LA “PREPA” Y EL MURAL EN LA ESCUELA

En las páginas anteriores se distribuyó el análisis de la constitución de sujetos educativos con racionalidad meritocrática y cómo diferentes determinaciones entran en juego para su concreción. Ahora toca el turno de examinar cómo opera la meritocracia en la escuela y cómo ésta se convierte en potenciadora de la misma. Para esto, es necesario pensar en las tramas educativas y la educación en general como un espacio de creación de sentidos, símbolos, conductas, etc., y, por tanto, tiene su propia particularidad que no puede analizarse lejos de las condiciones sociales en la que se encuentra inscrita.

El mismo proceso de constitución de sujetos educativos existe una repetición del mérito (lo que no significa que se forme desde el inicio al sujeto dentro de esta lógica, sino que es en el espacio educativo en donde se multiplica y refuerza el ideal del mérito) para conseguir su normalización. Es decir, la meritocracia no es la consecuencia de la desigual distribución de la oferta educativa y de la racionalidad meritocrática, es, por el contrario, productora y reproductora de la desigual distribución de la oferta educativa y de la constitución de racionalidades meritocráticas a partir de su potenciación en el espacio educativo.

Pero ¿cómo conocer la meritocracia en la educación, si en tanto ideología tiene historicidad y busca su constante renovación? Solo se puede acercarse a algunos de sus efectos, que constituyen una aproximación explicativa del rumbo que ha encarnado la meritocracia, a partir de los relatos hechos por sujetos concretos. Solamente si se comprende lo que dicen las entrevistadas, a quién y para qué lo dicen, será posible situar sus relatos desde una perspectiva no individualizante, pues es en el propio discurso de la y el sujeto donde se puede rastrear la identidad y subjetividad en torno al mérito en la escuela o, mejor dicho, una cultura del esfuerzo¹¹⁹. Por esto, es desde aquí en donde se puede reconocer cómo opera la estructura

¹¹⁹ Recupero lo dicho por Torres cuando explica lo siguiente: “en la esfera de las políticas educativas es más fácil cargar todas las responsabilidades y las culpas en el alumnado y, en algunos casos, también en su familia. La individualización de las responsabilidades exculpa el resto de los elementos de la complicada red con la que se tejen y construyen los éxitos y fracasos escolares del alumnado. La proliferación de discursos y análisis [...] en la conformación del pensamiento hegemónico y del sentido común dominante explica [...] la cultura del esfuerzo”. Jurjo Torres, *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, España, Morata, 2017, p. 84. Si bien coincido con lo formulado por Torres, considero que comente un error fundamental al no plantear que dentro de las mediaciones hay jerarquías que van constituyendo la Cultura del Esfuerzo, es decir, prácticamente plantea que “todo tiene que ver con todo”, sin

meritocrática en las tramas educativas. En este sentido, una entrevistada comenta lo siguiente sobre su trayectoria académica:

Desde el kínder yo me sorprendí, pero a la vez entendí el por qué, había cuadro de honor, con estrellas pegadas en las fotos de los niños. Entonces mi mamá me exigía mucho de que estuviera ahí, porque como de que eran los más destacados y que van a poder lograr algo en la vida. Entonces mi mamá me comparaba y yo me sentía muy fracasada [...] cuando pasé a la primaria yo logré, obviamente, estar en el cuadro de honor. No era como muy seguido porque yo aprendí a leer hasta segundo grado de primaria, entonces me era muy difícil, también, pero cuando pasé a tercero logré estar en el cuadro de honor y les gané a los demás. Entonces yo me sentía muy, muy, muy bien y estuve así dos años seguidos. (E6)

La narración que hace la entrevistada refiere a una retrospectiva sobre su esfuerzo individual en dos niveles de estudio. La sorpresa y la razón se configuraron en un mismo elemento al entender que su esfuerzo individual tendría que ser reconocido o invisibilizado al demostrar sus capacidades. “*yo me sorprendí, pero a la vez entendí el por qué*” no se puede explicar si no se toma en cuenta que desde la familia se fue gestando la idea del esfuerzo individual como garante de reconocimiento. La racionalidad meritocrática se refuerza al momento en que se incorpora la entrevistada al sistema educativo, pues comenta que “*desde el kínder*” se encontró con un espacio en donde se reconocía el esfuerzo individual “*con estrellas pegadas en la foto de los niños*”, lo cual generó asombro y aceptación al mismo tiempo. Asombro porque era un nuevo espacio para ella. Aceptación porque era algo que se venía gestando desde la familia.

El recuerdo de la exigencia de su mamá, para que ella fuera como los niños que estaban en el cuadro de honor, consolida el enroque, sobre el esfuerzo individual, entre la familia con la escuela, porque en el cuadro de honor “*eran los más destacados*” de la escuela, que a partir

explicar de qué forma y de qué medida “todo tiene que ver con todo”. En este sentido, afirmo que la Cultura del Esfuerzo es un manojito complejo de estructuras que se articulan para construir un sentido común hegemónico, el cual promueve la individualización de los problemas educativos. En esta estructura existen jerarquías y dentro de la educación no es la excepción, pues es necesario la construcción de una episteme institucional para que las prácticas pedagógicas se vean impactadas, a la vez, es necesario que esas prácticas pedagógicas se encarnen en sujetos concretos que establecen vínculos, los cuales operan en la producción y reproducción del sentido común.

del esfuerzo individual iban a “*poder lograr algo en la vida*”. La configuración de los proyectos de vida, de los logros o fracasos a futuro, se ven de lejos como un significante que atribuye el destino de cada uno a rasgos individuales. Si bien en la familia ya se estaba gestando cierta racionalidad meritocrática, la escuela como espacio de constitución de sujetos, refuerza la lógica del mérito y crea un sentido común en donde no se pone a revisión o cuestionamiento los significados de un elemento tan cotidiano en la escuela.

La comparación sigue mostrándose como un elemento fundamental para explicar los éxitos o fracasos, el peso de las valoraciones externas como significantes construyen significaciones y sentimientos que se integran para explicar qué papel jugamos en los espacios educativos en función del esfuerzo individual, pues “*mi mamá me comparaba y yo me sentía muy fracasada*” se articula como un proceso de integración que individualiza las problemáticas educativas en función de la comparación y de la episteme institucional. Que sea esta la lógica que se interioriza en la entrevistada, responde al enroque entre la familia y la escuela, pues a partir de la construcción de simbolismos y valoraciones en ambos espacios, la estudiante va generando ciertas formas de concebir los logros educativos como un proceso de reconocimiento individual. Es decir, “*cuando pasé a la primaria*” se articula como un proceso interrumpido sobre el esfuerzo individual, pues el “*yo logré, obviamente, estar en el cuadro de honor*” se convierte en una meta conseguida, pues en el pasado no logró las expectativas atribuidas.

La valoración sobre su aprendizaje y sus capacidades, se muestran como una explicación del por qué no se encontraba en el cuadro de honor cuando cursaba la primaria. Aprendizaje y capacidad se articulan como un elemento de reconocimiento a lo interno de la institución. El que aprendiera a leer hasta segundo grado, fue un elemento “*difícil*” para cumplir las expectativas planteadas, pero todo cambió conforme fue avanzando en su trayectoria académica, pues cuando estuvo en tercer grado logró “*estar en el cuadro de honor*” lo que, a la vez, muestra la comparación no solo como elemento de reconocimiento, sino también de competencia con uno mismo. En esta competencia, la estudiante se muestra como vencedora, pues el lograr estar en el cuadro de honor no solo significó superar las vicisitudes que había atravesado dos grados antes, sino que implicó que “*les gané a los demás*”. Vemos acá cómo se va constituyendo con mayor amplitud la actitud ante el mérito, pues de pasar de sentirse

“*muy fracasada*” por no cumplir con las expectativas sobre su esfuerzo individual, pasó de la simple comparación a la competencia y, al resultar vencedera, le generó un sentimiento de satisfacción, pues se sentía “*muy, muy, muy bien*” por el reconocimiento y la continuidad del mismo por “*dos años seguidos*”.

La configuración de la racionalidad meritocrática se muestra como un proceso en permanente construcción, pues en la familia se construyen significantes que toman particularidades y se potencializan en los espacios educativos. En esta misma línea, pero en la educación media superior, otra estudiante menciona lo siguiente:

Bueno, en mi prepa hay un mural en la explanada principal y ponen a los alumnos que quedaron en diferentes universidades [...]. Ponen los resultados, yo me imagino, para que toda la escuela vea que sí es posible quedarte en la universidad, si es posible ganar un lugar entre muchas personas que quieren lograr entrar a la universidad. (E1)

Vemos en el relato anterior, aunque ya no en la educación básica, sino en la educación media superior, como sigue presente la episteme institucional en relación con el reconocimiento del esfuerzo individual. Y aunque el nivel de estudios ha cambiado, la lógica de la comparación, en función del mérito, sigue presente en el espacio educativo. El que exista “*un mural en la explanada principal*” de la escuela, se convierte en un espacio cargado de elementos simbólicos para los actores que articulan los centros educativos, pues, por lo general, son las explanadas puntos de encuentro de estudiantes a la hora de descanso, es allí en donde se realizan ceremonias y actos cívicos, en donde las y los estudiantes socializan fuera del aula o simplemente son espacios en donde el tránsito de estudiantes es abundante. Que ese espacio simbólico se convierta en el lugar donde se visibilice a “*los alumnos que quedaron en diferentes universidades*”, se vuelve no solo un lugar de reconocimiento, en términos de competencia para los vencederos, sino también un espacio que, al no encontrar una foto tuya pegada allí, exhibe de manera indirecta a los vencidos.

El reconocimiento a partir del esfuerzo, pasa necesariamente por la exhibición de los logros individuales. El que pongan “*los resultados*” de los vencedores en la explanada principal pasa necesariamente a convertirse en un lugar de comparación del mérito, lo cual construye

un elemento importante en la racionalidad meritocrática: el sentido común¹²⁰. La episteme institucional forma parte de la reproducción de ese sentido común hegemónico que hace creer que las personas somos libres e iguales¹²¹. Que exista este doble proceso en donde cada estudiante es libre e igual, solo es posible a partir de que la episteme institucional muestre que “*sí es posible quedarte en la universidad*” a partir de que se visibiliza el esfuerzo individual y se ocultan las condiciones estructurales. La Cultura del Esfuerzo se convierte en algo propio de las epistemes institucionales, pues, siguiendo a Frigerio¹²², no hay educación sin transmisión cultural (pero lo que se trasmite no es un contenido, sino una relación). Esto no quiere decir que la cultura y la relación transmitida, en términos del esfuerzo, sea inamovible, por el contrario, lo que se pone de manifiesto es que a partir de transmitir una relación sobre el esfuerzo individual se va constituyendo un sentido común que refuerza y moldea la actitud ante el mérito.

El sentido común que se construye alrededor del acceso a la educación superior dentro de los espacios educativos, hace posible que se integre en mayor medida una actitud ante el mérito que refuerza la competencia, ahora no con los que se han consagrado como vencedores, pues ellos están ya en otro espacio –el espacio del reconocimiento–, sino con los vencidos, pues se marca que “*sí es posible ganar un lugar entre muchas personas que quieren lograr entrar a la universidad*”. La articulación entre el sentido común, como proceso que integra lógicas y presupuestos en torno al mérito, con el reconocimiento del esfuerzo individual, refuerza, como se mencionaba líneas atrás, que somos libres e iguales, en donde, siguiendo a Dubet¹²³,

¹²⁰ El tema del sentido común lo profundizaré en el último apartado de este capítulo, por lo pronto basta mencionar que el sentido común está constituido por todos aquellos presupuestos que hacen posible la vida cotidiana, la interacción “normal” entre las personas, aquellos elementos que se asumen como obvios y por ello mismo nunca o rara vez se someten a cuestionamiento y revisión. Para profundizar sobre la constitución del sentido común, véase Baró, I. “La desideologización como aporte de la psicología social al desarrollo de la democracia en Latinoamérica” en: http://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/1985-La-desideologizacion-como-aporte-de-la-psicologia-social-al-desarrollo-AVEPSO1985-8-3-3_9.pdf

¹²¹ “En el mundo del capitalismo no sólo se trata de ocultar la explotación y el dominio, sino de crear en apariencia un mundo de hombres libres e iguales. Tenemos un doble proceso: ocultar relaciones sociales y crear una nueva realidad social” Jaime Osorio, *Coyuntura: cuestiones teóricas y prácticas*, México, ITACA-UAM-X, 2019, p. 20.

¹²² Graciela Frigerio, *En la cinta de Moebius*, visto en: https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2017/06/En_la_cinta_de_Moebius1.pdf.

¹²³ François Dubet, op. cit. p. 86

para que los vencedores no deban su éxito más que a sí mismos, es necesario que los vencidos sólo se peleen consigo mismo.

En pocas palabras, se refuerza la competencia y la individualización de los problemas educativos. En esta individualización se juegan los sentires y concepciones que se tiene de uno mismo en relación con el esfuerzo empleado, pero para seguir profundizando sobre este punto dejemos la palabra a la misma entrevistada:

-al ver el mural- pues yo sentí mucha felicidad... a la vez me sentía muy triste... y sí me daba a veces pena porque yo no salí, yo sí tenía muy buenas calificaciones, yo era de excelencia y pues mis compañeros que no iban pues si se quedaron y yo me quedaba “¿por qué yo no?”. Pero al final yo me tengo que esforzar. (E1)

Los sentimientos encontrados por la comparación hecha por la institución educativa, que se ha interiorizado en la propia percepción de la entrevistada, generan sentimientos encontrados y cuestionamientos hacía una misma. La ambivalencia entre el sentir “*mucha felicidad*”, a la par de sentirse “*muy triste*”, promueve que la estructuración entre del significado sobre el mérito tome otra dimensión, pues la culpabilidad de no sentirse seleccionada generaba “*pena*” de no haber ingreso a la universidad en comparación de sus iguales. La culpa trae consigo un cuestionamiento sobre la estrategia empleada, más la valoración de su esfuerzo a lo largo de su paso por la educación superior. Al reconocerse como una estudiante con “*muy buenas calificaciones*” y de “*excelencia*”, en comparación con sus “*compañeros que no iban*” y “*si se quedaron*” muestra a la igualdad de oportunidades como maleable, pues, sus semejantes que no se esforzaron en la educación media superior, habían conseguido el ingreso a la universidad y el reconocimiento de su institución y ella no.

La pregunta “*¿por qué yo no?*” encierra no solo un cuestionamiento sobre sus méritos, sino también un cuestionamiento de los méritos de los demás. Y, aunque parezca un simple cuestionamiento, podría caber la posibilidad de convertirse en un cuestionamiento más profundo sobre las condiciones sociales, el capital cultural, las trayectorias académicas o los mecanismos de selección para el ingreso a la educación superior, sin embargo, el sentido común se impone, pues “*al final yo me tengo que esforzar*” para conseguir las metas que me he planteado.

Siguiendo en esta misma lógica de culpabilidad, otra entrevistada menciona lo siguiente:

Me arrepentí por no haber estudiado durante todo el tiempo que estuve en la prepa. Me arrepentí de saltarme una que otra clase. Me arrepentí por un montón de cosas, de faltar a veces. Me arrepentí de no poner atención a una que otra clase. Me arrepentí de varias cosas y dije: “sí hubiera hecho esto como lo decían por toda la escuela que me esforzara”. (E3)

El sentimiento de arrepentimiento, a partir de las acciones tomadas en el pasado y que, según la narración de la entrevistada, explican el por qué no logro ingresar a la universidad, no es más que otra cara de la individualización de los problemas educativos. El arrepentimiento hacía una o varias acciones que realizó la entrevistada, se refuerza por cómo era la relación dentro de la institución, pues la retrospectiva valorativa pone en evidencia su falta de esfuerzo y su deseo de cambiar el pasado. “*Si hubiera hecho*” constituye el deseo de cambio de las decisiones tomadas hasta el momento, reforzado por todo lo que le “*decían por toda la escuela*” en donde las conductas, las decisiones tomadas, se resolvían al afirmar que era necesario que se “*esforzara*”. Algo parecido narra la siguiente entrevistada:

Recuerdo que cuando fue lo de la preparatoria no estudié ni una vez, a lo mejor una semana estudié y ya lo demás me valió caca y ya. Pero ahora en el de la facultad me puse a estudiar y como iba en la preparatoria todavía en ese tiempo, pues me estuve teniendo que desvelar haciendo las tareas de la escuela [...] no sé cuántos pidieron, creo que 108 y fue como de “no, pues, obviamente si le hubiera echado más ganas en el estudio y todo eso pues me hubiera quedado ¿no?”. Porque lo que yo aprendí en mi transcurso de la prepa es que me tenía que aplicar y esforzar para entrar a la universidad. (E4)

Acá se hace presente, de nueva cuenta, la retrospectiva valorativa sobre el esfuerzo realizado previamente y posterior a la preparatoria. El recuerdo de haber presentado el examen de ingreso a la educación media superior y el esfuerzo empleado, constituye una narración sobre la valoración de su estrategia, pues que no estudiara “*ni una vez*” o “*a lo mejor una semana*” se vio reflejado en la condición actual en la que se encuentra. El “*me valió caca*” denota una actitud ante el mérito no en el pasado, sino como conclusión de este en el presente.

Esta retrospectiva se continua como un proceso que permite generar nuevas estrategias para cambiar la condición del presente, pues *“ahora en el de la facultad me puse a estudiar”* marca un cambio fundamental para la entrevistada a comparación con su pasado. El esfuerzo hecho por estudiar en otros espacios fuera de su bachillerato, se convierte en un sacrificio que esperaba tener frutos, pues en ese momento *“como iba en la prepa todavía”* se tuvo que *“desvelar haciendo las tareas de la escuela”* a la par de reforzar conocimientos que ella valoraba necesarios para enfrentar el examen de selección. Aun así, aunque el estudio fuera de los márgenes que demarcaba su bachillerato, acompañado de la carga académica de su escuela, no logró ingresar a la universidad, pues si ella *“le hubiera echado más ganas en el estudio”* hubiera ingresado a los estudios profesionales.

El comparar su esfuerzo, con los aciertos que *“pidieron”*, demuestra por lo menos dos cosas. La primera es que la entrevistada valora su esfuerzo como insuficiente ante un tipo de exigencia que las universidades demandan y que se ve plasmada en el examen de ingreso¹²⁴. El segundo elemento que denota es la construcción de un sentido común alrededor al ingreso a la educación superior, más específicamente, sobre el examen de ingreso. Este sentido común se basa en el mito de que las universidades *“piden”* un cierto número de aciertos mínimos para el ingreso, siendo que no existen aciertos definidos para poder incorporarse a los estudios profesionales, por lo mismo, los aciertos van variando año con año¹²⁵.

Este sentido común se refuerza por lo aprendido e integrado en el transcurso de la preparatoria. El *“yo aprendí en mi transcurso de la prepa es que me tenía que aplicar y*

¹²⁴ La entrevistada mencionó que realizó cuatro exámenes para la UNAM y dos para el IPN, ambos casos para la licenciatura de Cirujano Dentista. Su madre y padre terminaron los estudios hasta el bachillerato. En el caso de la UNAM, sus datos arrojan que, de las 79 estudiantes de primer ingreso en 2019, 34 venían de familias cuyo padre tenía estudios profesionales y solo 14 con estudios de bachillerato, es decir, menos de la mitad, en el caso de la madre pasa algo similar, pues ingresaron 26 cuyas madres tenían estudios profesionales, por encima de los 15 que ingresaron con madres solo con bachillerato. Para mayor información, véase: http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php.

¹²⁵ El examen de selección no tiene un puntaje mínimo para el ingreso y no tiene calificación aprobatoria o reprobatoria. El filtro del examen funciona de la siguiente manera: si una licenciatura de cierta facultad tiene 30 lugares disponibles para las y los estudiantes que van a presentar el examen, se hace un corte de calificación del puntaje más alto al más bajo hasta llenar los lugares disponibles. Es decir, si existen diez aspirantes que tuvieron 120 aciertos correctos ellos ocuparan los primeros diez lugares, si hay otros diez que tuvieron 115 ellos ocuparan los siguientes diez lugares y si otros diez tuvieron 108 aciertos, estos ocuparan los últimos diez lugares disponibles dando un total de 30 estudiantes nuevos como se tenía contemplado. En otras palabras, se trata de un problema de oferta y demanda, en donde a los aspirantes se les forma por estaturas (puntajes) para ocupar las bancas disponibles dentro de la universidad.

esforzar para entrar a la universidad” muestra la construcción del significante sobre el esfuerzo individual aprendido en la escuela. Siendo la escuela una institución que permite la constitución de subjetividades-sujetos, ella se convierte en un potenciador del mérito individual, a la vez, va moldeando una racionalidad meritocrática en cada sujeto, que permite atribuirse a uno mismo los éxitos o fracasos en el terreno educativo.

Siguiendo en esta misma línea, la siguiente entrevistada dice lo siguiente:

Ya como que desde antes estoy explorando qué tipo de temas hay, en qué me tengo que basar más, qué tengo que dejar al final de lo que no sé. En la prepa me enseñaron a ser autodidacta y esforzarme más. (E5)

En el relato anterior se combina la estrategia empleada con lo aprendido en la escuela. La combinación de estos dos elementos pone de manifiesto la episteme institucional basada en el esfuerzo institucional, pues la estrategia empleada cobra significancia a partir de ser integrada por lo enseñado en el bachillerato. La definición de la estrategia pasa por una serie de pasos en donde lo primero que realiza la estudiante es ir *“explorando qué tipos de temas hay”* en el examen de ingreso a la universidad, para así saber en que *“basar más”* sus estudios, para *“dejar al final”* lo más complicado o lo que no sabe.

La estudiante narra que esta estrategia fue enseñada en su bachillerato, en donde se aprendió a ser *“autodidacta”* y *“esforzarse más”*, pues de lo contrario no se podrá tener éxito en lo que se ha planteado. El ser autodidacta, sumando a la enseñanza del esfuerzo, se combina como un elemento que individualiza los problemas educativos, pues, como se mencionó en apartados anteriores, el bachillerato de procedencia de la entrevistada carece en sus planes y programas de estudio de asignaturas que están contempladas en el examen de ingreso. Así, el problema educativo del acceso a la educación superior, toma otra dimensión a partir de lo aprendido en el bachillerato, pues la responsabilidad no recae en la universidad ni en institución de procedencia, sino en la propia estudiante que, ante la carencia de ciertos conocimientos, tiene que ser *“autodidacta”* y *“esforzarse más”*.

Al momento de individualizar los problemas educativos, se reproduce la ilusión de igualdad de oportunidades o, mejor dicho, la ilusión de que todos somos libres e iguales y lo único que importa es la estrategia empleada a partir de ser autodidactas. El esfuerzo individual trae

aparejado la idea de igualdad de oportunidades, es decir, todas y todos los sujetos se encuentran ante la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida, siempre y cuando el esfuerzo que realicen sea el correcto. Aquí es en donde se pone de manifiesto parte de la racionalidad meritocrática, pues la escuela, al enseñar las propias estrategias a seguir, va reforzando y moldeando el sentido común sobre el esfuerzo individual. Que sea este sentido común reforzado por las instituciones educativas, significa que se están constituyendo sujetos con ciertas características y actitudes frente al mérito.

Los relatos anteriores ponen de manifiesto no solo el entronque entre la familia y la escuela en el terreno del esfuerzo individual, sino que expresa cómo las instituciones educativas cumplen un papel fundamental en la potenciación de la meritocracia. Que sea la escuela un espacio socializador y al mismo tiempo potenciador del mérito, solo cobra sentido si se observa que dentro de los niveles educativos existe una concatenación que hace posible que se construya un sentido común hegemónico. El pasar por el preescolar y la educación básica, en donde el esfuerzo es reconocido y comparado, a la educación media superior, en donde el reconocimiento y comparación toman particularidades, pero se mueven por el mismo principio, pone de manifiesto que los centros educativos cumplen una función fundamental para construir la idea de que todos somos iguales y libres, y que cada uno es responsable de su propio destino.

La particularidad que se muestra en la educación media superior se manifiesta en relación a por lo menos dos elementos: el primero recae con las características del bachillerato, es decir, qué se enseñó o no, el reconocimiento del mérito y el moldeamiento de la actitud ante el mérito a partir de un sentido común. El segundo recae en la relación estrechamente imbricada con el ingreso a la educación superior, pues al existir la igualdad y libertad, el bachillerato de procedencia se puede deslindar de la responsabilidad del ingreso a la educación superior de la y los estudiantes, pues ellas y ellos tienen que ser autodidactas y esforzarse más o simplemente ver, en sus compañeros que sí es posible el ingreso a la universidad. En ambos casos, no queda duda que la episteme institucional atraviesa dichas dimensiones para configurar una cultura del esfuerzo.

Las instituciones de educación, aunque con sus particularidades, contienen dentro de sus epistemes institucionales la cultura del esfuerzo. Ya sea a partir de los cuadros de honor,

murales o por lo enseñado, no se puede descartar que la escuela ha jugado un papel fundamental en la constitución de la racionalidad meritocrática. En este sentido, no es de extrañarse que las propias escuelas impulsen todo lo relatado por las aspirantes, y tampoco es extraño mirar que en otros niveles educativos pasa lo mismo, como es el caso de la UNAM, que el propio rector, Enrique Graue¹²⁶, menciona que para la transformación del país es necesaria la renovación de la cultura del esfuerzo.

Lo anterior no quiere decir que exista un plan malvado de las instituciones educativas para seguir reproduciendo las desigualdades educativas, por el contrario, se trata de entender la lógica que ha permeado a las escuelas y que guía su actuar en cierta medida. No se trata, entonces, de un malévolo plan creado por las instituciones de educación media superior para excluir a las y los aspirantes, es por la lógica producida en la sociedad lo que orilló a construir ciertos planteamientos dentro de los espacios educativos.

Este sentido común reforzado por las instituciones educativas, construye una moral del esfuerzo¹²⁷ en cada una y uno de los estudiantes que desean ingresar a la educación superior. Pero esta cultura del esfuerzo y racionalidad meritocrática no se construyen y materializan en el aire, sino que necesita de sujetos concretos para poder operar. En ese sentido, hasta aquí se analizó cómo la episteme institucional –soportada por la cultura del esfuerzo– impacta a las estudiantes, pero esta racionalidad meritocrática no se constituye solo por murales o cuadros de honor, pues en su propio despliegue se le hace necesario operar en sujetos concretos o, mejor dicho, en los vínculos pedagógicos establecidos por las y los estudiantes con su cuerpo docente.

¹²⁶ Graue menciona la cultura del esfuerzo como necesidad de la transformación del país, seguido de reconocer que quien ingresa a la UNAM es privilegiado y que el mecanismo de selección que realiza coloca en igualdad de oportunidades a todas y todos los aspirantes. Para mayor información, véase: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/dan-bienvenida-alumnos-del-nuevo-ciclo-escolar-de-la-unam>.

¹²⁷ “La moral del esfuerzo da por sentado que ya vivimos en una sociedad en la que existe igualdad de oportunidades, es decir, que las clases sociales, condiciones de vida, acceso a servicios ya no condicionan el futuro de ninguna persona; que hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades, que no existe discriminación; que las etnias y los tipos de ciudadanía dejaron de ser variables para explicar éxitos o fracasos personales; que las distintas capacidades de las personas no son relevantes para tener éxito o fracaso escolar y social, etc. Cualquier persona que se esfuerce va a tener éxito: es la capacidad de esforzarse lo que importa”, Jurjo Torres, op. cit. p. 83.

LOS VÍNCULOS PEDAGÓGICOS Y EL ESFUERZO INDIVIDUAL: YO QUIERO SER INGENIERA Y ME VOY A ESFORZAR COMO MIS PROFES DICEN

Se ha dicho hasta ahora cómo la configuración de la racionalidad meritocrática se va desarrollando a partir de las mediaciones existentes entre el espacio social, la familia y las epistemes institucionales, pero esto no es suficiente para explicar la configuración y constitución de la racionalidad meritocrática en lo educativo. Ahora, es importante ubicar cómo en los espacios educativos, a partir de que potencializan la meritocracia y la práctica del mérito, la configuración e interiorización que hacen las y los estudiantes sobre el mérito se refuerza a partir de los vínculos pedagógicos con sus profesores y profesoras.

Para comenzar, es importante señalar que dentro de los vínculos hay saberes que se transmiten, así, los vínculos pedagógicos en su relación entre estudiantes y docentes, pueden promover la ruptura con los pensamientos y prácticas hegemónicas, es decir, el vínculo puede tomar una dimensión de potencialidad de transformación. Por otro lado, esta no es la única dimensión que se puede encontrar en los vínculos pedagógicos, pues existen vínculos que promueven (siempre desde quién aparentemente tiene mayor poder) una asimetría de poder para establecer continuidades con prácticas bancarias de subordinación de uno sobre las y los demás. Pero una cosa no hay que olvidar: estos vínculos, cualquiera de sus dos expresiones, se encuentran en permanente tensión entre las múltiples determinaciones y el propio movimiento de la realidad. Por último, es importante señalar que este vínculo, en tanto pedagógico, no se limita a las tramas educativas en los centros escolares, también se podría pensar que el Estado, en tanto Estado educador que promueve la constitución de sujetos a partir de lógicas determinadas, también educa de alguna forma.

Los vínculos pedagógicos han servido para potenciar la racionalidad meritocrática y aunque esta no es propia de la trama educativa, pues precede a las instituciones escolares, es a partir de las relaciones establecidas entre estudiantes y docentes que se puede particularizar y reforzar. Esto solo es posible mediante tres dimensiones que operan en distintos niveles, pero que están profundamente imbricadas: 1) la episteme institucional, 2) la cultura del esfuerzo y 3) los vínculos que se configuran dentro de los espacios educativos.

Sobre esta última dimensión, las propias entrevistadas relatan sus experiencias por su paso en la educación media superior:

Bueno, realmente lo que me motiva es la experiencia que han vivido mis profesores, bueno, ellos que han estudiado en la UNAM o que están estudiando y pues sus experiencias me gusta. Cuando nos dan las prácticas o cuando nos dan clase se ve cómo se observaron y ellos mismos lo dicen, las cosas no se regalan y uno tiene que esforzarse. (E7)

Vemos en este primer relato como el vínculo pedagógico adquiere una dimensión de inspiración. Ya desde líneas atrás se ha dicho cómo funciona la interiorización de experiencias externas para definir el proyecto de vida o simplemente como ejemplo a seguir.

En este caso no existe excepción, el vínculo pedagógico se muestra como elemento de inspiración, pues la estudiante refiere que *“lo que me motiva es la experiencia que han vivido sus profesores”*. La experiencia externa que se muestra como elemento que significa el ingreso a la universidad como proyecto de vida, se ve reforzado a partir del lugar en donde ellos realizaron sus estudios profesionales, pues *“ellos han estudiado en la UNAM o que están estudiando”* en la UNAM. Que sea la Universidad Nacional en donde estudiaron o están estudiando sus profesores, delimita de otra forma su proyecto de vida, pues sus experiencias cobran significación y le *“gustan”* a la propia entrevistada.

Los significados atribuidos a estas experiencias cobran mayor significación al momento de la práctica docente, pues la experiencia verbalizada se materializa en hechos concretos. *“Cuando nos dan las prácticas o cuando nos dan la clase se ve cómo se esforzaron”*, demuestra una evaluación de la estudiante hacia la práctica docente en función de la interpretación que le da al esfuerzo empleado por sus docentes para llegar hasta donde están. Esto se refuerza por lo verbalizado por sus profesores, en donde lo que da garantía de conseguir las metas en la vida es el esfuerzo individual, pues *“las cosas no se regalan”*, ergo, *“uno tiene que esforzarse”* para llegar a donde se quiere.

La significación que se da a las experiencias de sus profesores a partir de la práctica docente o lo verbalizado por ellos, se configura como un relato que permite darle sentido a los logros o fracasos educativos, pues que las cosas no se regalen explica el esfuerzo empleado por los

casos que sirven de motivación y explica, a su vez, el que uno se tenga que esforzar por ingresar a la universidad. En esta misma línea otra entrevistada menciona lo siguiente:

Mis maestros me motivaron mucho y me decían que medicina, pues sí, era una carrera muy demandada en cualquier universidad y que si esta pesada, pero que si a mí me gustaba y quería estudiarla que lo intentara, que no me desmotivara, que le siguiera echando ganas. (E1)

La modalidad discursiva que se expresa en este relato toma significación a partir de entender que dentro del aula muchas veces la asimetría pedagógica¹²⁸ se interioriza en los sujetos que articulan la educación. La entrevistada refiere que sus maestros la motivaron “y me decían que medicina” era una licenciatura de alta demanda y “pues sí”, “en cualquier universidad” es de las licenciaturas más demandas. La motivación se convierte a la vez en reconocimiento de tal reto, pues la modalidad discursiva del vínculo pedagógico no deja a un lado la motivación para superar el reto que significa ingresar a la licenciatura en Medicina en la UNAM, pues “si a mí me gustaba y quería estudiarla”, le comentaban, “lo intentara”, pues existe la posibilidad de ingreso, siempre y cuando “no me desmotivara”, ya que todo depende de que “le siguiera echando ganas”.

En esta modalidad discursiva que denota una dimensión del vínculo pedagógico, trae consigo la consecuencia, al igual que en el primer relato, de considerar individualmente los problemas educativos, pues las estudiantes son las únicas responsables de su destino. Así, por ejemplo, se llegan a las explicaciones en donde los estudiantes que fracasan en su intento de ser incorporados a la educación superior son los únicos responsables de tal fracaso, pues las explicaciones más profundas, más estructurales o de las desigualdades educativas, se

¹²⁸ Me refiero a una asimetría de poder, pero no de cualquier poder. Considerar que dentro de los espacios educativos la asimetría de poder es igual que en otros es un error filosófico y epistemológico. La particularidad de la educación, en este caso de los vínculos pedagógicos, denota que el poder se reproduce a partir de atribuirle al sujeto pedagógico con mayor experiencia y conocimiento, la verdad de lo que acontece. Esta reflexión no está alejada a lo que se refiere la conceptualización de Freire en torno a la educación bancaria, pero por el momento, ya que será problema de investigaciones más adelante, nos basta decir que esa verticalidad toma significancia a partir de la atribución dada al otro en las propias tramas educativas.

convierten en invisibles a partir de la construcción de un discurso que enfoca toda la responsabilidad a la individualidad¹²⁹.

La siguiente entrevistada narra sobre su experiencia con sus docentes y la significación que le da el estudiar en la universidad:

Los maestros que ahí tenía daban clases en el poli o también tenía maestros que daban clases en FES Aragón y la mayoría de esos maestros estudiaban una ingeniería y yo decía, yo los veía y todo, cuando hacíamos proyectos y ese tipo de proyectos de, que hacíamos trenes, aviones, jugábamos con la electricidad, todo ese tipo de cosas yo decía “yo quiero ser una ingeniera, yo quiero ser ingeniera”. (E3)

El motivo de elección que define la entrevistada, se delimita aún más cuando por su paso por la educación media superior se encuentra con docentes que estudiaron en la UNAM. La tradición familiar de estudios en la Universidad Nacional, cobra mayor significancia al momento que los vínculos pedagógicos entran en juego, pues en su bachillerato “*los maestros que ahí tenía daban clases en el poli o también tenía maestros que daban clases en FES Aragón*”, lo que implicó que el vínculo pedagógico reforzara la elección de ingreso y que delimitara la elección de la licenciatura a ingresar, particularizando que los profesores “*estudiaban una ingeniería*”. En este sentido, la práctica docente impactó en la entrevistada, pues se hacían actividades como: “*trenes, aviones, jugábamos con la electricidad*”, lo que motivo a delimitar su aspiración a una práctica profesional específica.

Al identificarse a partir de la significación que se les da a las experiencias externas por medio del vínculo pedagógico, los simbolismos construidos en la aspirante le generaron el deseo de seguir los pasos de sus profesores, pues “*yo quiero ser una ingeniera*” se convierte en una delimitación a partir de la práctica docente observada. Sin embargo, la motivación e inspiración a partir del vínculo pedagógico, toma particularidad al momento de reconocer, a partir del discurso de sus profesores, que “*yo quiero ser ingeniera*”. Esto se acompaña del elemento del esfuerzo profesional, es decir, para ser una profesional de la ingeniería “*me voy*

¹²⁹ “se llega a explicar que los obreros trabajan donde trabajan, y viven dónde y cómo viven porque en su juventud fueron unos vagos y vivideros; o que los alumnos, debido a su falta de atención o a que son charlatanes impenitentes, fracasan en la escuela o en una determinada área de conocimiento y experiencia. En esta modalidad discursiva son siempre los propios obreros, alumnos, etc., considerados individualmente, los únicos responsables de su destino”, Jurjo Torres, *El curriculum oculto*, España, Morata, 2005, p. 18.

a esforzar como mis profes dicen". El que se le atribuya el ingreso a la educación superior solo al esfuerzo individual, refuerza una racionalidad meritocrática que otorga mayor peso a los pasos a seguir de cada uno que a las problemáticas individuales.

Esta concepción sobre la elección de la licenciatura a partir del esfuerzo de las experiencias conocidas, más las prácticas realizadas en el marco del vínculo pedagógico, constituyen una interiorización de casos de éxito. Así, la actitud ante el mérito va tomando mayor fuerza, pues si en la tradición familiar se había generado una expectativa del proyecto de vida, al articularse con las mediaciones dentro de la trama educativa, se apropia en un sentido más profundo el que uno se tenga que "*esforzar*" para lograr ingresar a la universidad.

La tradición familiar, o, mejor dicho, el tótem familiar que está presente en el proyecto de vida, es resignificado por los vínculos pedagógicos y las experiencias que son compartidas a través de las prácticas pedagógicas. Esto, a su vez, va impulsando una misma lógica de los logros o fracasos educativos, es decir, la lógica del esfuerzo individual.

Pero ¿qué pasa al momento de presentar el examen a la universidad?:

Nos decían que iba a haber un examen más pesado y que iba a competir con más estudiantes para tener un lugar en la universidad... Y tienen razón, pues como dicen que entre más esfuerzo y aciertos tuviera, más posibilidades tenía de tener un lugar o entrar a la universidad. (E1)

La entrevistada refiere que los docentes en su escuela ya le hacían ver que el examen de ingreso a la educación media superior era más sencillo, o, mejor dicho, que para ingresar a la universidad "*iba a haber un examen más pesado*", pues se trataba de un nivel superior. Al mismo tiempo, se enunciaba, en voz de sus docentes, que es necesario comprender que se trata de una competencia entre los más débiles y los más fuertes, es decir, al presentar el examen "*iba a competir con más estudiantes para tener un lugar en la universidad*". La competencia se vuelve a presentar como un elemento que explica quién sí y quién no tiene la capacidad para ingresar a la universidad. La delimitación que los docentes hacen sobre el significado del examen de selección no va en función del reconocimiento de la heterogeneidad de las trayectorias académicas, mucho menos del bachillerato de

procedencia, sino de la capacidad que cada cual tiene para obtener “*un lugar en la universidad*”.

Esta idea de competencia enunciada por el cuerpo docente, toma mayor significación si se ubica en lo que muestra la episteme institucional en las tramas educativas. Es decir, el examen como sinónimo de competencia, se articula con el reconocimiento que se le da a quien sí ha conseguido un lugar en la universidad, mediante un mural en la explanada principal de la escuela. Que se articule la cultura del esfuerzo tanto en las áreas comunes de descanso, como en los vínculos pedagógicos, genera un impacto en la subjetividad de la estudiante que explica cómo comprender los éxitos y fracasos educativos de ella misma, pues el “*tienen razón*” habla de un proceso de integración que constituye un sentido común de la racionalidad meritocrática.

En este reconocimiento que da razón a la competencia, no solo es una cuestión aislada, pues forma parte de la estructuración de la racionalidad meritocrática, pues “*como dicen entre más esfuerzo y aciertos tuviera, más posibilidades*” se tiene para “*tener un lugar o entrar a la universidad*”. La resignificación es integrada en el proceso de subjetivación de la estudiante, así, la competencia, se convierte en una explicación legítima para ingresar a la universidad y, a la vez, como vimos en apartados anteriores y se muestra en páginas recientes, la competencia se convierte en un elemento que vigila el esfuerzo de cada uno, pero también el esfuerzo de los demás. Así, la competencia se convierte en explicación, la explicación en racionalidad y la racionalidad en autoridad para dictar el camino a seguir, aunque aún no hubiésemos tenido éxito en nuestras metas.

La apropiación de la individualización del problema educativo figura como un elemento de sentido común que contempla a las instituciones educativas y al propio proceso de ingreso a la universidad como cuestiones neutras, ya que la responsabilidad de lo que acontece recae en uno mismo. En esta misma línea, la siguiente entrevistada menciona lo siguiente:

Yo pienso que no me quedé porque me faltó un poquito de preparación. Mis profesores me decían que no me esforzaba lo suficiente y pienso que tienen razón, al final ellos ya pasaron por lo que yo estoy pasando. (E8)

La individualización del problema educativo es apropiada por la propia estudiante a partir del reconocimiento de las experiencias que narra alrededor del vínculo pedagógico establecido con sus docentes. Pese a las noches de desvelo y la estrategia de estudio narrada en páginas anteriores, no logró ingresar a la universidad, a esto se suma un reconocimiento, hacía ella misma, de falta de esfuerzo, o, mejor dicho, se piensa que no se quedó “*porque me faltó un poquito de esfuerzo*”. Esta caracterización y evaluación, sobre su estrategia de estudio, que hace la entrevistada se refuerza por lo dicho por sus profesores, pues narra que le “*decían que no me esforzaba lo suficiente*”. A esto habrá que sumarle lo dicho anteriormente por su papá, que al enterarse que no ingreso a la universidad pensó que no se había esforzado lo suficiente.

El que lo dicho por sus profesores se les otorgue razón, permite que se resignifique la idea del esfuerzo individual como garante del acceso, pues “*al final ellos ya pasaron por lo que yo estoy pasando*”. La concepción que se tiene sobre las experiencias de sus profesores, dan explicación a la evaluación sobre el esfuerzo; pero, a su vez, se construye y se reproduce un sentido común que hace tener una conciencia inmediata¹³⁰. Este sentido común, como se ha dicho líneas atrás, muestra como natural ciertos acontecimientos que normalizan las estructuras hegemónicas de pensamiento. Esta dimensión de la racionalidad meritocrática, fortalecida por los vínculos pedagógicos, muestra como inamovible y absoluto lo que acontece en el ingreso a la educación superior. O, en otras palabras, no deja espacio para el cuestionamiento y la crítica del problema del acceso a la educación superior.

En esta misma línea, otro relato muestra lo siguiente:

Cuando yo estaba en prepa siempre mencionaban eso, que nos miráramos todos porque éramos competencia. O cuando estaba en un curso, los profesores decían lo mismo, porque nos teníamos que mirar todos porque éramos competencia ¿no?, porque todos íbamos para la misma carrera, porque íbamos para la misma área y no había muchos lugares y entonces desgraciadamente no nos podemos llevar bien

¹³⁰ “El carácter inmediato de esta conciencia, como tal relación inmediata en la realidad objetiva sensible y, por ende, que se estatuye como esa conciencia únicamente en virtud de las *representaciones* directas de dicha realidad, que se proyectan en la mente colectiva solamente en tanto que actividad refleja, le impide pues, en rigor, asumir una actitud crítica real respecto a su entorno”, José Revueltas, *Dialéctica de la conciencia*, México, Era, 1986, p.78.

porque pues íbamos a pelear por un lugar, porque de una o alguna forma uno se iba a quedar con un lugar y otro no. (E6)

En el relato anterior, la estudiante asocia la competencia con el ganar un lugar a partir de lo dicho por sus profesores. Esta concepción toma significancia si se le entiende como un proceso gradual, pues anteriormente, la misma entrevistada, había relatado dos afirmaciones significativas: que ella aprendía de experiencias externas y que, al momento de poder estar en el cuadro de honor en la primaria, les había ganado a sus compañeros. Este proceso paulatino en el cual se va constituyendo la racionalidad meritocrática se configura con las formas discursivas que toma el mérito a partir de lo dicho por el cuerpo docente, pues se le indicaba que era necesario *“que nos miráramos todos porque éramos competencia”*.

Pero a su vez, esta afirmación se refuerza por los cursos de ingreso a la educación superior¹³¹, ya que allí *“los profesores decían lo mismo, porque nos teníamos que mirar todos porque éramos competencia”*. La asociación conceptual realizada por la propia entrevistada, entre el bachillerato y el curso tomado, se articula con su propia experiencia de vida que construye una continuidad sobre el esfuerzo individual y la competencia a partir de lo que la entrevistada ve en otras experiencias y lo que evalúa de su propia experiencia.

El “ganarle” a sus semejantes a partir del esfuerzo individual realizado, no toma por sorpresa a la entrevistada, pues en su propia trayectoria académica aprendió que la educación se articulaba desde esa lógica. Y ahora, que *“todos íbamos para la misma carrera, porque íbamos para la misma área”*, *“desgraciadamente no nos podemos llevar bien”* porque la competencia así lo marca. Así, la simbolización de la competencia implica una pelea entre el más fuerte y el más débil para producir un vencedor y un vencido, pues entre sus iguales habría que *“pelear por un lugar”* ya que *“de una o alguna forma uno se iba a quedar con un lugar y otro no”*.

¹³¹ Es importante aclarar que estas prácticas se configuran principalmente por los cursos de ingreso a la educación superior que se han convertido en un negocio. Sin embargo, existen alternativas que se articulan a partir de la lucha en defensa de la educación pública y gratuita, estos cursos no cobran a las y los aspirantes que lo toman y, por lo regular, cuentan con “talleres”, en el mismo contenido del curso, que tratan de problematizar el acceso a la educación superior y erradicar el sentido común de la individualización de los problemas educativos. Estos cursos se imparten varias escuelas de la UNAM, UAM, IPN, UPN, BUAP, etc.

El relato de los vencidos y vencederos, a partir de la individualización hecha por el significado atribuido a la competencia por parte de los docentes, se articula y a la vez se resignifica en la propia estudiante. En este sentido, el referente para el ingreso a la educación superior se potencializa, es decir, la concepción del esfuerzo individual como garante de los éxitos o fracasos educativos, toma mayor relevancia a partir de las tramas educativas y de los vínculos pedagógicos. O dicho de otra forma, se va estructurando las reglas del juego que, a partir de la competencia, se universalizan como significado de ingreso a la educación superior¹³².

Las particularidades que desenvuelven los vínculos pedagógicos también cobran significación si se integra la noción de género. Ya como se había dicho en apartados anteriores, el impacto de la meritocracia es diferenciado si se es hombre o si se es mujer, veamos ahora qué pasa dentro de esta misma línea en los vínculos pedagógicos que relatan algunas entrevistadas:

Hubo un profesor que llegó a discriminarme por el simple hecho de que yo apoyaba el feminismo o porque yo quise como alegar algo con unos de mis compañeros y pues como que le molestaba. Él como que le molestaba hasta un punto, pero como que lo hizo muy sólido y dijo “esto es así y siempre va a ser así, o sea, ustedes están locas o lo que están haciendo está mal, mejor deberían de esforzarse como sus compañeros”, o sea, nunca se detuvo a escucharme y a comparar ambas ideas o a saber por qué.
(E6)

¹³² No se puede dejar de señalar que el sentido de competencia es profundamente masculino. Se compete en el deporte, en la escuela, en los bares, en las amistades, en la economía, etc., que son, precisamente, espacios que están dominados por los hombres, en donde muy rara vez a las mujeres se les permite acceder, por tanto, no podemos desconocer su impacto en todos los espacios de la sociedad incluidos los educativos, en donde “las reglas del juego que siendo masculinas, sin embargo, se universalizan, se imponen como tales, a todos los dominados, y con singular fuerza a las mujeres”, María García de León, *Cabeza moderna/Corazón patriarcal (un diagnóstico social del género)*, España, Anthropos, 2011, p. 33.

El tiempo social¹³³ en el que se encuentra inscrita e interactúa la entrevistada, constituye la posibilidad de hacer expresa su posición en torno al papel de la mujer en la sociedad¹³⁴. Sin embargo, en el propio salón de clases, “*hubo un profesor que llegó a discriminarme*” por hacer explícita su posición hacia el feminismo. Este es el segundo hecho que narra la estudiante en donde un hombre intenta hacerla menos, pues hay que recordar que la entrevistada narró que, al momento de no quedar seleccionada en el examen de ingreso, su papá le mencionó que era mejor que se casara, porque “*para la escuela no sirves*”.

El papel del profesor, al tratar de establecer un diálogo con la estudiante a partir de lo dicho por compañeros de clase, fue un acto que dejó ver no solo la asimetría pedagógica, sino que tuvo intersección con la masculinidad hegemónica, pues al no dejar espacio para el diálogo y afirmar de una forma muy “sólida” que “*esto es así y siempre va a ser así*” denota que la particularidad de ese vínculo pedagógico se ejercía violencia simbólica hacia las mujeres al momento de manifestar su poder y negar la capacidad de discrepancia de las mujeres.

Esto pone de manifiesto que la dominación de la masculinidad hegemónica no solo se reproduce en el hogar o en los centros de trabajo, la acción machista y patriarcal se reproduce en todos los rincones de nuestra vida social en común, en el espacio público y en el privado, en relación con las mujeres y en relación con los hombres, en la iglesia y en el hogar, etcétera. En este sentido, y entendiendo que se reproduce en todos los espacios de la vida social, las instituciones escolares, al igual que los sujetos que las articulan, no se encuentran ajenos a esta dinámica. Que el profesor afirme que las mujeres que protestan o que cuestionan lo dicho por sus compañeros de clase “*están locas o lo que están haciendo está mal*”, no es más que

¹³³ “La noción de tiempo social es distinta a la de tiempo cronológico. Éste es lineal, continuo, homogéneo, y lo percibimos mediante unidades conocidas: segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, años, siglos. El reloj y el calendario son sus instrumentos de medición. El tiempo social, por el contrario, es diferencial, heterogéneo y discontinuo. Se *dilata* y se *condensa*. Hay momentos societales en que el tiempo parece transcurrir lentamente. En épocas de cambio social, a su vez, avanza de manera acelerada.”, Jaime Osorio, *Fundamentos del análisis social, la realidad social y su conocimiento*, México, FCE, 2016, p. 59.

¹³⁴ Un año antes de realizar la entrevista la escuela en donde estudió la entrevistada, el Colegio de Bachilleres plantel 4, realizó un paro de labores contra la inseguridad y contra el acoso sexual hacia las mujeres por parte de la policía de los alrededores. En este paro de labores, la entrevistada refirió que participó activamente porque ella había sido acosada sexualmente por elementos de la policía. En ese mismo contexto, varias escuelas públicas realizaron paros de labores contra el ataque porril en la explanada de rectoría de la UNAM. Para mayor información sobre lo ocurrido en el Colegio de Bachilleres plantel 4, véase: <http://www.laizquierdadiario.mx/Se-mantienen-en-paro-los-estudiantes-del-Bachilleres-4>.

el reflejo de un proceso, a partir de los vínculos pedagógicos, que se articula con lógica patriarcal que impera en la sociedad.

La afirmación hecha por el profesor, sobre el esfuerzo individual, no deja dudas sobre la concepción que él tiene y el cómo fue socializado, a la par, al afirmar que ellas, las mujeres, hacen mal las cosas o que están locas, le habilita, junto a su papel de profesor, a tratar de “explicar” a la estudiante el cómo debe de comportarse. Es decir, cuando él menciona: “*mejor deberían de esforzarse como sus compañeros*” delimita quién sí y quién no se esfuerza, a la vez, al estar frente a un grupo de estudiantes, probablemente está constituyendo cierta visión sobre la realidad en sus educandos.

Esto cobra sentido si se contempla en un contexto más amplio, es decir, el entender que históricamente las y los sujetos educativos tratan de ser constituidos de cierta forma que, siguiendo a Díez¹³⁵, los chicos siguen siendo por tradición socializados escolarmente para desenvolverse de manera activa en lo público y diferenciarse todo el tiempo de todo aquello que los pueda inscribir como femenino.

En el relato anterior encontramos como el vínculo pedagógico, a partir de la caracterización hecha, se desarrolla en dos caras de una misma moneda: la cara que corresponde sobre el papel que tienen o deben de tener las mujeres como personas no capaces, locas o que poco se esfuerzan y la cara de la comparación con el sexo masculino, en donde impera la razón y el esfuerzo. Lo que produce, necesariamente, que el profesor no se detuviera a escuchar a la estudiante o a “*comparar ambas ideas o a saber por qué*” se estaba cuestionando lo dicho por sus compañeros de clase.

Sigamos bajo este mismo análisis, pero ahora en voz de otra estudiante:

El maestro me dijo “¿oye hiciste tu plan de vida?” y yo le dije “pues ya, lo hicimos en su clase”, “no, ¿pero realmente lo vas a hacer?” y yo “sí”. Y me dice “bueno, entonces quiero que dentro de algunos años vengas aquí y me enseñes tu título, porque tanto te esforzaste en sacar la prepa para que, pues, no cumplas tu plan de vida, al

¹³⁵ Enrique Díez, *Códigos de masculinidad hegemónica en educación*, visto en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie68a04.pdf>. p. 81

menos que ahora que nazca tu hijo te dediques a ser mamá, tal vez ese es tu nuevo plan de vida”. Y, pues, yo sí lo dude. (E2)

El relato expuesto anteriormente se configura en el mismo marco de referencia que se ha hecho explícito con anterioridad: el impacto de la meritocracia es diferenciado si se es mujer o si se es hombre. La modalidad discursiva hecha por el docente a partir de la masculinidad hegemónica deja en claro cómo concibe a la propia estudiante y, al ser una figura de autoridad, hace que la entrevistada dudara sobre su proyecto de vida.

El cuestionamiento por parte del profesor, sobre el plan de vida elaborado por la estudiante, se pone en entredicho por su embarazo, pues la pregunta “*¿realmente lo vas a hacer?*”, lleva implícita la duda sobre la condición actual de la entrevistada. Por un lado, hay un reconocimiento del esfuerzo de la estudiante, pues el profesor quiere “*que dentro de algunos años vengas aquí y me enseñes tu título, porque te tanto te esforzaste en sacar la prepa para que, pues, no cumplas tu plan de vida*”, pero al mismo tiempo, presupone que su plan de vida ha cambiado, pues ahora que está embarazada o, mejor dicho, “*ahora que nazca tu hijo*” y “*te dediques a ser mamá*”, se le trata de inhabilitar a la estudiante de seguir estudiando, por lo que todo el esfuerzo empleado con anterioridad llega a su fin y se concluye su vida escolar.

A esta actitud del profesor hacia la estudiante, habrá que sumarle la individualización de los problemas educativos hecha por su padre, pues como se narró apartados atrás, él trataba de buscarle trabajo a la estudiante a partir del reclamo de no haber ingresado a la universidad. Este entronque entre la familia y el vínculo pedagógico, trata de promover no solo la falsa idea de que los logros y fracasos educativos son producto de la individualidad, sino que pone entredicho el proyecto de vida de la estudiante, pues, “*tal vez ese es tu nuevo plan de vida*”, el ser mamá. Esta afirmación no deja claros, pues denota que la vida escolar de la mujer y por lo tanto su plan de vida se vio arruinado desde la visión de los varones, pues, al ser mamá, no permite interrogarse por el padre o por generar las condiciones educativas para que pueda seguir estudiando. Por tanto, la estudiante debe de restringir su vida a la domesticidad¹³⁶.

¹³⁶ “Una mujer no debe tener poder, o como se ha dicho tradicionalmente: no debe de estar en la esfera pública, debe de estar en su casa, en el espacio de la domesticidad”, María García de León, op. cit. p. 11.

La interiorización de la valoración del esfuerzo individual que había realizado la estudiante, se pone en duda a partir de los cuestionamientos del profesor, ya que como ella menciona “*yo sí dude*”. La duda de todas sus decisiones tomadas y de su proyecto de vida no son solo por el no ingresar a la universidad, sino que tiene una fuerte presión de la lógica patriarcal materializada en su padre y en el docente.

Ambos casos, tanto este como el anterior, se expresan en un sistema educativo carente de discusiones en torno a la violencia de género hacia las mujeres. Si se analizan los relatos y lo que acontece en las tramas educativas desde esta lógica, no es extraño observar, por ejemplo, en el caso de la educación superior, que los planes y programas de estudio consideran en mayor medida a autores varones, donde relegan o incluso invisibilizan, los aportes significativos de las mujeres en el campo de estudio, así, tal como lo plantea Díez¹³⁷, el currículo escolar no solo enseña conocimientos, sino que también transmite actitudes y valores y, en este caso, el mérito es concebido de forma diferente si se es hombre o se es mujer.

Si se concibe a la educación como un espacio de constitución de sujetos-subjetividades y, a la par, a las instituciones educativas inmersas en un contexto histórico-político-cultural que influye sobre ellas, no es insensato pensar que, puesto que la lógica del capital es una lógica extremadamente patriarcal, la constitución de sujetos en las tramas educativas tendrá fuertes rasgos machistas y patriarcales. El impacto patriarcal en las subjetividades genera un tipo de relación escolar en donde a las mujeres se les ve en una posición inferior o limitadas en recursos intelectuales. Pero esto no se desarrolla en el aire, sino que encuentra materialidad, en la constitución de subjetividades patriarcales, en los docentes y sus compañeros estudiantes.

Pareciera que la meritocracia se olvida del género, pues a partir del relato del esfuerzo individual todas y todos somos capaces, libres y en igualdad de condiciones, pero los relatos expresados demuestran que la meritocracia se configura con el patriarcado para impactar de manera diferente y desigual a los hombres y a las mujeres. Así, las mujeres no solo se

¹³⁷ Enrique Díez, op. cit. p. 90.

encuentran con la frontera de una falsa igualdad de oportunidades, sino con fronteras que articulan al género para ser en mayor medida excluidas y agredidas simbólicamente¹³⁸.

Las anteriores narraciones se ubican en la influencia del vínculo pedagógico que se desarrolla dentro de las aulas educativas. Esta influencia genera percepciones, expectativas y actitudes en torno al mérito, pues es a través de las experiencias compartidas por los docentes, la significación que se le da a los vínculos pedagógicos, ya sea en su modalidad discursiva o su modalidad práctica, es lo que permite fortalecer y particularizar la racionalidad meritocrática. De esta forma, las argumentaciones hechas por las propias entrevistadas se sostienen a partir del esfuerzo individual interiorizado por lo visto con los docentes con quienes tomaban clase.

Los motivos que definen la actitud ante el mérito para el ingreso a la educación superior se centran en el reconocimiento del esfuerzo realizado por sus docentes. Por tanto, la decisión de su proyecto de vida se ve reflejada en experiencias externas, dentro del ámbito educativo, que refuerzan lo aprendido en el seno familiar. La integración de las experiencias docentes se presenta como un discurso legítimo –que es socializado-, en donde muestran, por un lado, a las instituciones educativas y al procedimiento de ingreso como espacios neutros y, por otro lado, que la responsabilidad de poder ingresar a los estudios profesionales recae en las decisiones que uno tome. Esto, como se ha visto, pone sobre la mesa lo que se juega el aspirante en el ingreso a la educación superior.

Así, los elementos expuestos en este apartado, se configuran con lo dicho en apartados anteriores, es decir, la episteme institucional, la cultura del esfuerzo en las tramas educativas y los vínculos pedagógicos, van configurando y potencializando la racionalidad meritocrática. Las experiencias relatadas por las entrevistadas denotan que la constitución de la racionalidad meritocrática es dinamizada a partir de la relación que se establece entre los docentes y las estudiantes. Si bien las entrevistadas no hablan de contenidos curriculares formales, dejan ver que a partir de las interacciones con sus docentes se van construyendo formas de concebir la realidad a partir del mérito de cada uno, lo que permite pensar que,

¹³⁸ “Las fronteras más determinantes no son las físicas. Las fronteras culturales y de identidad social son fronteras de una gran fortaleza y determinación”, en todas estas fronteras atraviesa la lógica patriarcal, por lo que “sistemáticamente aparecerán lo que podemos llamar las “secuelas de género”, María García de León, op. cit. p. 13.

siguiendo a Torres¹³⁹, en toda aula podemos observar la existencia de significados compartidos, de una intersubjetividad en común.

Las interacciones con los docentes, genera aprendizajes de normas y contenidos que les permite a las estudiantes conducirse en esa sociedad académica¹⁴⁰. Así, poco a poco las estudiantes van potencializando una racionalidad meritocrática que marca lo que es posible y no es posible a partir del esfuerzo realizado. Esto no quiere decir que las y los estudiantes estén determinados a seguir la racionalidad meritocrática o las actitudes ante el mérito establecidas por ciertos vínculos pedagógicos, sino todo lo contrario. En tanto que la educación es un espacio en permanente construcción, es imposible: como proyecto completo y se encuentra en permanente tensión y disputa, las y los sujetos que articulan la educación tienen la capacidad de transformar o erradicar, a partir de prácticas emancipatorias o alternativas, la lógica meritocrática. Un problema central que muestra este apartado, en articulación con los anteriores, es el reto de configurar, a partir del análisis y diagnóstico realizado, practicas contrahegemónicas, es decir, cómo, a partir de la pedagogía o de los saberes pedagógicos, se forman sujetos lejos del sentido común que constituye la meritocracia¹⁴¹.

Analizar la constitución de la racionalidad meritocrática desde sus múltiples dimensiones, conforman aproximaciones de cómo está se constituye y se reproduce para así encontrar las fisuras que podrían generar transformaciones. Esta racionalidad meritocrática, al igual que su intersección con el patriarcado, no son permanentes y estáticas, ni tampoco condicionan a la y los sujetos educativos, es, por el contrario, un proceso paulatino que puede tener conflictos y transformaciones.

¹³⁹ Jurjo Torres, op. cit. p. 151.

¹⁴⁰ Ídem.

¹⁴¹ Coincido con Díaz Barriga cuando menciona lo siguiente: “el problema es cómo formar a un sujeto para que adquiera esta capacidad analítica de comprender la educación. Cómo formar un sujeto que desarrolle una necesaria articulación teórico-técnica que le posibilite, por una parte, la comprensión del fenómeno educativo, y por la otra, el desarrollo de estrategias técnicas que le permitan intervenir en una situación concreta”, Ángel Díaz Barriga, “las tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la licenciatura en pedagogía en la UNAM”, en Alicia de Alba, coordinadora, *Teoría y Educación, en torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, 2002.

SENTIDO COMÚN DEL ESFUERZO INDIVIDUAL EN RELACIÓN CON EL EXAMEN: ERES AUTÓNOMO DE ESTUDIAR POR TU PARTE, POR ESO ES NECESARIO UN EXAMEN

En los apartados anteriores he desarrollado cómo se articulan múltiples determinaciones para constituir la racionalidad meritocrática, pasando, por un lado, por las configuraciones que se realizan a lo interno de las familias y, por el otro, como la educación, a partir de las epistemes institucionales, la cultura del esfuerzo y los vínculos pedagógicos, se convierte en un espacio que potencializa y particulariza la meritocracia en los sujetos que articulan las tramas educativas.

En esta línea, el sentido de este apartado es analizar el impacto, de esas múltiples determinaciones, en sujetos concretos que han realizado o están a punto de realizar su examen de ingreso a la educación superior. Es importante advertir que nos enfocamos al examen de selección y su significado puesto que es en donde se cosifican las relaciones sociales y a la par oculta las mismas¹⁴². En ese sentido, habrá que ubicar el examen de ingreso como una de las múltiples dimensiones pedagógicas que están permeadas por la lógica meritocrática.

El examen se presenta, entonces, no solo como un simple examen, sino que oculta las múltiples determinaciones en las que se encuentra el sujeto¹⁴³. Si partimos desde esta lógica,

¹⁴² Se sigue lo dicho en las primeras líneas de este trabajo, la realidad no se presenta de manera diáfana y transparente, por el contrario, es una realidad distorsionada y opaca. En este caso, el examen de selección habrá que analizarlo no solamente por lo que aparece de manera inmediata (contenidos, aciertos, etc.), sino por lo que oculta. Es decir, hay que observar las relaciones sociales que oculta el examen de selección, solo así se podrá comprender con mayor profundidad el por qué ingresan ciertas poblaciones con condiciones más favorables y son excluidos, en mayor medida, los sectores más pauperizados. En esta línea, estoy de acuerdo con lo dicho por Bourdieu cuando afirma lo siguiente: “La objetivación que efectúa el título y, en términos más generales, todas las formas de “poderes” (*credentials*, en su acepción de “prueba escrita de calificación que confiere crédito o autoridad”), es inseparable de aquella que el derecho garantiza definiendo *posiciones permanentes*, independientes de los individuos biológicos que ellas requieren y pasibles de ser ocupadas por agentes biológicos diferentes [...] a partir de entonces, las relaciones de poder y dependencia ya no se establecen directamente entre personas; se instauran, en la objetividad misma [...]”, Pierre Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social*, México, Siglo XXI, 2018, p. 57.

¹⁴³ Contrario a algunas posiciones que afirman que la realidad social, y por lo tanto la educación, se puede observar a partir de “acercarse a la realidad”, afirmo que la realidad se presenta de manera distorsionada y opaca. Considero que es necesario reflexionar que, aquello que se presenta como inmediato, es en realidad la cosificación de múltiples determinaciones que ocultan realidades. Un ejemplo sencillo, pero con un profundo análisis teórico, epistemológico y conceptual es lo que enuncia el EZLN cuando menciona que “en el mercado vemos el café ya empaquetado, en su bolsita o frasco muy bonitillo, pero no vemos al campesino que sufrió para cosechar el café, y no vemos al coyote que le pagó muy barato su trabajo, y no vemos a los trabajadores en la gran empresa dale y dale para empaquetar el café”. Sobre lo dicho por las y los zapatistas,

no es insensato que exista un sentido común sobre el examen de selección que permite que se muestre como un instrumento legítimo y, a la vez, garantice su reproducción año con año. Pero ¿qué pasa por las subjetividades de las aspirantes al momento de presentar el examen de selección? ¿cómo conciben el examen y qué atribuciones le dan? para responder y profundizar más sobre este asunto, dejo la palabra a las entrevistadas:

Pero ¿qué pasa cuando escuchas la palabra examen?, no pues “ya valí”. Y es como que mucha gente, o sea, como yo que, o sea, escucho examen y es como “tengo que estudiar mucho. (E5)

Se ve en el relato anterior el significado que se le da a la palabra examen. En este significado se reflejan las valoraciones que se tiene sobre las capacidades de uno mismo, pues la atribución al examen se convierte en un elemento al cual se le tiene que demostrar el esfuerzo de cada uno. La pregunta echa hacia sí misma, “¿qué pasa cuando escuchas la palabra examen?”, delimita el cuestionamiento a sus capacidades, pues su respuesta radica en la afirmación “ya valí”.

La predisposición hecha por la entrevistada al momento de escuchar la palabra examen, se realiza dentro de marcos valorativos en donde la autopercepción que se tiene es codificada y condicionada al reconocimiento de sus capacidades. Esta predisposición hecha por la estudiante se pone en movimiento, pues reconoce que para no caer en la condición de “ya valí”, “tengo que estudiar mucho”. En pocas palabras, el problema se delimita y radica en si ¿se tienen las capacidades para enfrentar un examen?, o bien, ¿a partir del reconocimiento de las propias capacidades qué estrategia seguir para enfrentarse al examen? La delimitación y significación hecha por la propia estudiante entra en una valoración sobre su propia formación y experiencia alrededor de los exámenes como rituales¹⁴⁴ establecidos en el sistema educativos.

véase: EZLN. (2006). *Sexta declaración de la selva lacandona*. Visto en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/>.

¹⁴⁴ “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos disciplinarios, el examen se halle altamente ritualizado.”, Michel Foucault, *Vigilar y Castigar, el nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 2009, p. 215.

Siguiendo con las atribuciones hechas hacia los exámenes, pero en esta ocasión en el examen de ingreso a la educación superior, otro entrevistado menciona lo siguiente:

Yo creo que hacen el examen para ver si eres capaz, o sea, que tanto le quieres dar de importancia a tu carrera, está bien que tu carrera pida 50 aciertos ¿no?, pero tú como persona, tú no quieres dar un 20%, sino un 100% a la vida en general no solo a un examen, sino a todo. Yo creo que también tienen que darle no solamente la cantidad de lugares sino la calidad de la carrera. (E4)

El relato ubica las atribuciones hechas por la estudiante hacia el examen de selección. Planteamiento que razona que la existencia del examen es “*para ver si eres capaz*” o no de estudiar una licenciatura en la universidad. Esa capacidad que evalúa el examen de selección demuestra la “*la importancia*” que le darías a tu carrera, pues si no eres capaz el examen lo identifica desde antes y, por lo tanto, no debes de ingresar a la universidad. La diferenciación implícita que hace, entre los capaces e incapaces, denota la concepción que se tiene sobre el esfuerzo y la individualización de los problemas educativos. Es decir, la explicación sobre los logros o fracasos en el acceso a la educación superior, atraviesa necesariamente, dentro de la concepción hecha en el relato, por las capacidades de cada quien.

Por lo anterior, a pesar de que “*tu carrera pida 50 aciertos*” no te tienes con conformar con lo solicitado, sino que no que “*tú como persona, no quieres dar el 20%, sino un 100% a la vida en general no solo a un examen*”. Las afirmaciones hechas demuestran por lo menos tres elementos. Primero, que, como se mencionó páginas atrás, se reproduce el mito de que la universidad, a través de su examen de selección, “piden” un número de aciertos mínimos para el ingreso. Este mito que reproduce el entrevistado, cobra sentido si se analiza el universo simbólico que atraviesa el ingreso a la educación superior. Segundo, no se tiene que ser conformista, aunque se tenga “claras” las reglas de ingreso. Y tercero, el esfuerzo individual no se delimita al espacio educativo o a un examen de ingreso, sino que atraviesa todos los planos de la vida en sociedad. En la valoración que realiza el entrevistado se encuentra implícito la posibilidad de ingreso a partir de la capacidad de cada quien.

La racionalidad meritocrática en torno al examen de ingreso toma significancia a partir de entender que en el propio relato la educación superior es solo para unos cuantos, pues no se trata de masificar el ingreso, sino que se debe de realizar una selección organizada a partir de

las capacidades de cada uno, o, mejor dicho, no se trata “*solamente de la cantidad de lugares, sino la calidad de la carrera*”. Así, la “calidad” de la licenciatura se relaciona directamente con los lugares que oferta cada dependencia de la universidad. La apropiación del término “calidad” por parte del estudiante, esta imbricada directamente a la evaluación que se hace de la educación superior y el ingreso a la misma. Esta apropiación solo se puede dimensionar a partir de entender la incursión del término calidad a la educación, pues a partir de esta se configuran las rutas y concepciones del proyecto educativo; este concepto, como se muestra, es integrado por el estudiante para dar razón a lo que acontece en las trayectorias académicas¹⁴⁵. En esta misma línea, otra entrevistada narra lo siguiente:

Entonces hacen el examen para ver si tienes el conocimiento para el área a la que vas o si eres una persona autónoma y estudias por tu parte, si le das mucho empeño a tus estudios y también para ver si eres apto para seguir estudiando o no”. (E1)

Las lógicas que se desenvuelven en la racionalidad meritocrática de la estudiante, matizan el significado del examen de selección como un elemento que evalúa la capacidad que se tiene en función de los contenidos de dicha prueba, pues se trata de un “*examen para ver si tienes el conocimiento para el área a la que vas*”. Esta delimitación de la función del examen, choca con la realidad, pues si se tratara solo de evaluar los conocimientos y no de un problema de oferta y demanda, muchas y muchos aspirantes podrían ingresar a la educación superior. Que el problema sea trasladado al terreno de lo individual, oculta los problemas estructurales y los pocos lugares disponibles y la demanda que cada año va en aumento. Dentro de esta lógica, aunque pareciera asombroso, la racionalidad meritocrática opera para ocultar que el problema se trata del esfuerzo empleado y no de un problema de oferta y demanda, pues, cuando se trata de una oferta de 46 lugares ante una demanda de 5,287¹⁴⁶, resulta absurdo pensar que entre más se esfuerce uno, mayores posibilidades habrá de quedarse, al mismo

¹⁴⁵ “la “calidad” es un concepto ambiguo, útil para introducir la visión de los empresarios sobre qué es una buena educación y convertir a los niños en el futuro parte entrenada del capital –capital humano-, y esa es una cuestionable educación”, Hugo Aboites, *Las nuevas leyes para la educación: ¿calidad o ficción?*, visto en: <https://www.jornada.com.mx/2013/09/07/opinion/016a2pol>.

¹⁴⁶ En 2019, para ingresar a la licenciatura de Médico Cirujano en la FES Zaragoza de la UNAM, ofertaron solo 46 lugares y concursaron 5,287 aspirantes. Ese mismo año, el total de aspirantes para las tres dependencias que imparten la licenciatura en Medicina en la UNAM, concursaron 28, 860 aspirantes por uno de los 320 lugares disponibles ofertados, es decir, por cada lugar disponible concursaron 90.1 aspirantes. Para mayor información véase anexo 4.

tiempo, el corte de calificación cambia año con año en cada una de las dependencias que imparte dicha licenciatura (ver anexo 5).

Las posibilidades de ingreso se delimitan a un problema individual, pues es necesario ser “*una persona autónoma*” y demostrar que “*estudias por tu parte*”, lo que configura un sentido común de la racionalidad meritocrática que individualiza el acceso a la educación superior. Si no realizas “*mucho empeño a tus estudios*” el examen lo notará, pues según lo dicho por el entrevistado, el examen identifica si “*tienes el conocimiento*” o no para ingresar a los estudios profesionales. Es decir, en la propia evaluación que el examen hace sobre tus conocimientos, se identifica “*si eres apto para seguir estudiando o no*”. El examen, entonces, se vuelve un instrumento neutro que permite la igualdad de condiciones, pues se trata de un mismo examen, mismos contenidos, mismos días de aplicación y mismo tiempo para resolverlo, es decir, el examen distingue a los sujetos a partir de la evaluación de su esfuerzo.

Para tener un nivel académico, por así decirlo bueno, o saber quién sí le esta echando ganas y tener, básicamente, yo pienso eso; darle oportunidad, en cierta parte, a las personas que sí se preparan... siento que en ese aspecto también lo hacen por personas que realmente sí se han preparado para poder ingresar a la UNAM, a diferencia de personas que no, que en el mismo día del examen van estudiando en el camino y ese tipo de cosas. (E7)

La posibilidad de ingreso se desenvuelve en función de cómo se concibe el examen de selección, pues según la narración anterior, el mecanismo de ingreso cumple la función de que cada uno pueda “*tener un nivel académico*” o, mejor dicho, “*saber quién sí le está echando ganas*”. Así, la estudiante refiere que el examen realiza una imbricación entre el nivel académico de cada uno y el echarle ganas. La delimitación hecha por la entrevistada se articula en simbolismos sobre la igualdad de oportunidades, pues si el “*echarle ganas*” garantiza un “*nivel académico*”, esto coloca en igualdad de condiciones para quien se esmera y planea ingresar a la educación superior.

La constitución de este sentido común, que no deja espacio para articular el pensamiento en otra dirección, se fortalece a partir de la conceptualización que realiza la estudiante sobre el examen de selección, pues este implica “*darle oportunidad*” a todos los aspirantes que “*sí se preparan*”. Los soportes que realiza la entrevistada, alrededor del ingreso a la educación

superior, dejan ver cómo juega el planteamiento de la igualdad de oportunidades, pues cada uno tiene la oportunidad de ingresar a la educación superior, siempre y cuando demuestren su preparación, pues existen “*personas que realmente sí se han preparado para poder ingresar a la UNAM*” y existen personas que no se esfuerzan o se esfuerzan menos “*que en el mismo día del examen van estudiando en el camino*”. En este reconocimiento sobre la preparación para enfrentar el examen de selección, se le atribuye a la capacidad de “echarle ganas” y a la actitud que se tiene frente al examen de selección –o mejor dicho frente al mérito- la “*oportunidad*” de ingreso. Esta definición sobre el examen de ingreso es lo que constituye la estrategia a seguir para poder incorporarse al sistema de educación superior.

Siguiendo con esta lógica, otro relato delimita el ingreso a la educación superior a la individualidad de cada quien:

Más que nada para saber si tienes un conocimiento, si eres autónomo de estudiar por tu parte y de estudiar si tienes tiempo libre, leer... sí, buscar información de lo que deseas encontrar... Por eso creo que es necesario hacer un examen, para evaluar los conocimientos y también para ver si son aptos de estudiar... lo que los estudiantes quieren estudiar. (E1)

En este relato resalta de nuevo la asociación del examen con la evaluación del conocimiento, pues este cumple la función de “*saber si tienes un conocimiento*” para ingresar a la educación superior. En este sentido, la entrevistada asocia la evaluación con capacidades individuales, pues el examen también observa “*si eres autónomo de estudiar por tu parte*”. Lo que se muestra como interesante acá, es la concepción de autonomía que plantea indirectamente que todas y todos somos libres y estamos en igualdad de condiciones para ingresar a la universidad, pues el ser “*autónomo*” implica organizar tu estrategia para tener “*tiempo libre*” y “*buscar información de lo que deseas encontrar*”. La prueba de ingreso se muestra equitativa y justa para cada estudiante que aspira a ingresar a la universidad, por lo que se llega a afirmar que “*es necesario hacer un examen*”¹⁴⁷. La creencia en la igualdad de

¹⁴⁷ Que se muestre como equitativa y justa la igualdad de oportunidades que se conceptualiza por las entrevistadas, recae en un elemento profundo de dominación, el cual permite que no exista crítica alguna sobre las reglas del juego. Es decir, hay que entender la dominación como “un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (“mandato”) del “dominador” o de los “dominadores” influye sobre la acción de otros (del “dominado” o de los “dominados”), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos

oportunidades meritocráticas se constituye como un elemento necesario para evaluar las capacidades de cada uno, pues de lo contrario, no se sería libre de elegir su proyecto de vida.

Que el examen se signifique como un instrumento que permite “*evaluar los conocimientos y también para ver si son aptos de estudiar*”, no es más que la individualización del acceso a la educación superior, lo cual permite plantear que esta concepción del examen se sostiene por la actitud que se tiene ante el mérito y por el tipo de apropiación que se hace a raíz de los procesos de significación en torno a la autonomía de cada cual, lo que provoca que la individualización y jerarquización del acceso a la educación superior tome forma a partir del reconocimiento si se es apto o no de estudiar, borre la heterogeneidad de la formación de las y los aspirantes. Al respecto otra entrevistada menciona lo siguiente:

Yo creo que el examen los evalúa a todos de la misma forma, porque tanto como esa persona, bueno como tanto una persona que salió de una escuela u otra, al final de cuentas tuvo que haber aprendido lo mismo. (E5)

En el relato anterior, existe una concatenación entre el examen de selección y la igualdad de oportunidades meritocráticas. Que el examen se muestre, de nueva forma, como un elemento que “*evalúa a todos de la misma forma*” configura una atribución de neutralidad hacia las pruebas de ingreso a la educación superior que, como se comentó en páginas anteriores, es contradictorio si se observa el porcentaje de ingreso de las diferentes clases sociales, trayectorias académicas y el género. La afirmación de igualdad de oportunidades muestra que el examen –o más bien la práctica del examen- constituye actitudes ante el mérito que entran en juego a partir de la concepción indirecta de libertad e igualdad.

La entrevistada refiere que no importa la escuela de procedencia, pues el examen y las instituciones educativas son neutras y no juegan un papel determinante en el ingreso a la educación superior. Así, no importa si se cursó el bachillerato en una escuela particular, en una preparatoria oficial o en un bachillerato técnico, pues lo que importa es, que independientemente de “*una escuela u otra*”, se esfuercen en tener los conocimientos que evalúa el examen y que se “*se tuvo que haber aprendido*” en su paso por la educación media superior. Sin embargo, se tiene que ubicar lo enunciado por la estudiante a partir de espacios

tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su acción el contenido del mandato (“obediencia”).” Max Weber, *Economía y sociedad*, México, FCE, 2014, p. 1076.

más amplios que su individualidad, es decir, la integración realizada por la estudiante, es un discurso de quienes han impulsado esa igualdad de oportunidades basada en los méritos individuales¹⁴⁸.

Los aprendizajes adquiridos en cada modelo educativo de la educación media superior, se configuran como un reto a seguir para ingresar a la universidad, así, la heterogeneidad de trayectorias y condiciones sociales marcan los pasos a seguir para poder estudiar una licenciatura:

Yo siento que el examen evalúa a todos por igual [...] siento que nos evalúan por igual porque siento que todos queremos entrar a la universidad o por lo menos la mayoría. Entonces, como no tenemos esos conocimientos que tiene una UNAM o un politécnico, más bien una voca, entonces siento que quieren que alcancemos ese aprendizaje o, más bien, quieren que llegemos a ese aprendizaje que tienen los demás de la UNAM o politécnico. (E8)

El universo simbólico sobre el ingreso a la educación superior, permite que vuelva a aparecer en otra estudiante la relación examen-igualdad de oportunidades. El simple hecho que *“todos queramos entrar a la universidad”* permite que la conceptualización de la estudiante delimite el examen como un proceso equitativo e igualitario.

Esta igualdad de oportunidades se resignifica en la estudiante como una posibilidad de compensar las ausencias de conocimiento por no pertenecer a un bachillerato incorporado a alguna universidad, pues *“como no tenemos esos conocimientos”* el examen se convierte en la guía que regula el ingreso a partir de tratar de homologar los conocimientos de las y los aspirantes con los que provienen de un bachillerato incorporado. Las universidades, en la afirmación hecha en este relato, se preocupan por la formación y aprendizaje de las y los aspirantes a través de su prueba de ingreso, pues estas *“quieren que alcancemos ese aprendizaje”* de quienes ya pertenecen al sistema universitario.

¹⁴⁸ “El sistema educativo acostumbra a pensarse partiendo de una determinada imagen de cómo son los niños y niñas, cómo se desarrollan, etc., de tal forma que todos aquellos alumnos o alumnas que manifiesten una conducta no acorde con las del modelo van a ser marginados, segregados. Y para explicar esa segregación se creó todo un discurso con apariencias de neutralidad y objetividad.”, Jurjo Torres, op. cit. p. 34.

La igualdad de oportunidades meritocráticas se presenta como un mecanismo justo que trata de resarcir las carencias de las trayectorias académicas, pues las capacidades intelectuales de quien desea ingresar a la educación superior deben de demostrar que, en caso de ingresar a la educación superior, se tiene la misma capacidad que los que ya perteneces a este nivel de estudios¹⁴⁹. En este sentido, el siguiente relato muestra lo siguiente:

Yo creo que el simple hecho de que les dejan hacer el examen a todos, el examen evalúa a todos por igual independientemente de su bachillerato... Y supongo que lo hacen para saber qué persona está como al corriente o esta apta para poder estudiar dentro de la universidad y tomar la carrera que esa persona quiere ¿no?, bueno, eso yo pienso [...] hacen el examen... recaudan ciertas preguntas, ciertos temas y pues es ahí donde crean el examen de ingreso a la UNAM, entonces tú te das cuenta de qué personas están aptas y qué personas no. (E6)

Cobra relevancia que otra vez, pero en otra entrevistada, el examen se muestre como garante de la igualdad de oportunidades. El matiz que hace la estudiante refiere al sentido práctico del examen, pues “*el simple hecho de que les dejen hacer el examen a todos*”, connota una supuesta igualdad y libertad otorgada por las instituciones de educación superior, pues de lo contrario no permitirían, a partir de restricciones, que ciertos estudiantes presentaran el examen. Así, no importa el bachillerato de procedencia, la clase social, el género o la raza, pues “*el examen evalúa a todos por igual, independientemente de su bachillerato*”. Así, la incorporación a los estudios profesionales se observa desde el ángulo de la igualdad de oportunidades, donde la hipótesis es que el examen se realiza para “*saber qué persona está como al corriente o esta apta para poder estudiar dentro de la universidad*”, es decir, en la concepción de la entrevistada se concibe el significado del examen en relación a evaluación-igualdad de oportunidades.

Sin embargo, la conceptualización del examen se matiza a partir del trabajo que conlleva la realización del examen, pues “*recaudan ciertas preguntas, ciertos temas*” que permite la creación del examen como un mecanismo neutro, pues se evalúa a todos por igual. A partir

¹⁴⁹ “Las capacidades intelectuales establecen, de este modo, un criterio meritocrático capaz de reconciliar a cada individuo con su propia posición dentro de la estructura social.”, Jurjo Torres, *Ibidem*, p. 38.

de la creación del examen y de su aplicación, las universidades y uno mismo se da “*cuenta de qué personas están aptas y qué personas no*”.

En los significados que utiliza la estudiante con relación a definir la “creación” del examen, se muestra la relación entre la evaluación y la igualdad de oportunidades, como un sentido común de la propia racionalidad meritocrática. Pues a partir de concebir que existen personas “aptas” y personas no “aptas”, se constituye un significado del ingreso a la educación superior que oculta el punto de partida de cada quien, pues lo que importa es la estrategia para llegar a la meta establecida.

En este orden de ideas, otra entrevistada matiza el significado del examen dentro de los méritos de cada uno:

Entonces es como para ponernos al mismo nivel y, bueno, siento que en eso se basan en hacernos un examen para que quien quiera estar, se tiene que esforzar. (E8)

En el relato anterior, el sentido atribuido al examen de selección se matiza por la interpretación que se le da a su aplicación, es decir, el examen sirve “*para ponernos al mismo nivel*” de quien ya se encuentra inscrito en el sistema de educación superior. La particularidad que muestra este relato, es que a la relación examen-igualdad de oportunidades se le suma la necesidad de esforzarse para conseguir que esa igualdad de oportunidades se garantice, pues de lo contrario, si uno no se esfuerza no se podrá tener el mismo nivel que desea las propias instituciones educativas. Siguiendo con la línea del esfuerzo individual como garante del acceso, el siguiente relato muestra lo siguiente:

Pero si realmente no quieren estudiar o los que sí quieren entrar pues que les vean que se esfuerzan en el examen... pero le tienes que echar ganas porque si no hay mucha gente que nada más entra por, pues nada más por entrar y darle gusto a uno. (E2)

Los significados que se expresan en cuanto a la percepción de ingreso, se integran a una concepción sobre la necesidad de demostrar el esfuerzo de cada quien. La connotación que recae en “*sí quieren entrar pues que les vean que se esfuerzan en el examen*” desdibuja toda la trayectoria académica de las y los estudiantes, es decir, no importa que estudiaras y acreditaras seis años de primaria, tres años de secundaria y tres años de bachillerato –lo que

implica que tu egreso e incorporación al siguiente nivel se hizo con una calificación aprobatoria-, en donde se realizaron decenas de exámenes, ensayos, exposiciones, presentaciones, resúmenes que fueron evaluados por el cuerpo docente de cada nivel de estudios, sino lo que importa es el cómo te desenvuelvas en el examen de selección.

La reafirmación del entrevistado “*pero le tienes que echar ganas*”, permite interpretar que el argumento de esta concepción se basa en una actitud ante el mérito, pues no es simplemente que ingreses a la educación superior, sino de “echarle ganas” una vez ingresado a la licenciatura. En este sentido, la relación examen-esfuerzo individual se define como un proceso que no acaba solo con haber sido seleccionado, sino que se matiza como un elemento que garantiza una estrategia que permite que tengas éxito cuando estés incorporado al sistema de educación superior.

Las concepciones expuestas por los relatos anteriores se construyen a partir de las experiencias, valoraciones y expectativas que se tienen sobre su proyecto de vida. En este proceso de inscripción a la educación superior, las entrevistadas narran la función del examen con una estrecha imbricación al esfuerzo individual, a la libertad de elección y a la igualdad de oportunidades. Bajo esta lógica, el sentido común permite la articulación de definiciones y explicaciones que no dejan espacio para la revisión crítica del proceso de ingreso a la educación superior, que, a su vez, siguiendo a Aboites¹⁵⁰, la medición científica aportó elementos cuantitativos para la creación de un clima de discriminación y diferenciación que vuelve natural que muchos queden excluidos.

La normalización del examen de selección fortalece los propios mecanismos de ingreso en por lo menos dos dimensiones:

- 1) El sentido común permite conceptualizar al examen de selección como un mecanismo legítimo y neutro, en donde no importa el bachillerato de procedencia, pues el examen evalúa de la misma forma a cada aspirante.

¹⁵⁰ Hugo Aboites, op. cit. p. 364.

- 2) Este sentido común permite que el examen se reproduzca cada año con prácticamente la misma oferta de lugares, pero con el aumento de la demanda. Esto provoca que los aciertos en el corte del puntaje sean mayores cada año¹⁵¹.

La racionalidad meritocrática del estudiante, se vuelve, entonces, no solo una simple subordinación a lo que ya está constituido como absoluto, sino que se juega una configuración de significados a través de las mediaciones en las que se encuentra inscrito el sujeto. A esto hay que sumarle que, desde la propia institución de educación superior que se desea ingresar, se reproduce el discurso de la igualdad de oportunidades meritocrática en sus procesos de ingreso a alguna licenciatura, tal es el caso de lo enunciado por Enrique Graue, rector de la UNAM, en su discurso de bienvenida a la nueva generación de estudiantes, pues afirma que el examen o, mejor dicho, la universidad está comprometida con la igualdad de oportunidades¹⁵².

El ordenamiento del significado del ingreso a la educación superior, pone en juego las capacidades individuales de cada aspirante, a la par, pone entredicho el propio proyecto de vida de cada uno. La decisión de ingreso o, mejor dicho, la actitud ante el ingreso a la educación superior, pone a prueba la individualidad de cada sujeto, pues, según lo relatado en este apartado, el sentido común sobre el ingreso depende del esfuerzo y mérito que cada quien haga.

En los relatos que encierra este capítulo, se ubican por lo menos tres elementos que están articulados al momento de enfrentar el examen de selección. Por un lado, la episteme institucional que se desarrolla dentro de las escuelas permite constituir una forma particular de la actitud ante el mérito, pues las orientaciones que se hagan desde este elemento tratan de formar un sentido común de cómo concebir la educación a partir de la competencia y

¹⁵¹ Por solo mencionar un ejemplo concreto, en la Escuela Nacional Preparatoria número 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, que es de las más demandadas de la UNAM, en 2009 el corte de ingreso fue de 94 aciertos y para 2015 fue de 106 aciertos. Para mayor información, véase: https://www.dgae.unam.mx/ingreso_unam/.

¹⁵² Esta afirmación fue hecha en el contexto de la pandemia del COVID-19, en donde se asegura que el haber realizado el examen de manera virtual “hubiera favorecido” a quienes tienen mejores condiciones de conectividad. Si bien esta tiene un grado de verdad, pues la pandemia impactó de manera desigual en función del acceso a internet, oculta que el propio examen evalúa de manera desigual, como muestran los datos que he referido a lo largo de este trabajo, según la clase social, el género y la raza. En sí, que se aplique de manera remota o presencial el examen de selección, no implica el abandono de los sesgos de clase, género y raza que constituyen el propio mecanismo de ingreso. Para mayor información sobre lo dicho por Enrique Graue, véase: <https://www.gaceta.unam.mx/mensaje-de-bienvenida-del-rector-a-estudiantes-de-nuevo-ingreso/>.

comparación. Por otro lado, la cultura del esfuerzo permite que las tramas educativas se articulen con la episteme institucional a partir de la materialidad de la meritocracia expresada en cuadros de honor, murales, etc. Por último, el vínculo pedagógico, impactado por las dos dimensiones anteriores, constituye y potencializa, en sujetos concretos, una racionalidad meritocrática y una actitud ante el mérito para generar estrategias y pasos a seguir para lograr, a partir de la individualidad de cada quien, conseguir los logros deseados.

Esta imbricación, como se ha revisado, impacta de manera diferenciada si se es hombre o si se es mujer. No queda duda que la meritocracia en la trama educativa tiene intersección con el orden simbólico y práctico del patriarcado. Así, la ubicación de las mujeres en la trama educativa trata de orientarlas a espacios domésticos, pues la comparación con el varón tiene como propósito generar la ilusión de la igualdad de oportunidades en función del esfuerzo individual y como ellas, según lo visto con anterioridad, no se esfuerzan lo suficiente, a la luz de las concepciones masculinas, tienen que buscar otro camino que no sea la educación.

Sin embargo, lo anterior toma materialidad a partir de que el sujeto educativo trata de ingresar a la educación superior. Es aquí en donde todo lo producido con anterioridad cobra relevancia como un sentido común que guía la concepción de la meritocracia en la trama educativa. El mismo proceso de producción de este sentido común, se transforma, parafraseando a Marx¹⁵³, de natural a histórico, pues si para un periodo aparecen como un proceso natural el esfuerzo individual, para otro periodo se constituye como resultado histórico de una trayectoria académica. Es decir, la historia biográfica de cada sujeto marca un antes y un después en su racionalidad meritocrática; si al inicio de su trayectoria escolar, como narró una entrevistada, se miró con “asombro” y “normalidad” el cuadro de honor, ahora, por el avance paulatino dentro de esta lógica, se constituye el esfuerzo individual como un resultado histórico de la propia biografía del sujeto educativo.

Esto permite entender que lo que está en juego al ingresar a la educación superior no solamente es un proyecto de vida definido con anterioridad –y dinamizado por los vínculos pedagógicos-, sino lo que se pone en juego es la propia operatividad de la racionalidad meritocrática. Es decir, lo que se juega el sujeto al querer ingresar a la universidad por medio del examen de selección son los supuestos e implicaciones construidas sobre el ingreso a la

¹⁵³ Karl Marx, op. cit. p. 17.

educación superior. No se trata, por tanto, solo del fortalecimiento ciertas estructuras simbólicas que se reproducen a partir de la racionalidad meritocrática, se trata que a partir de dichas concepciones el sujeto pone en juego sus marcos simbólicos desde donde se constituyó.

En este sentido, no es ajeno pensar que lo que se encuentra en juego es la igualdad de oportunidades que sostiene el propio sujeto educativo, pues es aquí, a partir de la búsqueda de explicaciones que den sentido a los logros y fracasos educativos, donde se constituye la ilusión de igualdad y libertad. Por tanto, el sujeto pone sobre la mesa su libertad e igualdad que se le otorga el examen de selección.

La reconstitución de significados se convierte en un proceso permanente que va conformando un modo de pensar y una actitud particular, o, mejor dicho, constituyen una racionalidad meritocrática y una actitud ante el mérito. Elementos, que esta demás decir, están profundamente imbricados: la racionalidad meritocrática se convierte en actitud ante el mérito y la actitud ante el mérito se convierte en racionalidad meritocrática. Elementos simbólicos e ideológicos necesitan necesariamente materialidad para reproducirse, la materialidad, a su vez, necesita de los elementos simbólicos e ideológicos para sostenerse. Ni una ni otra cosa por sí sola puede operar de manera aislada. En este orden de ideas, no se puede dejar de señalar que la escuela es un espacio que potencializa la meritocracia, pues influye no solo en la expansión y particularización de la ideología meritocrática, sino que influye en la percepción que se tiene de uno mismo alrededor de los éxitos y fracasos educativos.

Así, la meritocracia en la vida social, y en particular en las tramas educativas, puede ocasionar progresivamente una racionalidad meritocrática en donde lo más preocupante recae cuando está se convierte en una forma normal de pensar y es transmitida a los demás. Por tanto, es necesario pensar las tramas que se desarrollan en las instituciones educativas no solo como tramas pedagógicas, sino como tramas político-pedagógicas desde donde la escuela no es un espacio neutro, pero tampoco libre de fisuras y contradicciones. En este sentido, una visión no dialéctica sobre la meritocracia aboca a la conclusión que los impactos de la meritocracia son homogéneos para todos los sujetos que articulan la educación y, por tanto, no existe escapatoria. Si se pretende transformar la escuela lejos de la lógica meritocrática es necesario

situar en el centro del debate los impactos que está ha tenido en los sujetos que articulan la educación. De lo contrario, se carecerá de un mapa que oriente las coordenadas desde donde se encuentren los impactos más significativos y a la vez las fisuras producidas.

CAPÍTULO 3

RACIONALIDAD MERITOCRÁTICA, INDIVIDUALIZACIÓN DEL PROBLEMA EDUCATIVO Y GRIETAS PARA LA EMANCIPACIÓN

*Luego, el problema fundamental es cómo pasar
de una situación crítica y, en seguida, alcanzar una concientización.*

*Para eso, es fundamental vivir la propia existencia como algo
unitario y verdadero, pero también como una paradoja:
obedecer para subsistir y resistir para poder pensar en el futuro.*

Entonces la existencia produce su propia pedagogía.

Milton Santos

A la luz de concluir este trabajo, conviene que vuelva al punto de partida para recapitular de manera sintética las determinaciones de lo que se trató de mostrar. Comencé analizando algunas determinaciones que generan un enroque entre la familia y la escuela, considerando que en ambos espacios se desarrolla la ideología de la meritocracia, pero en cada una de forma particular. Los primeros rasgos de la racionalidad meritocrática se articulan, potencializan y particularizan en los espacios educativos, siendo, estos últimos, campos en los que se constituyen subjetividades-sujetos que guían sus acciones a partir de los símbolos y significados que le atribuyen a la educación y al ingreso a los estudios profesionales a partir del esfuerzo individual. Los problemas que subyacen dentro del acceso a la educación superior son internalizados e individualizados a partir de la articulación de las epistemes institucionales, la cultura del esfuerzo dentro de las escuelas y los vínculos pedagógicos que refuerzan y particularizan la racionalidad meritocrática de las y los jóvenes que desean ingresar a la universidad. Si bien, he tratado de demostrar que el problema del acceso de la educación superior se debe a cuestiones estructurales, en los relatos de vida se ha encontrado que la construcción y significación de este problema se deben a capacidades individuales, más no a los problemas que subyacen en nuestra sociedad. En pocas palabras: no importa la diferencia entre las trayectorias académicas, la poca oferta educativa en las universidades

autónomas tradicionales o el presupuesto destinado a estas, lo importante es el esfuerzo que emplee uno para conseguir, a partir del individuo y su capacidad, un lugar en la universidad.

Las determinaciones que se configuran, tanto en la familia, el espacio social y la escuela, construyen la racionalidad meritocrática que toma características particulares cuando de educación se trata: sentido común, competencia, jerarquización, competencia-comparación, ocultamiento de las relaciones sociales y, por último, que será tema de este capítulo, la psicologización de los problemas educativos.

A partir de esto, es que dentro de estas determinaciones es en donde podemos entender que, a diferencia de diversos postulados que he mencionado, la ideología de la meritocracia y la racionalidad meritocrática, se convierten en la condensación de múltiples determinaciones que permite observar que lo concreto representado tome un carácter más visible, es decir, lo concreto se convierte en más concreto a partir de ir incorporando mayores determinaciones. Es por esto que es necesario distinguir entre las políticas educativas y lo político de lo educativo. Siendo la primera iniciativas, análisis, propuestas y rutas para incidir y modificar el rumbo de la educación –siempre, o mayormente, bajo intereses de clase de quien ostenta la hegemonía política de nuestro país- y, el segundo, refiere a entender que las tramas educativas, los vínculos pedagógicos e incluso en las epistemes institucionales no son neutras y que en ellas subyace la posibilidad de transformación para favorecer a los sectores y sujetos educativos que han sido históricamente relegados y olvidados.

Dentro de este orden de ideas, comenzaré a problematizar las implicaciones que tiene la condensación de estas múltiples determinaciones en sujetos educativos concretos. Para esto, retomaremos un ejemplo significativo de la sociedad mexicana que se ha construido en un mito fundante que es apropiado simbólicamente más allá del propio personaje. En un siguiente momento, comentaré el cómo, a partir de la configuración de estas determinaciones, se apropia e individualiza el problema educativo no libre de tensiones. En un siguiente nivel, analizaré cómo se genera una herida dentro de las subjetividades de las y los aspirantes que hacen potenciar una supuesta resiliencia meritocrática y cómo ésta va generando grietas con la racionalidad meritocrática. Por último, pero no menos importante, mostraré como han surgido alternativas pedagógicas y prácticas emancipatorias que permiten rupturas con la racionalidad meritocrática. Cabe mencionar que, en cada uno de estos apartados, se

configurará lo que se ha encontrado en los relatos de vida y que permiten interpretar grietas en la racionalidad meritocrática, que pueden fungir como habilitador y potenciador a las y los sujetos educativos para disputar el pensamiento hegemónico de la meritocracia.

MITO Y MÍSTICA FUNDANTE: EL MÍMETISMO DEL “SÍNDROME DE BENITO JUÁREZ”¹⁵⁴

En los estudios clínicos, el hablar de algún síndrome es hacer referencia, a grandes rasgos, a la conjunción de signos (manifestaciones medibles) y síntomas (elementos meramente subjetivos) que caracterizan a una determinada enfermedad en una situación concreta. Pero al retomar la terminación *síndrome* en un estudio como éste, no me estoy refiriendo a padecimientos clínicos, ni a situaciones que puedan ser consideradas como alteraciones en la salud, ni mucho menos se trata de individualizar la problemática que se pretende estudiar. Me refiero, particularmente, a la conjunción de elementos subjetivos y actitudes que pueden llevar a cabo las y los sujetos a partir del orden simbólico desde donde se reconoce cada cual. Es decir, desarrollaré la idea de que existen elementos en la sociedad que hacen que los integrantes de la misma piensen y actúen de cierta forma a partir de grandes relatos (la mayoría nacionales) que se mimetizan y encarnan en sujetos concretos según los diferentes momentos históricos y, aunque pudieran existir un gran número de ejemplos, me voy a enfocar únicamente en lo que ha representado la figura de Benito Juárez como gran relato mexicano de esfuerzo individual y superación de las vicisitudes¹⁵⁵.

Como se comprenderá, no se podrá resolver en los límites de este apartado todas las nociones del mito y mística fundante del esfuerzo individual alrededor de la figura de Benito Juárez.

¹⁵⁴ Recupero el ejemplo del “*síndrome de Benito Juárez*” del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior. Este movimiento ha desarrollado esta conceptualización en sus reuniones de preparación para discutir y negociar con las autoridades universitarias y plantea a grandes rasgos que existe una construcción simbólica de grandes relatos que no diferencian entre las condiciones sociales, culturales y académicas de cada aspirante a la educación superior. La intención de recuperar esto es con el fin de profundizar y rediscutir la mística del mito fundante y su mimetización hacia otros relatos que se construyen para ocultar realidades.

¹⁵⁵ Benito Juárez, de origen indígena, nació en la sierra de Oaxaca, cuando tenía tres años de edad su padre y madre fallecieron, quedando a cargo de él sus abuelos paternos. Años después fallecieron sus abuelos, quedando a cargo de su tío, quien desde ese entonces lo acercó al trabajo de campo como peón y al pastoreo de ovejas. En el poblado en donde vivió Juárez en su infancia no había escuela, lo que lo motivó que a los 12 años se trasladara a la Ciudad de Oaxaca pese a que su manejo del castellano era básico ya que su lengua materna era el zapoteco. Después de varios percances logró ingresar a una escuela y obtener notas de excelencia, estudió latón, filosofía y teología, posteriormente ingresó a la escuela de jurisprudencia en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, en donde ocuparía el cargo de rector años más tarde. El cargo que desempeñó como rector de su alma mater le permitió, años después, incursionar en la política como ministro suplente, diputado, ministro interino, gobernador interino del Estado de Oaxaca y luego de un periodo de exilio y de sucesos nacionales fue nombrado Ministro de Justicia e Instrucción Pública, para, posteriormente, desempeñarse como presidente de la República.

Por lo pronto, me enfocaré a señalar simplemente un par de ideas, que puedan permitir orientar a quien lee, sobre los fundamentos principales desde donde parte el análisis. En primer lugar, diremos que es importante tratar de entender y explicar el cómo funciona la lógica que subyace en los grandes relatos. En un segundo momento, se tratará de problematizar como actúa este mito y mística fundante en el actual momento histórico en el que nos encontramos a partir de sujetos educativos concretos.

Dicho esto, es importante problematizar la constitución del mito y mística fundante a partir de la figura de Benito Juárez, pues es desde este ejemplo que se podrá contestar la pregunta: ¿desde qué orden simbólico se reconocen e identifican las y los estudiantes? Para responder a esta interrogante, es importante señalar los siguientes supuestos que se plantean alrededor de los grandes relatos:

- Los grandes relatos, como el de Benito Juárez, están presentes en la vida social en común, lo que hace que cada sujeto construya significantes en torno a que el esfuerzo individual es el garante de los logros o fracasos.
- Las relaciones sociales en las que se encuentra inscrito cada sujeto no son impedimento para que se pueda salir de las condiciones en las que se encuentren.
- Pese a las “adversidades” las y los sujetos pueden conseguir lo que se proponen.
- Se construyen, en el sujeto educativo: una moral del esfuerzo, moral de la promesa y moral de la culpa que guían el actuar de cada quien.

Al ser Benito Juárez una figura emblemática de nuestro país, no solo por su quehacer político, sino por su esfuerzo al superar las vicisitudes, es retomado en todas las esferas de la sociedad. Desde el capo educativo, hasta la presidencia de la república¹⁵⁶. El también conocido como “Benemérito de las Américas”¹⁵⁷, es reconocido no solo en México, sino en varios países del

¹⁵⁶El actual presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, ha expresado constantemente su admiración hacia Benito Juárez, pues según sus palabras es “el mejor presidente que ha habido en la historia de nuestro país. Todavía gobierna por su ejemplo”. Para mayor información, véase: <https://presidente.gob.mx/benito-juarez-referente-e-inspiracion-para-un-buen-gobierno-presidente-amlo/>.

¹⁵⁷ Recibió este reconocimiento por primera vez por la República Dominicana, tras su triunfo en la intervención francesa y la guerra de reforma. También fue reconocido, por las mismas hazañas, en otros países como Colombia y Perú.

mundo, pues su actuar político, combinado con su biografía que reconoce su origen en la pobreza y la superación de ésta, lo convierte en una figura emblemática en la construcción de la nación mexicana. Por lo cual, no es extraño pensar que se convirtiera en un gran relato que construye simbolismos en nuestro país de lo que se espera de cada uno en función del esfuerzo individual. A diferencia de otros personajes nacionales, Benito Juárez se convirtió en el pionero del esfuerzo individual, pues, aunque otras figuras emblemáticas de nuestro país también estuvieron en condiciones desfavorables, fue Juárez quien se convirtió, por su accionar nacional y reconocimiento internacional, en el mito preferido de la sociedad mexicana.

Este mito fundante de la meritocracia mexicana, se convierte en un encuentro simbólico de la población en general, que va estructurando un pensamiento particular bajo ciertas lógicas. O, lo que es lo mismo, el mito fundante es ejercitado¹⁵⁸ en cada situación concreta por grupos de personas que aparentemente presentan cierto grado de coincidencia con Juárez, pero a la vez cierto grado de autonomía en la toma de decisiones, pues no se conciben como personas sujetas a ciertas determinaciones.

Este es precisamente el terreno desde el cual, a partir de la atribución hacía la figura de Juárez, que se ha construido públicamente un correlato en donde sus acontecimientos de vida pueden servir como inspiración para toda la población. No es que, como algunos equivocadamente piensan, la figura de Juárez solo sea un modelo a seguir por parte del gobierno, se trata, en realidad, de una construcción simbólica que se encuentra en todos los espacios de la sociedad, pues, lo que ocurre es que aquello que se expresa públicamente del Benemérito de las Américas y sus logros, se pretende hacer una cuestión generalizable ausente de criticidad e historicidad.

Pero existe una cuestión aledaña, la construcción de este gran relato, para las clases dominantes del país, es funcional pues explica que no existen limitantes para los sueños que

¹⁵⁸ Me refiero, como cuestión que se ejercita, a que es apropiado por la práctica constante de experiencias que dan sentido al mito fundante. Al mismo tiempo, al igual que los músculos toman mayor masa muscular y fuerza al ser ejercitados, el mito fundante cobra mayor significación y fuerza al ser mostrado en sujetos concretos que han obtenido éxito al superar los sucesos desfavorables a los que se enfrentan. Pero esta mayor significación y fuerza del mito fundante no solo opera como una cuestión interna en cada sujeto, pues, al mostrarse públicamente, se refuerza en otros sujetos aparentemente “independientes” al orden simbólico colectivo.

cada quien se proponga independientemente de su condición social, es decir, bajo este gran relato es justificable el lugar, la clase social, el modelo educativo, etc., en el cual cada quien se encuentra inscrito. Así, esta construcción simbólica sobre Juárez y la superación de las adversidades a partir del esfuerzo individual, se reproduce en todas las tramas de la vida social: laboral, salud, educación, vivienda, etc.

Lo anterior solo es posible por la construcción de una figura a través de todo un dispositivo práctico y retorico que genere una parametrización del pensamiento en función del esfuerzo individual. Así, los logros de Juárez cobran una mística que atraviesa tiempo y geografías, en donde las decisiones que tome cada cual es asunto individual y no de entramados más complejos que subyacen en la sociedad. Por eso, la legitimidad de este relato se relaciona y es apropiada de manera dinámica por todos los miembros, o la gran mayoría, de la sociedad. Por otra parte, el gran relato deja de ser cuestión individual y se convierte en un orden simbólico colectivo, pues para su proceso de continuidad necesita de marcos simbólicos colectivos para que aparezca como normal la apropiación e integración en lo individual.

En este orden de ideas, lo más llamativo del mito y mística fundante sobre el síndrome de Benito Juárez, es su capacidad de relatarse, en cualquier contexto y momento histórico mexicano, como un caso ejemplar de la sociedad que superó vicisitudes y adversidades para llegar a ser presidente de la república. Así, este caso ejemplar de la sociedad mexicana se convierte en un mito, cuya explicación se convierte en tradición llena de elementos simbólicos que atribuye más valor a ciertas cualidades que a otras, o, lo que es lo mismo: construye un gran relato que se reproduce generación tras generación en donde la única realidad que se presenta como verdad es la superación de adversidades y vicisitudes a partir del esfuerzo individual. Este mito, trae consigo, una mística particular, pues se basa en la libertad e igualdad de oportunidades que, aunque la meta sea muy difícil de alcanzar, se construye el imaginario simbólico que configura, en el terreno educativo, como un elemento clave que sigue vigente hasta el día de hoy. Entonces, el misticismo y el mito alrededor de este gran relato, configuran un orden simbólico que se reproduce generación tras generación.

La construcción de la biografía de Juárez, como mito que se reproduce de décadas atrás, ofrece un fuerte sentido común sobre las problemáticas educativas en nuestro país. Pues al ser un pobre indígena, huérfano desde los tres años, que acarrea ovejas, logró, a partir de

su esfuerzo, ingresar a los estudios superiores para posteriormente convertirse en presidente. En pocas palabras, si uno se esfuerza puede llegar a ser lo que se proponga, ¡hasta presidente de una nación!

Este mito, desde el cual subyace una mística que genera, siguiendo a Buenfil¹⁵⁹ en su conceptualización sobre la mística en los procesos sociales del país, un encanto universal que da sentido a la unidad de la historia, al igual que un sentido de pertenencia alimentado por un fanatismo que permite dar fuerza a construcciones simbólicas.

Dadas estas afirmaciones, no sorprende que el orden simbólico que representa el relato de Juárez se construya, también, de elementos prácticos. Es decir, se pasa de elementos subjetivos a manifestaciones concretas. Por eso sería un error pensar que el mito fundante de la meritocracia es un fenómeno que se materializa en el aire, pues es tan simbólico como práctico: es por esto que, desde el origen del mito, junto con su mística, permite su reproducción en momentos históricos concretos. Esto solo es posible a partir de un mimetismo que permite la construcción de metáforas, en primer lugar, sobre el mito fundante y, en segundo momento, a partir de su particularización en sujetos concretos actuales.

La identidad que va tomando el mito fundante se concretiza a partir de la creación de costumbres y normas que adquieren significado en la heterogeneidad de la población. Es decir, a pesar de que las y los sujetos provengan de orígenes muy disímiles existe la tendencia de explicar lo que acontece a partir de las costumbres y normas que se generan en el orden simbólico del mito fundante. Este misticismo permite generar una tensión entre lo particular y lo general¹⁶⁰, pues la experiencia de éxito permite dar un sentido de pertenencia e integración, a la vez que permite el moldeamiento, de dicho misticismo, para explicar los logros o fracasos en momentos históricos concretos.

El elemento concreto de este proceso se realiza cuando cada sujeto da por sentado que ya se vive en una sociedad en la que todas y todos somos libres y nos encontramos en igual de

¹⁵⁹ Rosa Nidia Buenfil, "Revolución mexicana, mística y educación", en Eduardo Remedi, coordinador, *Encuentros de investigación educativa 95-98*, México, DIE-Plaza y Valdés, 2002.

¹⁶⁰ "El discurso místico apunta en la dirección de una tensión entre lo particular y lo absoluto que es más compleja de lo que dice ser. Hay una doble imposibilidad en torno a la cual se organiza el discurso místico, pues no pertenece exclusivamente al campo de la experiencia mística y podría más bien ser concebido en términos de una expresión, en ropaje místico, de algo que pertenece a la estructura general de toda experiencia posible". *Ibidem*, p. 108.

oportunidades¹⁶¹. Por tanto, si nos esforzamos existe la promesa de ser recompensados siempre y cuando nuestras capacidades individuales demuestren que somos merecedores del éxito¹⁶². Al mismo tiempo, existe un sentimiento de culpa¹⁶³ que es interiorizado por cada sujeto al no tener éxito en lo que se ha propuesto, pues las reglas del juego: la igualdad de oportunidades, la libertad y la promesa, se articulan para responsabilizar a cada uno de sus fracasos educativos como consecuencia de una supuesta ausencia de esfuerzo individual.

En este orden de ideas, la actividad cognoscitiva de simbolizar este gran relato, contiene conocimiento y procesos de subjetivación que están en permanente construcción. Es decir, al mostrar el mito y su mística, se genera un tipo de conocimiento que entra en un proceso de subjetivación que es apropiado y moldeado por quien escucha ese relato. Entonces, no es extraño pensar que, a partir de esta lógica, se pueden encontrar los elementos que hemos desarrollado a lo largo de este trabajo y que organiza, de manera concatenada, la ideología de la meritocracia: elementos psíquicos (individuales y en relación con las y los demás), simbólicos (marcos culturales) y sociales (momentos históricos en los que se desarrolla).

Ahora bien, el reconocer este gran relato, es entender que no solo se trata de una cuestión de “roles”, sino que se trata, también, de identidades psíquicas que encuentran causa y reproducción en casos parecidos al de Juárez. En este sentido, si bien, el caso de Benito Juárez se ha articulado como un mito fundante y caso ejemplar que se gusta poner de ejemplo, este adquiere un mimetismo, bajo el mismo principio del esfuerzo individual y superación de las vicisitudes, en actores concretos. Este mimetismo del mito fundante permite que se reproduzca el supuesto de la igualdad de oportunidades y la libertad de elección, pero ahora en sujetos concretos y en momentos concretos. Es decir, el mito fundante es moldeado para dar explicación a las problemáticas que puede enfrentar y cuestionar a la meritocracia. Pero

¹⁶¹ Coincido con Jurjo Torres, cuando menciona que “la moral del esfuerzo da por sentado que ya vivimos en una sociedad en la que existe igualdad de oportunidades, es decir, que las clases sociales, condiciones de vida, acceso a servicios ya no condicionan el futuro de ninguna persona [...] cualquier persona que se esfuerce va a tener éxito: es la capacidad de esforzarse lo que importa”. Jurjo Torres, 2017, op. cit. p. 83.

¹⁶² “la moral de la promesa tiene que ver con ser responsable y atenerse a la palabra dada; a la voluntad, al compromiso y a la obligación de en todo momento cumplir con las promesas hechas”, *Ibíd*em, p. 85.

¹⁶³ “La moral de la culpa conlleva la asunción de la responsabilidad individual de todos los riesgos, de los peligros y de las consecuencias de los actos realizados y de los desatendidos. Esta praxis da lugar a una personalidad que se autoculpabiliza constantemente” *Ibíd*em, p. 86.

para que esto sea posible, es necesario de herramientas de difusión masiva que muestren los grandes relatos como verdad absoluta.

En este sentido, para seguir con la profundización del mito fundante, su misticismo, mimetismo y su difusión masiva en el caso educativo, tomemos por ejemplo dos sucesos recientes. El primero es el caso de Ricardo Pedro Pablo, quien su experiencia fue recuperada no solamente por los medios de difusión y comunicación de la UNAM, sino también por la prensa nacional. Ricardo es hijo de indígenas oaxaqueños, cuando decidió estudiar en la UNAM viajó de su tierra natal y llegó “sin nada, sólo con lo que tría puesto, sin dinero, y no conocía a nadie”. Para mantener sus estudios como químico, decidió vender dulces en la escuela, por lo cual, esta historia de superación personal, lo llevó a conseguir el Premio Nacional de la Juventud 2017. Actualmente se encuentra estudiando un doctorado en el Instituto Tecnológico de Massachusetts. El caso de Ricardo fue noticia nacional, su esfuerzo lo recuperaron los medios de comunicación con encabezados como los siguientes: “mexicano conquista sueño americano”, “primer indígena mexicano se doctora del Instituto de Massachusetts”, “¿Quién dice que no se puede?”, “indio huarachudo logra ingresar al instituto de Massachusetts”¹⁶⁴.

El segundo ejemplo, que es recuperado por los medios de comunicación y por la misma UNAM, es la situación de Vannia Stefanía Avelar Labra, quien, después de tres intentos por ingresar a la educación superior, obtuvo un puntaje perfecto en el examen de ingreso a la UNAM. La propia casa de estudios mencionó en un boletín que “Vannia Stefanía Avelar Labra aceptó que siempre se le ha complicado la historia, pero hace algunos días ella misma forjó la suya al conseguir el puntaje perfecto en el Concurso de Selección junio 2019 al nivel Licenciatura de la UNAM”. Esta misma nota de la Universidad Nacional hace todo un relato de las vicisitudes que enfrentó y superó Vannia, concluyendo con la afirmación: el “querer es poder”¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Para leer más sobre el caso de Ricardo, véase: UNAM (2018). *¿Quién dice que no se puede? La historia de Ricardo Pedro Pablo*. En: <http://ciencia.unam.mx/leer/716/-quien-dice-que-no-se-puede-la-historia-de-ricardo-pedro-pablo>.

¹⁶⁵ Para mayor información sobre el caso de Vannia, véase: UNAM (2019). *Vannia Stefanía Avelar, con puntaje perfecto en el concurso de selección para licenciatura*. En: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_545.html.

En estos ejemplos, con el simple hecho de leer las afirmaciones: “¿quién dice que no se puede?”, “ella misma forjó la suya” y el “querer es poder”, da una vaga idea de cómo se va construyendo, a partir de sujetos concretos, el relato sobre el esfuerzo individual. Al mismo tiempo, nos muestra cómo, tanto los medios de comunicación, así como la propia universidad, muestran un caso de éxito como ejemplo a seguir, como una experiencia que se puede generalizar, pues su esfuerzo individual les ha retribuido el ingreso a la universidad. En una palabra: se construyen grandes relatos sobre el esfuerzo individual, los cuales son presentados a toda la población que quiere ingresar a la universidad, obviando que un caso particular no puede explicar toda la vida social en común o que un caso particular no se convierte, como lo muestran los mismos datos de las universidades, en tendencia generalizada.

Ambos casos mencionados cobran sentido si se inscriben en un análisis más amplio. Es decir, si se entiende que el mito fundante se ha mimetizado, pero no pierde su esencia, pues el misticismo de estos casos permite dar fuerza a las construcciones simbólicas que operan en sujetos concretos para garantizar su reproducción. La cuestión, entonces, no es demeritar el esfuerzo que realizó Vannia o Ricardo, de lo que se trata es seguir una línea diferente a lo que marcan los medios de comunicación y la propia UNAM, pues un caso particular no puede explicar la vida social en común o, mejor dicho, no puede ser la explicación del por qué unos sí ingresan y otros no, pues se trata de un problema estructural, más no de un problema individual.

Pero para que pueda operar el mimetismo del mito fundante es necesario que se construya el imaginario del esfuerzo individual como garante de los éxitos o fracasos representado por sujetos concretos que, a su vez de reconocer su esfuerzo, se muestren como ejemplos a seguir en los medios de comunicación. ¿Por qué? Porque en función de la repetición constante, en medios de comunicación visuales¹⁶⁶ y escritos, el mito del esfuerzo individual podrá influir

¹⁶⁶ Una expresión de cómo se ha reproducido en los medios de comunicación, es lo que pasa en el famoso programa de televisión “La Rosa de Guadalupe”. Este programa tiene 13 años al aire, con más de 1, 400 capítulos con difusión en más de 23 países, con una audiencia máxima alcanzada de 3.8 millones. Este programa ha lanzado un episodio llamado “Reguetonera”, el cual trata de una joven de condiciones desfavorables, de escasos recursos, se esfuerza después de varias vicisitudes (incluso haber sido detenida), pudo cumplir sus sueños pues se vio compensada su buena obra por un señor que le financió su licenciatura en medicina en una escuela privada. Este es un ejemplo que mezcla el esfuerzo individual y la moralidad judeo-cristiana, para conseguir el ingreso a la educación superior después de haber sido excluida de la misma.

en pensamientos y conductas de amplios sectores de la población que no cuestionarán las reglas del juego, lo cual provoca que se construya un consenso social en torno al ingreso a la educación superior¹⁶⁷.

La propaganda, entonces, se convierte en un elemento fundamental para dos cosas por lo menos: garantizar el consenso en toda la sociedad y construir grandes relatos que permitan la reproducción de la racionalidad meritocrática. La influencia de los medios de comunicación, para reforzar y mimetizar la mística del mito fundante, opera para crear esquemas cognoscitivos, valores y actitudes en las personas, de allí que diversas personas articulen los mismos intereses y referentes valorativos que les permitan la generación de una única explicación a los logros o fracasos educativos: el esfuerzo individual.

Todo esto no es más que el uso de una mentira intencional¹⁶⁸, que genera discursos dominantes que niegan y ocultan las problemáticas estructurales, para construir una conciencia ficticia forjada por la lógica que impera en las relaciones sociales en las cuales nos encontramos inscritos, pues, para seguir ocultando los problemas estructurales del acceso a la educación superior, es necesario mostrar casos de éxito que solo muestren el esfuerzo individual y no los problemas estructurales. Es decir, los grandes relatos se imponen a través de un despliegue propagandístico intenso que refuerza y reproduce el mito fundante, a la par que éste es integrado y moldeado en un proceso de subjetivación a partir de sujetos concretos.

Por tanto, podríamos sintetizar el mito fundante de la siguiente forma:

- El mito fundante se construyó a partir de una figura emblemática para la sociedad mexicana, pues ella se convirtió en símbolo de la superación de las condiciones sociales y, por lo tanto, como un ejemplo de movilidad social a partir del esfuerzo individual que cada uno emplee.
- El mito fundante tiene una mística que permite generar un sentido de pertenencia que refuerza las construcciones simbólicas que, aunque la meta sea imposible por las

¹⁶⁷ “En el momento en que una noticia pasa a los medios adquiere, implícitamente, un carácter legal y sufre de oficialización. El espectador, el ciudadano común, muchas veces no puede distinguir esos posibles estándares, y a fuerza de escuchar la “verdad oficial” la hace parte de su “opinión personal”, lo que a su vez confluye hacia una falsa opinión pública, manipulada de principio a fin”. Carlos Fazio, *Terrorismo Mediático, la construcción social del miedo en México*, México, DEBATE, 2013, p. 13.

¹⁶⁸ “La propaganda es el principal procedimiento de acción psicológica e incluye la manipulación y el uso de la mentira institucional en el discurso público” Carlos Fazio, *Ibidem*, p. 34.

condiciones estructurales, la idea de libertad e igualdad de oportunidades se encuentra presente e incuestionable.

- El mito fundante viaja a través del tiempo y de geografías, no libre de mediaciones, sin alterar sus principios básicos: la igualdad de oportunidades, la libertad, la promesa y la culpa. Esto solo es posible a partir de reproducirse en momentos y sujetos concretos.
- Al reproducirse en momentos y sujetos concretos, se crea un mimetismo en donde el mito fundante toma nuevas caras, nuevos cuerpos, pero con los mismos principios.
- La construcción del mito fundante, encarnado por nuevos sujetos, se presenta como explicación de lo que acontece a partir de su reproducción en los medios de comunicación y de la episteme institucional, con la intención de generar un consenso social.
- El mito fundante cobra relevancia, a partir de las características anteriores, en el terreno educativo pues muestra que los logros y fracasos son resultado del esfuerzo individual que cada uno emplee. El mito fundante muestra que cada quien, desde su individualidad, es la o el arquitecto de su propio destino y puede llegar tan lejos como su esfuerzo le permita.
- El mito fundante, su reproducción y mimetismo, es a partir de elementos subjetivos, pero también de elementos concretos. Es decir, se construye un devenir entre lo simbólico y lo práctico alrededor del esfuerzo individual.

Ahora bien, ya puesto sobre el escenario algunos presupuestos sobre cómo se construye la mística y el mimetismo del mito fundante, es necesario analizar lo dicho por sujetos concretos que reproducen esta lógica particular en el terreno educativo:

Una de mis primas me mostró que una de sus compañeras no logró quedarse en medicina, entonces tuvo que esperarse cinco años. Tuvo que hacer 3 veces más el examen hasta que fue la vencida en donde se esforzó y se quedó. Entonces, mi mamá me la enseñó y me dijo: “mira, esto puede ayudarte y puede ser tu inspiración a seguir echándole ganas para no desanimarte y síguete echando ganas las veces que sean necesario para quedarte...” Yo pienso que es muy inspirador que se quedara en medicina, la primera vez no se quedó y pues dejó de estudiar, pues la segunda

tampoco se quedó y me dijo que en la tercera sacó todos los aciertos correctos y se quedó en medicina en C.U y hasta salió en las noticias. Entonces eso es inspirador para mí. (E1)

En el relato anterior podemos observar varios elementos que pueden hacer pensar que el mito fundante se ha dejado a un lado por la particularidad del evento, pero en realidad se trata de un mimetismo que ha hecho que el síndrome de Benito Juárez tome una singularidad en el propio relato. Si bien la entrevistada no refiere en ningún momento a la figura del Benemérito de las Américas, la construcción simbólica del esfuerzo individual toma presencia a partir de sujetos concretos desde los cuales, a partir de las atribuciones y significados que se les da, subyace los mismos principios que en el mito fundante: esfuerzo individual, igualdad de oportunidades, libertad y una moralidad de la promesa que hará tener en un futuro una movilidad social ascendente.

Que la entrevistada refiera en su relato a una experiencia ajena, en donde la persona tuvo que “*esperarse cinco años*” para ingresar a la universidad, se convierte en un elemento significativo que hace creer a la propia entrevistada que no hay límites para conseguir lo que se propone, al contrario, se convierte en un caso “*inspirador*” en donde el esfuerzo individual será recompensado independientemente del tiempo y la geografía en la que se encuentre cada uno. Es decir, el problema estructural pasa a ser una cuestión moral que, a partir del sacrificio y las vicisitudes vividas, en algún momento se obtendrá una recompensa.

Al mismo tiempo, el correlato de la experiencia ajena, en donde la persona resultó vencedora ante las adversidades, pues “*tuvo que hacer 3 veces más el examen hasta la vencida*”, resignifica la idea del esfuerzo individual, pues, aunque pueda pasar mucho tiempo, se puede lograr ser vencedora ante los retos propuestos, ya que solo a partir de sacrificio que empleó se puede afirmar que: “*se esforzó y se quedó*”.

Este relato se refuerza ante lo que dice su madre, pues lo muestra como un caso de éxito a seguir, en donde esa experiencia “*puede ayudarte y puede ser tu inspiración*”. Aquí se ve una comparación entre las condiciones en las que se encuentran, tanto el caso de éxito, como el caso de fracaso. Así, tanto la hija, como la experiencia externa, se encuentran en una situación en la que no han podido ingresar a la universidad pese a los varios intentos empleados. Esta comparación se configura, para que se le recuerde a quien está en esa situación que tiene que

“seguir echándole ganas” y “para no desanimarte”, pues, como se muestra en alguien que paso por lo mismo, si se esfuerza puede conseguir lo que se plantee o, mejor dicho, “*síguele echando ganas las veces que sea necesario para quedarte*”.

Aquí se muestra un elemento particular del mito fundante, pues este sirve como ejemplo de comparación entre personas que están en la misma situación o en la misma clase social, creando identidades que hacen creer que estamos en igual de oportunidades pues, aunque los casos que se presentan de éxito no sean tendencias, sino particularidades, se puede llegar a la meta deseada¹⁶⁹.

Ahora bien, esta experiencia de éxito, es apropiada y resignificada como un ejemplo a seguir, pues se convierte en un caso “*muy inspirador*”, no solo por el tiempo que tardó en ingresar a la universidad, sino que fue muy significativo que “*se quedara en medicina*”, la licenciatura más demandada de la UNAM y a la cual quiere ingresar la entrevistada. Se podría decir que esta resignificación del caso de éxito no solo encuentra simpatía por las condiciones equiparables en el tiempo que tardó en ingresar a la universidad, sino que se agrega la simpatía de superar adversidades e ingresar a la licenciatura que ella misma quiere estudiar, pues, aunque la experiencia de éxito “*dejó de estudiar*” por varios años, se esforzó y “*sacó todos los aciertos correctos*”, lo que hizo que “*hasta saliera en las noticias*”.

La conclusión de la entrevistada abre la pauta para que esa experiencia de éxito se resignifique como un caso de inspiración, pues la afirmación “*entonces eso es inspirador para mí*”, siembra las bases para aseverar que somos nosotros mismos quienes podemos decidir si llegamos a la cima de la escalera del éxito o no, pues existe la esperanza que, independientemente de las diferencias abismales entre los sustentantes, podemos decidir tener o no éxito.

Al mismo tiempo, pareciera que la experiencia ajena permite el avanzar o retroceder en lo que uno se proponga, pero se trata, en realidad, de un impulso individual que oculta el entramado de problemáticas estructurales en las que se encuentra. La inspiración, entonces, no reconoce tiempo, ni fronteras, pues el caso de éxito se presenta como un gran relato que

¹⁶⁹ “Lo que le importa a una meritocracia es que todo el mundo disfrute de idénticas oportunidades de subir la escalera del éxito; nada dice sobre los distantes que deban estar entre sí los escalones”. Michael Sandel, op. cit. p. 159.

va configurándose como explicación general, aunque este sea una excepcionalidad. Pero para seguir problematizando al respecto, la entrevistada menciona lo siguiente:

Es una experiencia y una inspiración para mí, porque eso me da a entender que, aunque me tarde en entrar, hay más oportunidades en la vida y no importa si me tardo muchos años en entrar o en terminar la carrera. (E1)

Como se venía mencionando al inicio de este apartado, el mito fundante no conoce temporalidades y espacialidades, aunque tiene mediaciones en momentos y sujetos concretos, el principio sigue siendo el mismo: mostrar casos de éxito que puedan servir como inspiración para seguir reproduciendo la idea que los éxitos y fracasos educativos son responsabilidad de nuestro propio esfuerzo. En este caso, como se ve, a partir del mimetismo al que fue sometido el mito fundante y que es encarnado en sujetos concretos, también se muestra que los casos de éxito conllevan un sacrificio o la espera de un tiempo determinado para conseguir la meta deseada. Que el caso de éxito permita “*entender que, aunque me tarde en entrar, hay más oportunidades en la vida*”, no es más que la configuración de una moral de la promesa que construye significados a partir del sacrificio y esfuerzo que uno emplee, pues “*no importa si me tardo muchos años en entrar o en terminar la carrera*”, lo que importa es llegar a la meta, aunque eso signifique obviar las condiciones estructurales o que en el camino cada vez existan más vicisitudes.

¿Pero qué pasa con las decisiones, aptitudes y valoraciones que se tienen de uno mismo al escuchar los grandes relatos de éxito? Para contestar esta interrogante habrá que dejar la voz al siguiente entrevistado:

He visto casos en la televisión de personas en mi misma condición y después de esforzarse mucho se quedan. Y así pienso que uno puede ser el más o menos menso, el más menso del mundo, pero sí le echas ganas puedes llegar a ser mucho. O sea, que tú, con tus propias manitas, por ti mismo, demuestres que solo lo hiciste [...] tú mismo haces tus propios caminos ¿no?, tú te tienes que esforzar, tú solito ves por ti. (E4)

Aquí se muestran por lo menos tres elementos que se configuran para que el entrevistado genere no solo la concepción del esfuerzo individual, sino la estrategia a seguir para tener éxito. Esto solo es posible si se entiende, como se mencionó líneas más arriba, el papel de

los medios masivos de comunicación, la autopercepción que se tiene de uno mismo y la estrategia que se proponga seguir después de no tener éxito.

El primer elemento que entra en juego en la reproducción de los grandes relatos es la televisión, pues esta muestra casos particulares como tendencias a seguir. El “*he visto casos en la televisión de personas en mi misma condición y después de esforzarse mucho se quedan*”, configura no solo el significado que le da el entrevistado a los casos mostrados, sino que permite entender el papel de los medios de comunicación en la generación de grandes relatos. La construcción ideológica de la meritocracia que se reproduce en los medios de comunicación, que impacta en el significado de la educación y establece quién es merecedora de la misma, no deja de ocultar que, parafraseando a Gutiérrez¹⁷⁰, sirve para mantener la transmisión ideológica en la escuela a partir de construir un carácter persuasivo, insistente y repetitivo que hace que se genere una integración de ideas, modos de hacer y pensar en cada sujeto educativo.

El papel de los medios de comunicación y su repetición constante de los casos de éxito, tienen como propósito no solo el mostrar un caso particular como generalidad, sino que cumplen con el objetivo de influir en las conductas, pensamientos y actitudes que se tiene sobre uno mismo y cómo seguir una estrategia que permita llegar al éxito, tal y como lo hicieron las experiencias presentadas que lograron un objetivo concreto¹⁷¹.

La valoración que hace el entrevistado, de lo escuchado en la televisión y sobre sí mismo, permite observar cómo evalúa sus capacidades para ingresar a la universidad, pues el “*uno puede ser el más o menos menso, el más menso del mundo*” lleva implícito una valoración propia. Pero esa valoración que se hace de uno mismo, puede superarse a partir del esfuerzo individual, pues “*si le echas ganas puedes llegar a ser mucho*”. La valoración y conceptualización del esfuerzo pareciera ser un dimorfismo de la propia meritocracia, pero

¹⁷⁰ Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI, 2013, p. 29.

¹⁷¹ El caso de Ricardo Pedro Pablo fue motivo uno de los casos preferidos de los medios de comunicación, los cuales repitieron su logro por más de una semana seguida, tanto en medios impresos, como en medios televisivos. Su caso se hizo famoso a partir del 10 de mayo de 2017, pero durante todos los meses posteriores no faltaron notas recordando sus hazañas, en donde hasta el gobierno de México, el 19 de diciembre de 2017, seguía poniendo en alto su superación a las adversidades, pues “a pesar de las condiciones socioeconómicas de su familia, logró salir adelante con sus estudios, destacándose en lo científico”. Para mayor información sobre lo dicho por el gobierno mexicano, véase: <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/conoce-a-ricardo-pablo-pedro-un-joven-que-llego-de-la-sierra-oaxaquena-al-mit>.

se trata, en realidad, de la expresión de un mismo fenómeno de la racionalidad meritocrática: caso de éxitos como inspiración, valoración-comparación de uno mismo y estrategia a seguir a partir del esfuerzo individual.

El gran relato que es reproducido en los medios de comunicación permite construir la estrategia a seguir en función del esfuerzo y desempeño que cada uno emplee, es decir, “*con tus propias manitas, por ti mismo, demuestras que solo lo hiciste*” o, lo que es lo mismo, cada quien es arquitecto de su propio destino, pues “*tú mismo haces tus propios caminos*”. Aquí podemos ver un elemento fundamental de la meritocracia, que es la movilidad social en función del esfuerzo individual¹⁷², pues “*tú te tienes que esforzar, tú solito ves por tí*”.

Sobre esto mismo, otra entrevistada menciona lo siguiente:

No me acuerdo si fue hace un año o cuándo, de los chavos que salieron en las noticias y que lograron los 120 aciertos completos. Y yo dije: “woow, cómo lo hicieron”, pues tienen asegurada cualquier carrera que sea. Son chavos que sí le echaron muchas ganas para quedarse o para tener todos los aciertos, más la chica de medicina... cuando los vi dije: “woow, qué padre, que bueno que hayan sacado todos, tal vez son bien cerebritos o algo así”. Pero ya después cuando hice mi examen dije “pues no, no andamos tan lejos” mi puntaje fue bajo, pero no fueron los suficientes para quedarme en la carrera y si me pregunté “¿Cómo le harán? ¿cómo le harán ellos para sacar todos los aciertos?, tengo que ser como ellos”. (E2)

El relato que narra la entrevistada, a partir de escuchar que en las noticias se presentaron casos que lograron un puntaje perfecto en el examen de la UNAM¹⁷³, implica una comparación entre su propia experiencia y experiencias externas. La pregunta “*cómo lo hicieron*”, seguida de la afirmación “*tienen asegurada cualquier carrera*”, implica no solo

¹⁷² Si bien la meritocracia se sirve de la libertad, igualdad de oportunidades, etc., es la movilidad social lo que sostiene a la meritocracia. Esta promesa de movilidad social se nutre de las ideas de libertad, igualdad de oportunidades, etc. Esta afirmación es tan fácil como decir que no hay estudiantes o trabajador, en las relaciones sociales en las que nos encontramos inscritos, que emprenda su esfuerzo para conseguir la libertad o conseguir la igualdad de oportunidades de toda la población, se esfuerza y “le echa ganas” por la moral de la recompensa que promete el augurio de movilidad social.

¹⁷³ La estudiante refiere a los casos de Paloma Allende, Brenda Villaseñor, José Gutiérrez y José Lugo. Estos casos fueron los mejores puntajes del examen de selección de la UNAM en 2019 y su logro fue anunciado en todos los medios de comunicación incluyendo a los espacios de difusión de la UNAM. Ellas y ellos fueron considerados como “los cuatro fantásticos” y les realizaron entrevistas y notas por varios días después de que salieran los resultados del proceso de selección.

una duda sobre la estrategia empleada, sino un reconocimiento al esfuerzo externo. Este reconocimiento hacía los casos de éxito se basa principalmente en el esfuerzo individual y no de las condiciones sociales en las que se encontraba cada uno, pues el “*sí le echaron muchas ganas para quedarse o para tener todos los aciertos*” oculta las condiciones sociales en las que se encontraba cada sustentante y, por otro lado, se hace una evaluación indirecta del esfuerzo propio, pues si ellos “*sí le echaron muchas ganas*” significa indirectamente que la entrevistada no le “echó muchas ganas” en comparación con “*la chica de medicina*”¹⁷⁴.

La construcción de estos grandes relatos permite hacer una comparación de uno mismo con los casos que se muestran como exitosos, pues, como menciona la entrevistada, se creía que eran “*cerebritos o algo así*”, pero al momento de presentar el examen se dio cuenta que “*pues no, no andamos tan lejos*” de lo que hicieron los “cuatro fantásticos”. La comparación trae consigo una autoevaluación del esfuerzo, pues al no conseguir el ingreso a la universidad, se afirma que en cuestión de puntaje “*no fueron los suficientes para quedarme en la carrera*”.

Los grandes relatos permiten que se cuestionen a uno mismo sobre el desempeño y esfuerzo empleado, pero este cuestionamiento trae consigo interrogantes sobre los casos de éxito: “*¿cómo le harán? ¿cómo le harán ellos para sacar todos los aciertos?*”. La conclusión “*tengo que ser como ellos*”, se genera a partir de resignificar su esfuerzo individual en comparación con experiencias externas y, al mismo tiempo, genera una aspiración y estrategia a seguir para poder ingresar a la universidad.

Otro ejemplo de cómo los grandes relatos que reproducen los medios de comunicación impactan en las decisiones y aptitudes de las sustentantes se ve en el siguiente fragmento:

También he escuchado noticias de los exámenes, ya después de presentarlos, que hay personas que llegaron a tener casi un examen perfecto en la universidad, que tienen sus 118 o 119 aciertos, algunos hasta los 120 y yo digo: “pues hasta yo quiero ser de esas personas”. (E5).

¹⁷⁴ Me refiero a que los medios de comunicación, en la reproducción de estos relatos, obvian las condiciones sociales y trayectorias académicas en las que se encuentra cada aspirante. El caso que remarca la entrevistada, como la “*la chica de medicina*” refiere a Paloma Allende, quien tuvo un puntaje de 118 aciertos, la cual menciona que se fue de viaje antes de vacaciones para “despejar la mente” y quien curso su bachillerato en la escuela privada La Salle, caso contrario de la entrevistada que también desea ingresar a medicina, estudiaba y trabajaba al mismo tiempo y sus estudios fueron en un colegio de bachilleres.

Para no caer en tautologías, pues los medios de comunicación cumplen con el mismo objetivo que en los relatos anteriores, retomaré solo el deseo de ser esa persona de éxito que se muestra en los grandes relatos. La entrevista afirma “*yo quiero ser de esas personas*”, lo que lleva a una afirmación sencilla pero compleja: los medios de comunicación cumplen con el objetivo de moldear los deseos, pensamientos y actitudes de las y los aspirantes que desean ingresar a la universidad y que ven en los casos de éxito una inspiración a seguir.

Mi prima, por ejemplo, es de la edad de mi hermana y de hecho acaba de entrar ahorita al segundo semestre. Acaba de entrar a segundo semestre y ella tiene 20 años y hay uno en su salón que ya tenía 32 años que igual hacía los exámenes y no se quedaba. Y dejó de estudiar y entró a trabajar y otra vez hizo el examen y pues ya termino la carrera. Entonces, pues igual yo me enfoco en todos esos tipos de casos y entonces, pues, yo este..., me enseñan... no voy a quitar el dedo del renglón para poder entrar a la UNAM. (E3)

Otro caso de éxito que sirve como comparación e inspiración, no tiene terreno en los medios de comunicación, pero no por eso deja de operar bajo la misma lógica: el mostrar que el esfuerzo individual y superación a las vicisitudes es el elemento legítimo para tener éxito en el ingreso a la educación superior. El que la prima de la entrevistada le haga saber que comparte clases con una persona doce años mayor que ella, como ejemplo de que no importa el tiempo, sino la dedicación y el esfuerzo que haga, permite que la entrevistada se “*enfoque en todos esos tipos de casos*”. La experiencia externa se convierte en un espacio de aprendizaje, pues le “*enseñan*” que se tiene que esforzar. En este terreno, como se ha venido señalando desde capítulos atrás, se puede afirmar que en la exclusión también se forman y conforman subjetividades-sujetos.

El no quedar en la universidad, permite a la aspirante construir significados, no solo de la educación, sino de qué tipo de sujetos que demanda la educación: sujetos con capacidad de esforzarse a pesar de que las condiciones sean desfavorables o que sean persistentes a pesar del tiempo que pueda transcurrir, pues lo importante es no quitar “*el dedo del renglón para poder entrar a la UNAM*”.

En los relatos analizados, se puede observar cómo el mimetismo y mística del mito fundante cumple una función particular, ya sea a partir de los grandes relatos construidos a partir de

los medios de comunicación y de la propia universidad o por los grandes relatos que comparten las personas cercanas a nosotros. La particularidad y singularidad del mimetismo fundante recae no solo en la encarnación de los relatos de éxitos en sujetos y momentos concretos, sino que se puede observar que los grandes relatos permiten una aparente comparación entre las personas de una misma sociedad. En este caso, se muestran los casos de éxitos en función de sujetos que, al igual que Juárez, estaban en condiciones de pobreza, pero que, a partir de su esfuerzo, lograron alcanzar la escalera del éxito.

Si bien la construcción del mito fundante pareciera que únicamente se basa en la retórica del mérito –que permite la dinamización de significados, símbolos y conductas-, se trata, en realidad, de un entramado más complejo que permite la reproducción ideológica de la meritocracia. Esta reproducción es mediada, moldeada y resignificada por sujetos concretos. A la par, se trata de una cuestión más profunda: los grandes relatos permiten generar el imaginario que todas y todos pueden superar los obstáculos que se le presentan a la meritocracia –a partir de las mediaciones que sufre en su propia circulación el mimetismo-, a partir del esfuerzo individual empleado. Esto permite la renovación permanentemente sin perder sus principios básicos para garantizar la individualidad como garante de los éxitos o fracasos educativos.

La retórica del ascenso refuerza la racionalidad meritocrática en las y los sujetos educativos, que permite una regulación de conductas, significados y pensamientos que hacen creer que el esfuerzo es la única salida y camino para combatir la desigualdad, pues, siguiendo a Sandel¹⁷⁵, el ideal meritocrático no es un remedio contra la desigualdad; es, más bien, una justificación de esta.

Esta somera revisión de cómo se configura e impacta el mimetismo y la mística del mito fundante en relación a sujetos y momentos concretos, permite dar cuenta que los grandes relatos se enfocan, principalmente, en resaltar las condiciones sociales cuando son desfavorables y ocultarlas cuando son favorables. Tal como fue señalado repetidamente, los grandes relatos permiten la reproducción ideológica de la meritocracia, pero se debe de agregar a lo anterior cuestiones aledañas que no son tan visibles a simple vista: los grandes relatos permiten el reforzamiento de un sentido común, individualización de los problemas

¹⁷⁵ Michel Sandel, op. cit. p. 159.

educativos y la jerarquización de los espacios educativos en función del esfuerzo individual, lo que configura, constituye y refuerza la racionalidad meritocrática. Así, una premisa de todo gran relato es convencer que cada cual es arquitecto de sus propios sueños y destino.

La escuela, o, mejor dicho, el significado que se le atribuye al ingreso a la educación superior a partir de los grandes relatos, se convierten en un espacio que sigue construyendo sujetos-subjetividades aun cuando las y los sujetos educativos no estén inscritos en el sistema educativo. Esto no es una cuestión menor, pues significa entender que la escuela, como espacio de constitución de sujetos, sigue formando, de manera directa o indirecta, los símbolos y significados de la meritocracia, la cual plantea que no se es víctima de las circunstancias estructurales, sino que somos responsables de lo que nos pasa en relación con el ingreso a la educación superior¹⁷⁶. En este sentido, así como los físicos afirman que es necesario la expansión del propio universo para que este pueda existir –de lo contrario, la reducción implicaría su destrucción–, el orden simbólico que reproducen los grandes relatos marcan la necesaria expansión de la meritocracia para que esta pueda subsistir.

A la vista de lo antes expuesto, es importante señalar y reafirmar lo siguiente: los grandes relatos, que se fundan en la meritocracia, traen consigo la promesa de la movilidad social. Esto solo es posible al hacer creer a quien aspira a la universidad, que su esfuerzo será recompensado. Pero esto se encuentra ante una complicada situación: la educación no es un espacio definido, heterogéneo y libre de tensiones y disputas, por lo que la educación y las y los sujetos que articulan la misma, tienen potencialidad de transformación, emancipación y generación de alternativas. Esto no quiere decir que no exista una balanza inclinada hacia los intereses hegemónicos y que la construcción ideológica de la meritocracia no este direccionada hacia sujetos concretos. Ni tampoco quiere decir que las implicaciones se sostengan solo en el orden simbólico e ideológico, desechando su materialidad en las conductas y subjetividades de las y los estudiantes. Lo que se trata de decir es que, dentro de la parametrización del pensamiento, a partir de los grandes relatos, pueden existir grietas que permitan salir de lo que aparentemente está construido como dado desde el sentido común.

¹⁷⁶ “La escuela democrática, se dice y se repite, sanciona el mérito de los individuos, independientemente de su procedencia social. La historia “abunda” en ejemplos de personas humildes que sobreponiéndose a todo tipo de dificultades lograron sobresalir como modelos acabados para las jóvenes generaciones”. Francisco Gutiérrez, op. cit. p. 43.

Pero este será el tema que abordaré en los próximos apartados: las implicaciones de la meritocracia en las y los sujetos educativos y las grietas que permiten salir de la parametrización del pensamiento hegemónico.

**¿Y AHORA QUÉ VOY A HACER? EL ENEMIGO ES UNO MISMO:
IMPLICACIONES DE LA RACIONALIDAD MERITOCRÁTICA EN LAS Y LOS
SUJETOS EDUCATIVOS**

Retomemos ahora un problema que se había dejado esbozado más arriba: la síntesis de múltiples determinaciones genera la racionalidad meritocrática y, a su vez, causa implicaciones concretas en sujetos concretos. Pero esta operación no se realiza de manera mecánica como se ha visto y como les gusta mencionar a los estudiosos de la meritocracia, se trata, en realidad, de una constitución que en su propia circulación encuentra mediaciones, que generan particularidades y singularidades, que están vinculadas con aspectos más generales en función de la clase social y el género al que se pertenece¹⁷⁷.

Así, al estudiar el examen como un elemento que condensa la meritocracia y a la educación como un espacio que potencializa la misma, me refiero no a los hechos inmediatamente observables, sino al cúmulo de determinaciones que operan para fundar la racionalidad meritocrática. Es decir, cuando sujetos educativos concretos afirman que el “*enemigo es uno mismo*”, lo que subyace en dicha afirmación no es simplemente los resultados del examen de ingreso de la UNAM, sino que se trata de un cúmulo de experiencias de vida que constituye la racionalidad meritocrática en las y los sujetos educativos¹⁷⁸. Es dentro de este terreno que se puede comenzar a dibujar un plano conceptual que nos permita entender las implicaciones de la racionalidad meritocrática en las y los sujetos educativos, comprendiendo que, si bien se trata de apropiación y afectaciones individuales, éstas entran en juego a partir de construcciones simbólicas que permiten generar marcos de regularización a partir de la individualización del problema educativo. En pocas palabras, es necesario hacer zoom para entender cuáles son las implicaciones que se configuran en sujetos educativos concretos a partir de las determinaciones que constituyen la racionalidad meritocrática.

¹⁷⁷ Se trata de entender que las múltiples determinaciones se condensan y concretan, que en ellas se encuentran vinculadas entre lo particular y lo general, algo así como lo que menciona Bloch que “en 1800, Fustel de Coulanges decía a sus oyentes en la Soborna: “supongan cien especialistas repartiéndose, en lotes, el pasado de Francia. ¿Creen que al fin hubieran hecho la historia de Francia? Lo dudo mucho. Les faltaría, por lo menos, la vinculación de los hechos, y esa vinculación es también una verdad histórica”. Marc Bloch, *Introducción a la historia*, México, FCE, 1987, p. 20.

¹⁷⁸ Se trata, entonces, de entender, primero, que hay una historia y, segundo, que es una historia que determina hasta cierto punto la parametrización del pensamiento. Pero al igual que toda historia, se trata de entender que existen mediaciones que permiten la ruptura.

Ahora bien: no es un dato menor consignar que en general existe una tendencia a la psicologización de los problemas educativos¹⁷⁹, lo cual genera aprendizajes del cómo se deben de conducir, sentir y autoevaluar las y los estudiantes en función del esfuerzo empleado. Esto no es más que un actuar político¹⁸⁰ dentro de la educación y hacia las y los sujetos que la articulan, pues la individualización permite ocultar los problemas que afectan a miles de sujetos educativos y previene la disputa y tensión de lo ya establecido como verdad. En una palabra: la meritocracia crea las condiciones para construir la racionalidad meritocrática en los sujetos educativos, pero también crea al sujeto para que dichas condiciones operen, por lo que los elementos prácticos y la retórica meritocrática conforman un proceso de individualización, asilamiento y fragmentación de los problemas educativos.

Pero en este conjunto de condiciones que dan vitalidad a la racionalidad meritocrática, no se trata solo de mostrar lo que aparentemente está ya establecido como verdad, pues el sentido común termina distorsionando la realidad. Los logros y fracasos educativos terminan, entonces, mostrándose de manera distorsionada. Se muestran al revés de lo que en realidad son: un conjunto de determinaciones que se articulan en su propio proceso de circulación para consolidar la idea que los aciertos o errores educativos son producto de la individualidad de cada sujeto o, lo que es lo mismo, se crea un sujeto regulado que por su propia constitución no le permite reflexionar a fondo los problemas estructurales y estos pasan a ser problemas individuales. Se tiene, entonces, una representación distorsionada que se confronta con otros ángulos de lectura, pues se muestra la condensación de la racionalidad meritocrática y de la exclusión de la educación superior más allá del esfuerzo individual.

Pero que mejor que las palabras de las entrevistadas para seguir analizando lo dicho en estas líneas:

Cuando vi mis resultados dije “¿Pero por qué, si yo me la pasaba estudiando?”, hay veces que ni siquiera salía de mi cuarto y gracias a dios mi mamá me apoyaba y me decía: “dame al niño, tú ponte a estudiar” y yo estudiaba y estudiaba y casi casi me

¹⁷⁹ Me refiero a que existe una individualización de los problemas educativos que es apropiada por el sujeto y que impacta en su subjetividad. Esta psicologización de los problemas educativos, si bien es reproducida por los grandes relatos y entre los mismos sujetos educativos, encuentra su centro en las valoraciones, objetivos, metas e influencia que hacen los sectores hegemónicos y que impacta de manera directa en la educación.

¹⁸⁰ “Otra forma de camuflar la acción política de la escuela es la llamada “psicologización” de los problemas sociales, tratándolos como si fueran problemas individuales”. Francisco Gutiérrez, op. cit. p. 25.

quemaba las pestañas ¿para qué?, para que no me quedará. Y ya después de ahí, como de que me quedé decepcionada y ya no hice la segunda vuelta, ni la tercera y dije “ya no, ya no quiero estudiar, no soy apta para estudiar”. (E2)

En el fragmento anterior se muestra un choque entre las expectativas y la evaluación del esfuerzo empleado, con los resultados del examen de selección de ingreso a la UNAM. la pregunta realizada al momento de observar los resultados “¿pero por qué, si yo me la pasaba estudiando?”, contempla no solo la duda, si no la valoración que hace la propia estudiante sobre la estrategia empleada para conseguir un lugar dentro de la Universidad Nacional. Esta valoración se refuerza por el propio relato que hace sobre su estrategia de estudio con el apoyo de su madre. El “quemarse las pestañas” no implicó un resultado favorable para la estudiante, pues su esfuerzo empleado no se vio reflejado en sus resultados del proceso de selección, pues todo el esfuerzo sirvió “para que no me quedara”. Esto no es más que la individualización de los problemas educativos, es decir, es aquí en donde podemos encontrar el punto más álgido de la racionalidad meritocrática que vuelve a iniciar su proceso de circulación cada vez más reforzado. Este reforzamiento genera decepción en la entrevistada lo que la llevo a afirmar que “ya no quería estudiar, no soy apta para estudiar”, lo cual promueve la individualización del problema educativo, a partir de cómo se reguló el propio sujeto educativo, desde sus experiencias que, he descrito y analizado con anterioridad.

Ahora bien: que sea la psicologización del problema educativo una expresión de la racionalidad meritocrática no debe de obviar que no se trata solo de una cuestión palpable, sino la propia expresión de la síntesis de elementos que constituyen la racionalidad meritocrática. Es desde este terreno en donde se podrá mirar la condición de la subjetividad como una expresión de subordinación a la que se le ha orillado a cada sujeto educativo y que los obliga, de manera directa o indirecta, a pensar bajo ciertos parámetros de pensamiento y a construir configuraciones subjetivas que rebasan la individualidad de cada quien, pero se expresa en la individualidad de cada uno¹⁸¹. En este sentido, cuando la entrevistada refiere que su esfuerzo, o más bien, el “quemarse sus pestañas” estudiando no rindió frutos, oculta que posiblemente su “fracaso” es producto de condiciones sociales y estructurales más

¹⁸¹ En este terreno concuerdo con lo planteado con Zemelman, pues “la subjetividad social no se puede reducir a fenómenos puramente psicológicos, donde la unidad de análisis sea el individuo, es más complejo que eso”. Hugo Zemelman, *Desafíos de lectura de América Latina*, México, Cerezo Editores, 2010, p. 54.

profundas. Esto es, en realidad, la expresión del sujeto educativo regulado que sigue subjetivándose a partir de la propia experiencia, es decir, dentro de la psicologización del problema educativo la entrevistada sigue produciendo significados sobre sí misma y sobre la educación, cuya valoración final le permite afirmar que no es *“apta para estudiar”*.

Dicho esto, para seguir analizando las configuraciones subjetivas de la racionalidad meritocrática una entrevistada menciona lo siguiente:

Ya a la hora del examen pues yo iba muy motivada y decía: “yo sí lo paso”. Y cuando veo mis resultados me dije a mí misma: “no, pues la cagué porque no estudié lo que debí haber estudiado”. Entonces sí me decepcioné a mí misma y no pude echarle la culpa a la escuela porque yo no estudié, yo fui la única culpable. (E5)

El juego de emociones que narra la entrevistada, pasando porque estaba *“muy motivada”*, para dar paso a la decepción, configura un proceso de subjetivación que pone sobre la mesa las expectativas creadas en función del esfuerzo empleado, pues el *“yo sí lo paso”* denota seguridad por la estrategia empleada previamente al examen. En este caso, también se presenta el elemento que individualiza los problemas educativos, pues, el atribuirle el no haber ingresado solo a las capacidades propias, genera que la entrevistada afirmó *“no, pues la cagué porque no estudié lo que debí haber estudiado”*.

El salto de una emoción a otra no permite mirar otras determinaciones que entraron en juego y que generaron dicho resultado. Al afirmar que *“no pude echarle la culpa a la escuela porque yo no estudié”*, invisibiliza que las experiencias de vida, clase social, género, trayectoria académica, etc., jugaron un papel importante para por lo menos dos cosas: 1) invisibilizar los problemas estructurales que permean el acceso a la educación superior y 2) individualizar y atribuirle los resultados del examen solo a sus capacidades individuales¹⁸².

El salto de emociones, la individualización del problema educativo, el sentimiento de culpa y el deslinde de responsabilidades, solo se puede explicar entendiendo que el sujeto, desde su

¹⁸² En este sentido, es prudente rechazar, a la luz de lo expuesto hasta ahora, aquellas afirmaciones simplistas que se han realizado sobre la construcción de los procesos de subjetivación en las posturas sociológicas –que ven a la subjetividad como réplica de lo estructural-, a la par de las posturas psicológicas que narran todo desde la individualidad. Se trata, en realidad, de una configuración subjetiva que no desconoce la individualidad, pero tampoco las mediaciones a las que se somete. Es a partir de entender esto que se puede entender cómo se articula la parametrización de la racionalidad meritocrática, pero, al mismo tiempo, el moldeamiento, apropiación y particularización en cada sujeto educativo.

individualidad, va configurando en la exclusión ciertas lógicas de pensamiento en torno a él y al acceso a la educación superior. Dentro de estas lógicas, no se puede obviar el impacto que tienen los problemas estructurales en la conformación de subordinación que hace constituir a un sujeto regulado. Es decir, dentro de esta afirmación, hay que entender que el sujeto educativo no es producto de determinismos de clase –aunque existe una fuerte influencia-, ni solo estímulos externos que configuran al sujeto –aunque estos configuren procesos de subjetivación-, se trata, en realidad, de un sujeto-sujetado que está permanentemente subjetivándose en una inminente imbricación entre lo psíquico y lo social en la particularidad de lo educativo.

Me entraba ese miedo de no poder quedarme, de que fuera rechazado... más que nada, sentimiento de: “¿y ahora qué voy a hacer?”. Ver que otra persona si pudo entrar y “¿por qué yo no?” y piensas que no eres lo suficientemente inteligente como para poder haber ingresado a la UNAM y tú mismo te empiezas a hacer preguntas de “¿por qué no me quedé?” o dices “eres muy menso, no sabes”, o sea, de ese tipo de cosas y pues sí me pasaron por la cabeza y me deprimí. (E7)

En el relato anterior vuelve a ponerse de manifiesto las emociones que entran en juego al momento de ver los resultados. El miedo de “*no poder quedarme, de que fuera rechazado*”, habla no solo de un sentimiento producido por la expectativa de los resultados, sino habla de un sentimiento de pertenencia, pues la tradición familiar entra en juego y el no quedarse o el ser rechazado, se convierte en sinónimo de no ser aceptado.

El proyecto de vida se pone en duda, pues el sentimiento de rechazo orilla a hacerse la pregunta “¿y ahora qué voy a hacer?”. Ante la exclusión y los planes que se habían establecido en el horizonte como proyecto de vida y de movilidad social, estos se ven cuestionados por uno mismo pues se piensa que no cumplió con las expectativas propias y externas. Esto es reforzado por el elemento de comparación entre quien “*sí pudo entrar*” y la experiencia propia. La comparación, en este caso, se hace con la intención, no de dar una explicación de lo que aconteció, sino de plantear preguntas para después afirmar la individualización del problema. El “¿por qué yo no?”, seguido del pensamiento y valoración del propio sujeto que concibe que no fue “*lo suficientemente inteligente como para poder haber ingresado a la UNAM*”, denota la construcción simbólica y el significado que se le

atribuye a la Universidad Nacional, pues la comparación en su carácter generador de pregunta y respuesta, delimita quién sí es apto o no para estudiar en la UNAM, pues hay personas que sí pudieron ingresar y otras que no son “*lo suficientemente inteligente*” para conseguir un lugar en la universidad. En este caso particular, la individualización del problema educativo delimita, a partir de la comparación y una supuesta evaluación de capacidades, quién merece ingresar a la Universidad Nacional.

Las preguntas generadas hacia sí mismo: “¿y ahora qué voy a hacer?”, “¿por qué yo no?” y el “¿por qué no me quedé?”, construyen una configuración subjetiva que trata de ser resuelta en dos niveles: el primero se refiere a la comparación con otros casos y el segundo, producto del primero, tiene que ver con la atribución que se hace de uno mismo al individualizar la problemática. La afirmación, como resultado de lo anterior, “*eres muy menso, no sabes*”, configura una medicación psíquica, sobre lo educativo, que solo se queda en cuestiones superficiales que influyen en la concepción que se tiene de la realidad y de uno mismo, para así poder trazar rutas o no para seguir el camino hacia la meta deseada.

La valoración en función de quién sí puede o no ingresar a la universidad a partir de las capacidades de cada cual, genera un sentimiento de indeterminación hacia el futuro que impacta sobre cuál será el camino a seguir. Este impacto en la psique de las personas, promueve no solo la incertidumbre hacia el futuro, sino que genera las condiciones para reafirmar que cada cual llegará tan lejos como su esfuerzo le permita. La implicación de este proceso de subjetivación, puede generar, en quien se encuentre en esa situación, una inhabilitación del sujeto y que este pueda llegar a “*deprimirse*” por no considerarse capaz de ingresar a la universidad pese al esfuerzo que se empleó con anterioridad.

Dentro de esta lógica, otra entrevistada narra lo siguiente:

Y para mí fue como un fracaso porque fue un escalón que no pude escalar y, al contrario, empecé con depresión, era como de: “no me hables, ya no quiero estudiar” fue muy feo. Igual en la segunda me puse triste y dije “¿cómo es posible? Ya llevas dos veces el examen”, entonces empecé a culparme a mí misma. (E8)

En este caso, se muestran la misma sensación de “*depresión*”, pero con particularidades que se desarrollan por las propias configuraciones subjetivas que hace la entrevistada. El sentimiento de “*fracaso*” al no ser aceptada en la universidad, recae en un sentimiento de

individualidad que se relaciona con la necesidad de avanzar en su proyecto de vida, pues al no ser aceptada, se creó la sensación de no poder “*escalar*” lo que se tenía previsto.

La particularidad que denota la entrevistada, refiere a un asilamiento en donde el “*no me hables*” fue acompañado de un deseo, a partir de sentir que no se esforzó lo suficiente, de ya no querer seguir estudiando. Este sentimiento se replicó en el segundo examen presentado, pero agregando, al igual que el caso anterior, interrogantes que ponen en duda su capacidad y esfuerzo individual. La pregunta: “*¿cómo es posible?*” se convierte en una delimitación sobre las veces que ha tratado de ingresar a la universidad y, en esta delimitación, se construyen significados y atribuciones individuales al problema del acceso a la educación superior, en donde el único elemento culpable de su ingreso se convierte en ella misma, pues ante la falta de respuestas que dieran una explicación más profunda, comenzó a “*culparme a mí misma*”.

Me sentí muy triste y esa noche no pude dormir, porque dije “¿qué voy a hacer?, ¿qué voy a hacer un año sin estudiar?, ¿qué voy a hacer un año haciéndome pendeja?, ¿qué voy a hacer un año?”. Entonces pensé: “ya se terminó mi vida aquí”. La segunda vez fue igual, me sentía mal, porque yo sabía que en parte era mi culpa ¿no?, bueno, fue toda mi culpa porque no estudié del todo y pues mi mamá estaba como muy decepcionada. La tercera vez, yo vi los aciertos y dije “bueno, no me esforcé lo suficiente” entonces te quedas con esa idea y, pues sí, es culpa de uno. (E6)

Los marcos delimitados que narra la entrevistada, abocan a cuestionamientos sobre su proyecto de vida. Las preguntas generadas hacia sí misma: “*¿qué voy a hacer?, ¿qué voy a hacer un año sin estudiar?, ¿qué voy a hacer un año haciéndome pendeja?*” representan un cuestionamiento hacia su persona y hacia el proyecto de vida que se había planteado y que se vio truncado al no ser aceptada en la universidad. El plan trazado y las expectativas generadas al ingreso a la educación superior, se delimitan en tiempo de un año, pues las preguntas hechas por la propia estudiante develan que es un año de espera para poder ingresar a la universidad. Este año de espera se contrapone con la afirmación “*ya se terminó mi vida aquí*”, pues al ver truncado su proyecto de vida, las expectativas, el plan trazado y la movilidad social aspirada no tienen más sentido.

Esta percepción se repite en el segundo examen presentado por la aspirante, pero con la particularidad de que, al haber pasado un año, la delimitación de lo ocurrido recae en la culpa hacia uno mismo, pues se afirma que fue su “*culpa porque no estudié del todo*”. La culpa por no estudiar lo suficiente se convierte en esquemas cognoscitivos y valorativos que darán respuesta a las interrogantes que se puedan presentar a futuro, pues el “fracaso” de no haber ingresado a la universidad es respondido a partir del sentimiento de culpa de no haberse esforzado lo suficiente.

Para el tercer examen de selección, la afirmación “*no me esforcé lo suficiente*” cobra sentido si se entiende, no solo en la experiencia de vida y la experiencia educativa que constituyó la racionalidad meritocrática, sino como parte de un proceso en el cual, al ser excluida de la educación superior en ocasiones previas, se van formando nuevos valores, actitudes y comportamientos que dan respuesta a los fracasos educativos. La afirmación final “*pues sí, es culpa de uno*” denota no solo la respuesta ante los resultados del examen en aquella tercera ocasión, sino que se trata de la acumulación de experiencias que facilitan ese tipo de afirmación.

A la luz de estas consideraciones, no es extraño afirmar que se trata de un proceso de formación dentro de la propia exclusión. En ella, se van configurando nuevos significados, basados en una fuerte individualización y evaluación propia, que dan respuesta, a partir de la particularidad del acontecimiento –sin desconocer la experiencia previa-, a las grandes interrogantes y vicisitudes que se puedan presentar.

Así, la psicologización de los problemas educativos se constituye como resultado de la experiencia adquirida y en articulación con las medicaciones descritas en capítulos anteriores. Esta condensación encuentra expresión y materialización al ver su proyecto educativo y de vida truncado.

Cuando yo llegué a mi casa yo sabía obviamente que no me iba a quedar porque me faltaron 8 preguntas por responder, entonces llegué y lloré, bueno, llegué y comí y me resistí, llegué y me fui a mi camita y me puse en posición fetal y fue ahí cuando empecé a llorar y dije “que mensa, estuve estudiando, entré a cursos y me puse a estudiar y me maté ahí estudiando” porque uno ya sabía. Pues te sientes mal contigo mismo, bueno yo me sentí mal porque era como de echarme a mí: “no, pues estás

bien mensa, te preguntas si realmente eres apta para estudiar una carrera ¿no?”, yo realmente pienso que como de que uno mismo es su peor enemigo. Mis papas me dieron la oportunidad y yo no la aproveché y es mío. La UNAM me dio la oportunidad de hacer el examen y no me quedé y es mío, no es parte de la UNAM, yo sé que no me he quedado, pero no le echo la culpa a nadie más que a mí. (E4)

El sentimiento de culpa por no haber concluido el examen se atribuye a la capacidad individual por responder una prueba. Pero, en realidad, se trata de una prueba de 120 preguntas que se tiene que terminar en tres horas, lo que en términos reales significa: contestar 40 preguntas por hora o, lo que es lo mismo, un minuto con cincuenta segundos por pregunta. ¿Es en realidad el tiempo suficiente para poder reflexionar de manera adecuada preguntas que definirán el proyecto de vida de cada aspirante? ¿se trata, en realidad, de un examen que prioriza la capacidad de memoria sin reflexión alguna? Como se ha descrito en este trabajo, el examen de ingreso cumple la función de reorientar la demanda hacía otro tipo educativo, de generar inclusión por exclusión y de responsabilizar a cada sujeto educativo de sus resultados.

Pero más allá de las críticas al examen, estas fueron las características que se enfrentó la aspirante y las cuales le generaron frustración al no poder contestar 8 preguntas que le hicieron falta. La narración nos muestra como a partir del evento suscitado el día del examen, provocó que la estudiante llorará y encontrar consuelo en su “*camita*” para posteriormente colocarse en “*posición fetal*”.

El llorar y culpabilizarse a sí misma de su posible resultado, reforzó la individualización del problema educativo y la evaluación propia de su esfuerzo, pues “*que mensa, estuve estudiando, entre a cursos y me puse a estudiar y me maté estudiando*” delimitan la atribución del problema a rasgos individuales, “*porque uno ya sabía*” prácticamente que no se iba a quedar en la universidad.

El sentimiento de culpa se refuerza al realizar valoraciones propias, pues el “*echarme a mí*” significo que, dentro de sus referentes valorativos, su individualidad se definiera como: “*estás bien mensa*”. El cuestionamiento sobre si “*realmente eres apta para estudiar una carrera*” forma parte de una configuración subjetiva sobre la evaluación que se tiene en torno

al esfuerzo y capacidad individual realizada. Esta distorsión de la percepción¹⁸³, implica saberse como única culpable de su condición educativa de exclusión, en donde se afirma, contrario a un análisis más profundo, que *“uno mismo es su peor enemigo”*. La distorsión de la percepción se genera a través de la medicación existente entre la forma en la que se constituyó la racionalidad meritocrática y la forma particular que toma la misma en el proceso de formación de sujetos-subjetividades en la exclusión.

La distorsión de los problemas educativos cumple una función fundamental en la psicologización de los problemas educativos, pues, por un lado, se responsabiliza a la propia estudiante de sus éxitos o fracasos educativos y, por otro lado, se deslindan responsabilidades a las instituciones educativas, al propio sistema educativo y al propio sistema político-económico-cultural. La entrevistada reafirma esta condición de su subjetividad que nace de su propia condición de subordinación, al deslindar a la propia UNAM de responsabilidad, pues fue ella que *“no aprovechó”* la oportunidad que le dieron sus padres, ni tampoco aprovecho la oportunidad que le dio la Universidad Nacional de presentar el examen, por lo que *“no le echo la culpa a nadie más que a mí”*.

Ahora bien: pareciera que lo que se ha analizado y descrito hasta ahora no deja espacio para la transformación, pareciera que se está hablando de determinismo y no de determinaciones. Pero al momento de reconocer que la condición de la subjetividad analizada nace de su propia condición de subordinación, permite entender que existe una tensión permanente que hace visibles grietas que pueden significar a futuro un cambio en la racionalidad meritocrática de las y los sujetos educativos.

En este sentido, algunos relatos que permiten ir problematizando las posibles grietas de transformación.

Ya el día que llegaron los resultados estaba yo sola... Al ver los resultados si quedé como en shock y... yo pensé que mis papás me iban a regañar y que me iban a decir: *“no pues es que no le echaste ganas”*. Pues sí me sentía mal, me sentía decepcionada, al principio decía: *“¿Es que cómo es posible?”* y lo pensé al final, me esforcé y sí

¹⁸³ “Una memoria que se sabe a sí misma sabiendo, pero que se niega lo que está viviendo, pues le resulta confuso y distorsionado”. Edgar Barrero, *Psicología de la Liberación aportes para la construcción de una psicología desde el sur*, Colombia, Ediciones Cátedra Libre, 2012, p. 114.

estaba muy pesado el examen en matemáticas, eran cosas que no había visto en la prepa y que no sé por qué me preguntaban eso, deberían de hacer el examen en función de lo que vemos en la prepa [...] pero al final sí me decepcioné porque sí tenía la finalidad de ganar un lugar y no lo logré. Cuando me preguntaron mis papás, yo estaba muy nerviosa y estaba como: “les diré o no les diré”, porque no sabía cómo iban a reaccionar, si se iban a decepcionar o se iban a enojar conmigo y pues, este..., me armé de valor y les dije: “saben qué, no me quedé, me faltó tal y tal aciertos”. Y sí, mi mamá se frustró mucho y lloró, y mi papá pues sí me regañó, me dijo: “no vas a poder entrar, no sirves para la escuela” y también que por qué no escogí otra carrera, que hubiera elegido otra de menos aciertos y que si seguía escogiendo esa carrera no me iba a quedar. Sí me sentí muy mal, porque me dije a mi misma: “no le eche ganas, no estudié lo suficiente o fueron los nervios”. (E1)

La entrevistada narra un “*shock*” al ver los resultados del examen de selección y descubrir que no fue aceptada. El tótem familiar no se hizo esperar, pues de inmediato, la construcción del significado del esfuerzo individual, le hizo pensar que la iban a regañar y le dirían “*no, pues no le echaste ganas*”. Al igual que los casos anteriores, las preguntas sobre el cuestionamiento de su capacidad individual delimitaron las respuestas del por qué no ingreso a la universidad.

Lo que interesa acá, es mostrar como en las configuraciones subjetivas existen grietas¹⁸⁴ que, al mismo tiempo de mostrarse como un elemento de potencialidad transformadora, regresa a su condición de subordinación. Para eso es necesario tomar la afirmación siguiente: “*y lo pensé al final y sí estaba muy pesado el examen de matemáticas, eran cosas que no había visto en la prepa y que no sé por qué me preguntaban eso, deberían de hacer el examen en función de lo que vemos*”. La afirmación anterior arroja por lo menos los siguientes elementos:

- El reconocimiento del esfuerzo empleado y, a pesar de eso, no fue lo suficiente para ingresar a la universidad

¹⁸⁴ Hablo de grietas y no de rupturas, con todas las implicaciones que ello conlleva. El hablar de ruptura significa romper y/o quiebre de alguna situación en concreto. Por el contrario, el hablar de grietas evoca a una abertura, con muy poca separación entre sus elementos, pero con posibilidad de generar una ruptura que permita la escisión de sus componentes. Por tanto, considero que existen tensiones que permite la mínima separación a la racionalidad meritocrática, con la posibilidad, dentro de su potencialidad, de generar rupturas.

- Evaluación y comparación de su trayectoria académica en la educación media superior como explicación del por qué no pudo ingresar a la universidad.
- Cuestionamiento, en función de su trayectoria académica inmediatamente anterior, sobre las preguntas del examen de selección.
- Cuestionamiento al propio examen de selección y necesidad de construir un mecanismo de ingreso que contemple la heterogeneidad de la formación académica de las y los sustentantes.

Estas cuatro características permiten ver un cuestionamiento –o grietas- a la racionalidad meritocrática. Pues el reconocimiento de que, a pesar de haberse esforzado, existen condiciones que escapan de sus manos, como: los planes y programas de estudio, la estructura del examen y la necesidad de construir un nuevo mecanismo, permite que la entrevistada salga del cuestionamiento propio y la culpabilidad individual para buscar respuestas fuera de ella. Se trata, en realidad, de un momento en su análisis que permite la apertura de grietas a la racionalidad meritocrática, pues contrario a lo que establece el sentido común, ella relata que su esfuerzo fue el suficiente y que el problema no radica en la individualidad.

Sin embargo, esta grieta regresa a su condición de subordinación por la propia circulación de la racionalidad meritocrática, cuyo elemento constitutivo también se encuentra en la familia. El dudar decirle o no a sus papás, le generó nerviosismo ante la respuesta que podrían tener ellos. Y como se había mencionado en apartados anteriores, el elemento patriarcal no se dejó esperar en el reclamo sobre sus capacidades, pues si antes ya se le había cuestionado sobre su esfuerzo y se le había comparado con varones, ahora la respuesta de su padre reafirma la misma posición: *“no vas a poder entrar, no sirves para la escuela”*.

La configuración de elementos, que en su propio despliegue funda la racionalidad meritocrática, se impone a la grieta que pudiera convertirse en un boquete para remontar la meritocracia, pues al final ella se dijo a sí misma: *“no le eche ganas, no estudié lo suficiente o fueron los nervios”*. Mostrando así, que la individualización del problema, reforzado por las atribuciones que se le hacen sobre sus capacidades, promueve que dentro de su percepción se profundice el sentimiento de culpa por no *“echarle las ganas”* suficientes. Pareciera que la grieta se tapó por completo, pero en realidad el elemento de duda persiste, pues dudar si se esforzó lo suficiente o *“fueron los nervios”* permite plantear que el propio despliegue de

la racionalidad meritocrática genere, de manera simultánea, las condiciones para hacer aún más grande esa grieta. Lo anterior implica que no solo existe una pasividad del sujeto, sino que existe una actividad de confrontación a la racionalidad meritocrática. ¿Pero cuáles son las condiciones que genera dicha pasividad? Y ¿cuáles son las condiciones que generan dicha confrontación?, antes de plantear una hipotética respuesta a estas interrogantes, es necesario arrojar mayores elementos al análisis a partir de lo dicho por la propia entrevistada:

También recuerdo que ya cuando llegó el día de los resultados, si me dije: “no pues es que, si hubiera pensado más, este... pensado con lógica yo creo que sí me hubiera quedado”, “si hubiera puesto tal opción, si lo hubiera logrado”, “si hubiera puesto más empeño al estudiar”, “salir menos con mis amigos o a fiestas si me hubiera quedado” o “hubiera escogido una carrera con menos aciertos”, “si me hubiera esforzado más” [...] pero también pienso que sí me esforcé, que no es mi culpa, pero como no hay a quién culpar, pues... sí la culpa es mía por mis decisiones. (E1)

El relato que hace la propia entrevistada, plantea un deseo de regresar al pasado para modificar la estrategia a seguir, para cambiar los resultados del examen de selección y plantear nuevas alternativas. Esto no deja a un lado que se vuelvan a mostrar grietas a la racionalidad meritocrática en los siguientes elementos:

- Valoración del esfuerzo individual, pues ella se esforzó y aún no logró ingresar a la universidad.
- Afirmación que la culpa no es individual, es decir, no es su culpa porque ella sí se esforzó.

Estas grietas que narra la entrevistada dejan entrever que la racionalidad meritocrática tiene un eslabón débil en su propio sostén: el esfuerzo individual. Es decir, la meritocracia es el propio enemigo de la meritocracia, pues en su despliegue genera contradicciones, lo que provoca que no exista, en un primer momento, el sentimiento de culpa. Pero esto se ve, de nueva cuenta, obstaculizado a partir de que, en palabras de la entrevistada, “*no hay a quien culpar*”, lo que la lleva a afirmar que, pese al reconocimiento de su esfuerzo, se trata de una culpa individual producto de las decisiones tomadas.

La tensión permanente que se muestra en la configuración de la subjetividad en la formación de sujetos-subjetividades en el contexto de la exclusión, permite afirmar que en el propio

despliegue de la racionalidad meritocrática existen contradicciones que hacen posible salir, aunque sea momentáneamente, de los parámetros de pensamiento establecidos. Para esto, es importante recuperar lo que dice, en este mismo terreno, la siguiente entrevistada:

Yo he visto que la gente que realmente no se queda, es la gente que estudia, estudia y estudia, pero no logra entrar y a mí me da miedo ser de esas personas, pero no sé realmente qué pensar de eso. Porque uno estudia mucho y no se queda. (E5)

El cuestionamiento que hace la entrevistada permite abstraer las siguientes interpretaciones:

- Existe un cuestionamiento al examen de selección, pues existen personas que “*estudia y estudia*” y ni aun así logran obtener un lugar en la universidad.
- El esfuerzo individual empleado nunca será el suficiente, pues pese a que se estudie mucho, es muy posible que no logres ingresar a la universidad.

Las grietas anteriores permiten reafirmar que existe, en el propio proceso de la racionalidad meritocrática, contradicciones que permiten generar cuestionamientos al ideal del esfuerzo individual como garante de los logros o fracasos educativos. A la vez, la tensión existente permite pensar que existe una actividad de confrontación y, por lo tanto, no existe solo la pasividad del sujeto en torno a la meritocracia. Pero veamos, por ahora, un último relato que permite profundizar más sobre estas grietas:

Porque tengo entendido que no se le debe de negar la educación superior a ninguna persona, pero también estoy de acuerdo con que se haga un examen. No sé, es un derecho la educación, pero por algo existe el examen. (E7)

La confrontación existente entre lo establecido como verdad inamovible a partir de la racionalidad meritocrática contra lo que debiera ser, no es una situación dicotómica, se trata, en realidad, de una contradicción. Que se trate de una situación dicotómica se pensaría que la afirmación hecha en el relato anterior plantea las cosas como: negro o blanco, bueno o malo, etc., lo que llevaría a fragmentar la unidad existente. Sin embargo, si pensamos en la contradicción, podríamos afirmar que se genera las condiciones, para que, de manera simultánea, se afirme que “*es un derecho la educación*” pero al mismo tiempo “*por algo existe el examen*”. Es casi como decir, recuperando el ejemplo de la dialéctica hegeliana de la semilla, que dentro de la propia racionalidad meritocrática se encuentra aquello que lo hace

ser racionalidad meritocrática y al mismo tiempo que niega a la racionalidad meritocrática para dar paso a otra cosa.

A la luz de las reflexiones anteriores, se podría afirmar que son condiciones reales como las analizadas lo que llevan a las y los sujetos educativos a tener un proceso de subjetivación en donde pareciera que no hay grietas que permitan la transformación, pero se trata, en realidad, de momentos de potencialidad subjetiva que pueden romper con los parámetros de pensamiento, aunque estos den vuelta a su condición de subordinación. Las configuraciones subjetivas permiten pensar el cómo remontar la racionalidad meritocrática para que aquellas grietas se conviertan en rupturas, pues no existe solo la pasividad del sujeto, sino que existe una actividad de confrontación con la meritocracia. Pero ¿cuáles son las condiciones que generan pasividad o confrontación?, no son preguntas fáciles de responder, pero por lo dicho hasta ahora se podrían lanzar algunas hipótesis:

- La condición de pasividad se genera por la propia condición de subordinación que genera las configuraciones subjetivas de la racionalidad meritocrática
- Al mismo tiempo, la pasividad es reforzada por la distorsión que se genera en cada aspirante. Esto los hace creer que se trata de un problema individual, más no de un cúmulo de determinaciones que entran en juego para constituir la psicologización de los problemas educativos.
- La psicologización de los problemas educativos obligan a pensar que el sujeto educativo es arquitecto de su propio destino, por ende, se construye un sujeto regulado que en la propia exclusión forma subjetividad-sujeto.
- Al ser el esfuerzo individual el seno de la racionalidad meritocrática, este se convierte en un elemento de crítica al mostrar su insuficiencia para explicar los problemas educativos de cada sujeto. Esto, a su vez, permite configuraciones subjetivas que, al igual que todo proceso de subjetivación, tiene elementos de tensión entre lo que se muestra como inamovible desde el sentido común y lo que se piensa que tendría que ser.
- Esta tensión permite la generación de grietas, desde la cual existen momentos de potencialidad subjetiva que pueden transformarse en rupturas más profundas.

- Las grietas dentro de la racionalidad meritocrática, permite ver elementos de confrontación, desde el mismo terreno de lo individual, con la meritocracia.
- Estas grietas habilitan momentáneamente al sujeto educativo desde otra perspectiva que no es el pensamiento hegemónico, pues existen sucesos que irrumpen y generan tensión a partir de las experiencias vividas.

Si bien estas afirmaciones hay que tomarlas como hipótesis que se construyeron por lo analizado hasta ahora, es necesario recordar que, aunque existan elementos de confrontación y grietas que pueden ser visibles, existe una vuelta, en los casos analizados, a la condición de subordinación de las y los sujetos educativos hacia la racionalidad meritocrática. Pero como en todo proceso educativo no existe la pasividad absoluta, ni la actividad de confrontación absoluta, se trata, en realidad, de un vaivén que está inclinado hacia la lógica que impone la hegemonía que influye en el rumbo del sistema educativo nacional¹⁸⁵. Esto no quiere decir que dentro de la concepción: “*el enemigo es uno mismo*”, no existan implicaciones y tensiones, ni tampoco que no se estén jugando proyectos de vida a partir de la psicologización de los problemas educativos. Se podría decir que en *el enemigo es uno mismo*, es enemigo también de esa condición de subordinación, es decir, puede tomar por lo menos dos dimensiones. La dimensión de subordinación y la condición de tensión que permite grietas. Ambas dimensiones están presentes, imbricadas y en constante movimiento, siendo la primera dimensión la que ha tenido un mayor peso.

Lo anterior tampoco significa obviar la necesidad imperiosa de plantearse las siguientes preguntas: ¿qué pasa cuando el sujeto educativo regresa a esa condición de subordinación después de mostrar fisuras? ¿cómo remontamos y superamos la condición de subordinación? Esto no es tarea sencilla, pero trataré de problematizarlo con mayor profundidad en los siguientes dos apartados.

¹⁸⁵ “El individualismo es una tendencia del proceso de socialización de los individuos, de su reconocimiento e inclusión como miembros funcionalizables del género humano. Consiste en privilegiar la constitución de la identidad individual a partir de un centro de sintetización abstracto [...] se trata de una constitución de la persona que se impone a través, e incluso en contra, de todas aquellas fuentes de socialización concreta del individuo –unas tradicionales, otras nuevas- que son capaces de generar para él identidades comunitarias cualitativamente diferenciadas y en su interioridad”. Bolívar Echeverría, *Las ilusiones de la modernidad*, México, ERA, 2018, p. 157.

EL TRAUMA MERITOCRÁTICO COMO POSIBILIDAD DE REMONTAR LA SUBORDINACIÓN: *NO ME VOY A MORIR PORQUE NO ME QUEDÉ*

La racionalidad meritocrática, como lógica y parametrización del pensamiento, es una entidad heterogénea no solo en el campo de las tramas educativas. También se manifiesta en sujetos concretos que articulan lo educativo, propiciando que puedan existir particularidades y tendencias en aquello que se construye en las configuraciones subjetivas.

Dentro de esta lógica, no hay que olvidar que en esas configuraciones construyen y refuerzan subordinaciones a la racionalidad meritocrática, pero, al mismo tiempo, generan grietas que pueden remontar aquella condición de subordinación. Pero para seguir profundizando al respecto es necesario tener presente los siguientes puntos:

- La subjetividad, en tanto configuraciones y mediaciones, es una subjetividad histórica que se encuentra en constante movimiento y contradicción. Es decir, la constitución del sujeto-subjetividad educativo responde necesariamente al momento histórico en el que se encuentra inscrito.
- Al ser un espacio en constante movimiento, la subjetividad y sus tensiones, se encuentran llenas de contradicciones que buscan ser resueltas.
- Las tensiones y su vuelta a la subordinación, se constituyen por un sentido común que se impone como elemento teorizante que impone la supuesta inmovilidad de las condiciones del sujeto.
- En algunos casos, cuando las grietas no son visibles, no quiere decir que estas no existan, se trata, en realidad, de la condición de subordinación enajenante en la que se encuentra el sujeto-subjetividad. Es decir, la mistificación del sentido común no cierra la posibilidad de la generación de grietas.
- Por último, pero no menos importante, es necesario comprender que pueden existir elementos de reflexión que no necesariamente se conviertan en elementos críticos, pues se basa en la generación de explicaciones a partir de causa y efecto: si yo no me esforcé-no entré a la universidad, porque no estudié lo suficiente-fui “rechazado” de la UNAM, etc.

Estas características ponen de manifiesto que me estoy refiriendo a una entidad particular y de vital importancia para comprender las contradicciones que se generan dentro de la racionalidad meritocrática, cuyas tensiones si bien se encuentran representadas en la individualidad, éstas pertenecen a un orden simbólico más amplio. Por lo que no se tiene que entender que la transformación tendrá que ser solo de manera individual, puesto esto implicaría un proceso inacabado y lejano a resolver las condiciones estructurales¹⁸⁶.

Ahora bien: para trabajar con mayor profundidad las posibilidades de remontar el carácter de subordinación, es necesario seguir profundizando sobre las implicaciones que tiene la racionalidad meritocrática en las y los sujetos educativos. En ese sentido, se puede afirmar que existen dos elementos que pueden ayudar en el análisis: el trauma meritocrático y la resiliencia meritocrática. Hablo de trauma y no de estrés o algún otro término, puesto que el trauma significa “herida” y, para situarlo de mejor forma, se puede decir que, al igual que una persona que sufrió abuso físico o emocional en su infancia y que posiblemente cargará con esa “herida” a lo largo de su vida, dentro de la racionalidad meritocrática pasa algo similar, pues se produce una “herida” al no conseguir el éxito, que puede definir, en mayor medida, su estrategia a seguir el resto de su vida. Este trauma, que tiene origen en las condiciones estructurales y no en la individualidad de cada sujeto¹⁸⁷, genera que, dentro de la psicologización del problema educativo, uno se conciba como su propio enemigo y/o quiera dejar de estudiar porque no fue lo suficiente “capaz” de responder correctamente una prueba de opción múltiple. Esto no implica que no exista la particularidad del trauma en cada sujeto, pero está dependerá del grado de afectación en función de su experiencia de vida y el lugar que ocupe en las relaciones sociales.

¹⁸⁶ Pensar las posibles transformaciones desde el terreno de lo individual, es pensar, por ejemplo, que cada estudiante tiene que ir a terapia para trabajar su individualidad que después transformará la realidad ¿cuántos psicólogos y psicólogas clínicas se necesitarían para tal labor?, si bien es importante la labor individual, la transformación y disputa contra la hegemonía solo puede plantearse en terrenos más amplios: los colectivos. En pocas palabras, se trata de una lucha, sí pedagógica, pero principalmente política, es decir “*la confrontación no es pedagógica sino política*”. No es peleando pedagógicamente como voy a cambiar la pedagogía”. Paulo Freire, *El grito manso*, México, Siglo XXI, 2017, p. 68.

¹⁸⁷ La herida, como trauma psicosocial, es “producida socialmente, es decir que sus raíces no se encuentran en el individuo sino en su sociedad y que su misma naturaleza se alimenta y mantiene en la relación entre el individuo y la sociedad a través de diversas mediaciones institucionales, grupales e incluso individuales”. Ignacio Martín-Baró, *La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en el salvador*, El Salvador, UCA ediciones, 1988, p. 136.

Por otro lado, hablo de resiliencia¹⁸⁸ meritocrática pues en los últimos años ha cobrado fuerza este concepto en educación, pues se trata del horizonte de “reincorporación” de las y los sujetos educativos que vivieron condiciones adversas en las tramas educativas que, después de la perseverancia y superación de adversidades, tuvieron la capacidad de alcanzar el éxito. En pocas palabras, la resiliencia meritocrática plantea que después de sufrir un trauma meritocrático, se tiene que tener la capacidad de superar las adversidades a partir del esfuerzo individual, esto, por obvias razones, oculta la complejidad de determinaciones que entran en juego para que el sujeto educativo se encuentre en su condición actual. Pero a la vez, estas características permiten mostrar fisuras más profundas que, aunque vuelvan a su condición de subordinación, permite problematizar la posibilidad de cambio¹⁸⁹.

Una vez expuestas estas consideraciones, es necesario analizar lo dicho sobre estos puntos a partir de que las y los sujetos educativos se enteraron que no fueron admitidos en la universidad:

Al momento de hacer el otro examen para la otra vuelta me dije varias veces para tranquilizarme: “aunque no me quede, yo quiero rebasar lo que hice la primera vez, la segunda vez yo quiero rebasar el puntaje que tuve”. Y lo rebasé, por mucho lo rebasé, porque en la primera vuelta no tuve una buena cantidad y en la segunda vuelta creo que me faltaron 9 aciertos para entrar... yo me digo: “ahorita me estoy

¹⁸⁸ Este concepto que, en sus orígenes, trataba de nombrar la capacidad que tienen algunos materiales para recuperar su forma original, se ha popularizado en la psicología, la cual afirma que es: la capacidad de las y los sujetos de sobreponerse a experiencias adversas para pasar a un ambiente “positivo” y “exitoso”. Este concepto ha tomado mayor fuerza en los últimos años en el terreno educativo, tanto que las propias autoridades educativas lo han ocupado en tiempos recientes. Luciano Concheiro, subsecretario de educación superior, afirma que la SEP ha mostrado su resiliencia institucional en la actual pandemia. Moctezuma Barragán, quien fue titular de la SEP, en compañía de Leticia Díaz representante de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, afirmaban que la resiliencia de los sujetos pedagógicos fue “ejemplar” durante la pandemia del COVID-19. Así, no solo se habla de una capacidad que debe de desarrollar la o el sujeto, sino que las propias instituciones se adaptan a lo que acontece, lo que muchas veces significa no replantearse a profundidad la estrategia educativa, sino reubicar la estrategia a lo que acontece. Sobre lo dicho por Concheiro, véase: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-195-analizan-sep-y-anuies-plan-de-estudios-de-licenciatura-en-educacion-inicial?idiom=es&fbclid=IwAR3ulh6z20Hlz7fh74BVJGfdvcoaO4ExXyMaBQfnetIARCIRUzeLxoBer1s>. Sobre lo dicho por Moctezuma y Díaz, véase: https://www.youtube.com/watch?v=9dcLCYn-iKw&ab_channel=NoticierosTelevisa.

¹⁸⁹ La posibilidad de cambio y transformación desde las y los sujetos educativos, refiere que no se encuentran determinados o que su condición es inamovible, pues “cada uno es un proceso y un proyecto, y no un destino”. Paulo Freire, *Ibíd.*, p. 54.

preparando para poder lograr ya quedarme en la carrera, ahora sí me estoy enfocando para superar mis retos y problemas”. (E3)

En la narración anterior se muestran dos elementos que son interesantes analizar. El primero de ellos es la evaluación sobre su desempeño en los exámenes de selección. El segundo elemento es la valoración y estrategia a seguir para superar los “*retos y problemas*”.

La narración muestra cómo se configura el pasado con el presente en una tensión que permite ir avanzando en las metas establecidas. La delimitación sobre el tiempo, se convierte en una evaluación de su esfuerzo y desempeño en cada uno de los exámenes, llegando a comparar cada proceso de selección. El puntaje, es decir, los resultados del examen de selección se convierten en un indicador sobre lo que se ha hecho bien de un tiempo a otro, pues se transforma en una meta que es necesario vencer. Cuando se dice “*aunque no me quede, yo quiero rebasar lo que hice la primera vez, la segunda vez yo quiero rebasar el puntaje que tuve*” y que esta afirmación se repitió “*varias veces*”, se convierte en un mantra que busca, por un lado, fijar una meta en específico después de no haber tenido éxito y, segundo, para que esa meta fija pueda dar cierta tranquilidad al momento de tener claro el objetivo deseado.

Esto permitió fijar una primera meta después de no haber ingresado a la universidad. Aunque este nuevo horizonte no signifique ingresar a la universidad, se trata, en realidad, de la generación de herramientas y capacidades del sujeto para superar un evento tan significativo e impactante como es el no haber sido seleccionada. Es por esto, que el propio reconocimiento de vencer aquel reto, permite que se diga “*¡y lo rebasé, por mucho lo rebasé!*”. El rebasar el puntaje anterior, aunque no implique el ingreso, se convierte en un orgullo para la entrevistada, pues fue un primer reto a vencer. Este reto se delimita en la valoración que se hace dentro del marco de los exámenes de selección, pues “*en la primera vuelta no tuve una buena cantidad y en la segunda creo que me faltaron 9 aciertos para entrar*”, lo que indica que, aparte de vencer el reto, existe una superación de vicisitudes que se convierte en una estrategia a seguir.

El proceso, que se convierte en una configuración subjetiva sobre cómo vencer las vicisitudes a partir de metas y estrategias para anteponerse a los hechos del pasado, se transforma en la afirmación “*ahorita me estoy preparando para poder lograr ya quedarme en la carrera, ahora sí me estoy enfocando para superar mis retos y problemas*”. Esta afirmación no deja

de concebir el problema desde la individualidad y que, la superación del mismo, también se trabaja desde las capacidades de cada quien.

Este proceso de resiliencia, después de sobreponerse a circunstancias de adversidad, implica que cada sujeto, como se muestra en el relato, crea que es arquitecto de su propio destino y que llegará a la escalera del éxito a partir de lo que se haga en el terreno de lo individual.

Entonces yo digo que es eso, ponerte las pilas, tal vez si ya sentiste tristeza y ya, si te sentiste mal por ti pues ya te la pasaste llorando un día y en vez de desperdiciar el tiempo y decir “¿por qué no me quedé?” ... en lugar de eso, tengo que andar echando en mi cabeza cosas para que no me vuelva a pasar. Mejor me pongo a estudiar más, mejor me meto a los cursos, mejor me pongo a investigar y pues ya. No me quedé, ¿para qué llorar? Entonces es más bien cómo sacarlo, no quedártelo adentro, es como... pues, como todo, o sea, si estás triste pues vas y te echas unas caguamas, te vas de borracha y ya. (E4)

Que cada quien crea que es arquitecto de su propio destino ha implicado que, entre mayor habilidades y herramientas, la superación del problema será resultado de su individualidad o, mejor dicho, es necesario “*ponerte las pilas*”. En este caso, la evaluación del tiempo perdido por las circunstancias vividas, se transforma en afirmaciones que demuestran la evolución y particularización de la individualización del problema, pues “*si ya te sentiste tristeza*” y si ya “*te sentiste mal por ti, pues ya te la pasaste llorando un día*” es necesario reponerte y replantearte la estrategia a seguir, pues el enfrentar eventos traumáticos que impactan en las emociones, es “*desperdiciar el tiempo*”, por tanto, hay que afrontar con optimismo el presente y no estarse cuestionando el “*¿por qué no me quedé?*”.

El “*ponerte las pilas*” se traduce en la estrategia a seguir, pues “*en lugar*” de estar lamentado los resultados del examen, es necesario ser optimistas y creer en uno mismo a partir de modificar el pensamiento “*para que no vuelva a pasar*” aquellas circunstancias dolorosas.

Cambiar la mentalidad, aunque la característica y evaluación del problema se siga concibiendo desde la individualidad, permite que se genere una estrategia para conseguir, en primer lugar, no repetir el escenario doloroso y, en segundo momento, plantear nuevas rutas para el ingreso a la universidad. La resiliencia toma lugar cuando se afirma que, en lugar de llorar, “*mejor me pongo a estudiar más, mejor me meto a cursos, mejor me pongo a*

investigar”, lo que significa una capacidad del sujeto para generar las herramientas individuales que ayudarán a superar las adversidades vividas. Esto, está por demás decir, se convierte en un elemento simbólico que crea el imaginario que, si uno se esfuerza muchísimo, logrará tener un lugar en la universidad pese a que los datos de la oferta y demanda puedan demostrar lo contrario.

La estrategia a seguir, dentro de lo que se podría llamar resiliencia meritocrática, se vuelve una evaluación de los sentires y significados al no haber ingresado a la universidad, cuya consecuencia genera la potencialidad y necesidad del sujeto para salir de esa condición, pues es necesario “*sacarlo, no quedártelo adentro*”. Esto solo es posible a partir de que se integró, como ejemplo a seguir, otras experiencias de vida que muestran que, aunque estés triste, se puede superar las vicisitudes.

Dentro de este mismo marco, la siguiente narración arroja los siguientes elementos:

Lo piensas con más calma y todo, piensas las cosas mejor y dices “bueno, tengo que mejorar para poder tener un mejor puntaje y poderme quedar”. Tengo que olvidar la tristeza que tenía y entrar. Y si los resultados no fueran favorables lo volvería a intentar, sería como la última vez que lo intentaría y buscaría otra opción si no se dieran las cosas como yo quiero. (E7)

Uno de los grandes triunfos de la meritocracia, entonces, se convierte en que no solo se responsabiliza a las y los estudiantes de su “fracaso”, sino que esa individualización sufre una metamorfosis que toma la circunstancia adversa para que su superación sea desde el terreno de lo individual. “*Tengo que mejorar para poder tener un mejor puntaje y poderme quedar*” es otro síntoma de la individualización del problema educativo, pues lo que subyace en esta afirmación es que entre más uno se esfuerce, entre más uno pueda mejorar, mayores posibilidades de ingresar a la universidad habrá. Esta afirmación no deja de tener grado de verdad, pues si una estudiante dedica más tiempo al estudio, mayor será el puntaje obtenido, pero si lo situamos dentro de la oferta y demanda, resulta absurdo pensar que si los más de 200 mil jóvenes que quieren ingresar a la universidad se preparan de mejor forma para resolver el examen, todos tendrán un lugar asegurado.

En este sentido, la individualización del problema, al igual que la estrategia a seguir a partir de la resiliencia de cada quien, puede ayudar a “*olvidar la tristeza que tenía y entrar*” a la

universidad. Pero la resiliencia, en este caso, tiene un límite, pues, aunque se afirme que “*si los resultados no fueran favorables lo volvería a intentar*”, se muestra como último intento pese a que se reconozca que se “*tiene que mejorar para tener un mejor puntaje*”.

También me reprimí mucho, pero al final de cuentas yo también me dije que, en lugar de reprimirme emocionalmente, tengo que demostrar que realmente puedo hacer las cosas y si no me quedo, pues volvería a intentarlo hasta lograrlo, aunque los puntajes crecieran porque somos más. Los límites no existen. Ahora sí que si tú quieres lograr algo lo vas a lograr si realmente te lo propones, pero si realmente te aferras a una cosa, pues no vas a salir de ahí. ¿Para qué lloro?, llorando no se arregla nada. Entonces, pues lo que pasó, pasó. Y ya si no me quedé, pues ni modo. A intentarlo hasta quedarse (E5)

En el anterior relato son dos las dimensiones que son relevantes remarcar:

- El proceso en el cual se genera la resiliencia a partir de los retos y el esfuerzo empleado con anterioridad.
- La configuración de la inclusión por exclusión

Lo primero, como se viene señalando desde los relatos anteriores, es la capacidad que tiene el sujeto educativo para generar herramientas para superar las circunstancias que se presentan como adversas. En estas herramientas, el sujeto educativo despliega lo mejor de su individualidad para recalcar que “*realmente puede hacer las cosas*” en lugar de estarse “*reprimiendo emocionalmente*” por los resultados obtenidos. En estas configuraciones subjetivas se crea la ilusión que, a partir de la afirmación “*los límites no existen*”, en realidad cada quien es dueño y responsable de sus éxitos y fracasos educativos. Esta lógica no permite mirar que, en su actual condición de estudiante excluido, intervienen mayores determinaciones y no solo el esfuerzo y el ideal de lograr las cosas. La resiliencia, entonces, toma una dimensión que oculta situaciones más complejas que las explicaciones basadas en la individualidad, pero, al mismo momento que oculta la complejidad de la problemática, se nutre de su propia naturaleza que tiene origen en la racionalidad meritocrática. Es por eso que, es desde la individualidad que se pueden dar respuestas a lo que acontece y el llorar o expresar emociones se convierte en una pérdida de tiempo, pues, aunque la herida generada

por el examen de selección implique un primer momento donde uno se “*reprime mucho*”, eso se tiene que superar, pues “*llorando no se arregla nada*”.

Cada quien va a lograr las cosas en función de sus sueños y capacidades, o, mejor dicho, “*si tú quieres lograr algo lo vas a lograr si realmente te lo propones*”, de lo contrario, si no te propones el éxito desde la individualidad, no podrás alcanzarlo jamás. Es casi como decir que se tiene que cambiar el chip de la cabeza y tener una mentalidad ganadora desde donde se identifiquen necesidades y se desarrolle la confianza necesaria para superar los problemas que nos atañen. Esto, aunque importante, no puede, como se ha señalado con anterioridad, garantizar el ingreso de cada una de las personas que desean ingresar a la universidad.

En un segundo momento se pone de manifiesto algo que se afirmaba al inicio de este trabajo: existe una inclusión por exclusión. Aunque pareciera menor la afirmación hecha en el relato anterior, trae consigo una conciencia, más no necesariamente una reflexión profunda, de algunas de las funciones que tiene la población que es excluida de la universidad. El que se tenga presente que “*los puntajes crecieran porque somos más*” denota que existe una conciencia sobre la oferta y la demanda, pero al mismo tiempo se muestra el sentido común del esfuerzo individual que se reproduce a partir de considerar al examen como un instrumento legítimo¹⁹⁰ para garantizar el ingreso a la universidad. Y, puesto que es legítimo, no está a discusión su funcionalidad o sus criterios de evaluación pese a que la demanda aumente y esta sea heterogénea en cuanto formación académica, género, raza y clase se refiere. Dentro de esta lógica no es extraño a firmar que, la población que es excluida de las universidades, cumple la función de seguir legitimando y fortaleciendo los procesos de selección, pues se les responsabiliza, de manera individual, de sus puntajes obtenidos que tal vez nunca sean los necesarios¹⁹¹.

¹⁹⁰ Coincido con lo problematizado por M. Weber, cuando menciona que entre los dominadores y dominados, opera la dominación a partir de la “legalidad” internalizada de ciertos fundamentos del derecho, al mismo tiempo este opera como un mandato que se interioriza como propio por las características de la dominación. Cabe aclarar, que es importante distinguir al poder de la dominación, pues corresponden a dimensiones diferentes pero relacionadas entre sí; así, el primer es una forma genérica de lo segundo. Para mayor información, remitimos a: Weber, M. (2009). *Sociología del poder los tipos de dominación*. Madrid: Alianza editorial. Y, para profundizar sobre los presupuestos del mismo autor, véase: Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México: FCE.

¹⁹¹ Esto pasa en todos los espacios en donde se utilizan los números para tratar de definir techos y pisos. Como ejemplo esta la afirmación hecha por Harvey: “debido a que la masa monetaria mundial es simplemente

Al mismo tiempo, esta población que queda fuera de la universidad se convierte en una herramienta para que el corte de calificación de los exámenes sea mayor cada año. Pues si aumenta la demanda, pero se siguen ofertando los mismos lugares, es razonable que los puntajes se eleven de un año a otro. Es decir, se construyen las condiciones perfectas para que se crea que, a mayor esfuerzo individual y mayor competencia, mayor será la recompensa y el reconocimiento.

En este sentido, el que se mencione que habrá que “*intentarlo hasta quedarse*”, “*los límites no existen*”, “*lo vas a lograr si realmente te lo propones*”, son distorsiones de la realidad que hacen creer que existen las condiciones materiales y subjetivas, académicas y sociales, para que todo mundo, si es que se lo propone, ganar un lugar en la universidad. Pero, lo que, en realidad pasa, a partir de esta construcción simbólica, es que ingresar a la universidad se vuelve una misión imposible para las y los aspirantes, ya que cada año ha aumentado significativamente el corte de calificación y la demanda de ingreso. Cada año tienen que empezar de nuevo y mientras más cerca se encuentren de llegar a su meta, al igual que *Sísifo*¹⁹², tendrán que comenzar de nuevo puesto que las condiciones cambiaron, es decir, entre mayor sea el sufrimiento, mayor será la recompensa aunque esta nunca se alcance. Ahora bien: pareciera que en los argumentos anteriores no existen tensiones en el propio despliegue de la racionalidad meritocrática, pues se crean las condiciones para que se lleve a cabo la capacidad de anteponerse a situaciones traumáticas a partir de la misma lógica del esfuerzo individual. Pero, lo que ocurre en realidad, es que en el propio despliegue de la racionalidad meritocrática se generan tensiones que pueden ser pensadas desde la reflexión crítica. Estas tensiones se pueden vislumbrar en los siguientes relatos:

Siéntete orgulloso por todos los aciertos que tengas... hay que aprender a superarlo, ¡hay que aprender a superarlo! Por eso uno debe de analizar qué pasó, si se pueden cambiar las cosas o no. Porque si no te sientes orgulloso y te deprimes, pues no te permite abrirte para reflexionar desde otros puntos de vista tu esfuerzo y el por qué no te quedaste. (E4)

acumulación de números, y los números son infinitos, siempre se puede encontrar un número mayor que el anterior”. David, Harvey, *Razones para ser anticapitalista*, Argentina, CLACSO, 2020, p. 33.

¹⁹² Sísifo forma parte de un mito griego, que, al ser castigado por Zeus y Hades, tuvo que cubrir la condena de subir una piedra enorme hasta la cima de una montaña y, mientras más cerca se encontraba de llegar a su objetivo, la piedra caería una y otra vez, lo que significaba que tendría que reiniciar el proceso nuevamente.

Lo que importa recalcar del relato anterior, más allá de reafirmar la constitución de una resiliencia meritocrática, es la posibilidad de las tensiones generadas por la propia configuración de las herramientas utilizadas para anteponerse a condiciones pasadas. El despliegue de esta configuración subjetiva permite entender que, en un primer momento, los aciertos que uno obtenga son motivo de orgullo y, en segunda instancia, que el que se esté deprimido no permitirá “*abrirte para reflexionar desde otros puntos de vista tu esfuerzo*”. La tensión recae en la contradicción existente entre lo que significó el puntaje obtenido y la posibilidad de reflexionar sobre lo que representa el esfuerzo individual.

Al momento que se pone de manifiesto el orgullo por el puntaje obtenido, se resignifica su esfuerzo individual y se delimita su capacidad en marcos que demuestran la posibilidad de apertura para seguir interpretando lo que subyace en el problema del acceso a la educación superior. Esta tensión, a partir de la reflexión, puede generar varios “*puntos de vista*” que hagan, ya sea, reforzar la racionalidad meritocrática o generar grietas más profundas y sólidas. Pero para seguir problematizando sobre estas grietas, el siguiente relato arroja los siguientes elementos:

Me lo tomé como más tranquilidad porque estuve como un año reflexionando de todo eso y pues dije “no me voy a morir porque no me quedé, no me voy a suicidar porque no me quedé”. O sea, creo que oportunidades hay muchas, obviamente hay límites también, pero podré intentarlo una vez más y si no me quedo otra vez, pues voy a pensar por qué no me quede o si la UNAM no me quiere. (E6)

Este relato arroja mayores elementos para reflexionar sobre las grietas posibles en las configuraciones y tensiones de la racionalidad meritocrática a partir de la resiliencia que desarrolla cada sujeto. El primer elemento tiene que ver con la dimensión que toma la resiliencia meritocrática, una dimensión de potencialidad que hace salir al sujeto educativo de sus circunstancias adversas de una manera reflexiva. Aquí, la afirmación “*no me voy a morir porque no me quedé, no me voy a suicidar porque no me quedé*”, delimita la capacidad del sujeto de reponerse ante la vicisitud vivida. Acá, dentro de este marco, el reponerse y el generar las herramientas necesarias, se convierte en un elemento reflexivo sobre su propia condición de sujeto excluido de la educación superior.

“*Oportunidades hay muchas*” genera una tensión entre lo que parece como inamovible y lo que puede ser una posibilidad de transformación. Que se reconozca, contrario de lo que

significa popularmente la resiliencia meritocrática en su dimensión individual, que “*hay límites*” en el ingreso a la educación superior, se contrapone a la idea que subyace en la racionalidad meritocrática en donde los únicos límites es los que cada cual se genere. Esta tensión se convierte en una posibilidad de remontar la condición de subordinación y, aunque pareciera que el sentido común se impone, la reflexión sobre lo que aconteció se vuelve fundamental para explicar el por qué no pudo ingresar a la universidad.

El cuestionamiento “*por qué no me quede*”, seguido de la afirmación: “*la UNAM no me quiere*”, permite pensar en la posibilidad de generar herramientas para desmontar el carácter de subordinación al cual fue orillado el sujeto por la racionalidad meritocrática. Esta posibilidad recae en la propia problematización realizada, pues si bien no se trata de un juicio de valor o juicio moral, el planteamiento “*la UNAM no me quiere*” permitiría una reflexión más profunda sobre el por qué no se pudo ingresar a la universidad.

Dentro de este marco, este último relato arroja otros elementos para el análisis:

Yo creo que es mucho esfuerzo para que me pueda quedar... Pues si no me quedo, la verdad lo voy a seguir intentando hasta que me quede..., yo creo que si no me volviera a quedar lo intentaría, lo intentaría varias veces hasta que se dé y si no pues como lo hacen en las noticias, un plantón en rectoría con muchas más personas... no, pues no sé qué haría, solo sé que, si no conozco otra forma de entrar, pues lo haría muchas veces el examen, porque si vas a quedarte es porque realmente quieres hacerlo y lo vas a llevar acabo explorando todas las posibilidades. (E2)

Aquí se pone de manifiesto lo dicho sobre Sísifo en líneas más arriba, pero lo que interesa rescatar es cómo la configuración de la resiliencia pone de manifiesto, al igual que los dos relatos anteriores, una dimensión que es importante rescatar: la tensión que permite observar y poner en duda la propia racionalidad meritocrática. Que se narre, a partir de lo visto en los medios de comunicación, la posibilidad de realizar “*un plantón en rectoría con muchas más personas*” implica, por lo menos dos cosas: la primera, que se tiene cierta noción de que el problema no atañe solo a la aspirante, sino que es un problema que impacta a “*muchas más personas*” y, segundo, la posibilidad de entender que por mucho esfuerzo que se realice puede que no se consiga la meta deseada y la posibilidad de obtenerla radica en la colectividad, es decir, junto “*con muchas más personas*”.

Al mismo tiempo, se pone en duda si se conoce otra forma de ingresar a la universidad, y, aunque pareciera un retorno a la condición de subordinación, la tensión se mantiene presente ante la necesidad de explorar “*todas las posibilidades*” para conseguir el ingreso, ya sea desde lo individual, ya sea desde lo colectivo. Esta tensión permite hacer visible, no solo la parametrización del pensamiento, sino que permite observar otra dimensión en la resiliencia meritocrática que no se encontraba en el mapa de la racionalidad meritocrática, pues visibiliza los mecanismos más profundos de la individualización del problema educativo y su contradicción generada.

Recapitulando, entonces: el trauma generado en cada uno de las y los sujetos educativos se transforma en una resiliencia meritocrática que toma por lo menos dos dimensiones. En esta configuración existen tensiones que permiten pensar en posibilidades para remontar la condición de subordinación en la que se encuentra cada sujeto. Para esto, es importante tomar en cuenta, a manera de síntesis, lo siguiente:

- El trauma y la resiliencia meritocrática se nutren de su propia naturaleza. Es decir, bajo la racionalidad meritocrática que coloca de manera inalienable la responsabilidad individual en los “éxitos” y “fracasos” escolares.
- En este sentido, no solo se responsabiliza del “fracaso”, sino que construye las condiciones para que, desde una dimensión de la resiliencia, la superación de las circunstancias adversas se haga desde la individualidad.
- Desde esta lógica, se hace creer que, al igual que Sísifo, entre más cerca se esté de la meta, más esfuerzo hay que emplear. Esto, a contrapelo, de que las condiciones cambien y se tenga que iniciar de nuevo el proceso cada año. Al igual, se crea la ilusión que entre más sudor, sangre, dedicación y sacrificio, mayor será la recompensa.
- El propio despliegue de la racionalidad meritocrática, en su intención de generar resiliencia, abre la posibilidad de generar tensiones que permita remontar la condición de subordinación en la que se encuentra inscrito cada sujeto educativo.
- Así, la resiliencia meritocrática tiene por lo menos dos dimensiones que pueden estar presentes, aunque alguna parezca más opaca que la otra en las y los sujetos

educativos. Estas dimensiones se articulan entre sí, aunque el peso de una haga creer que la otra no existe.

En este sentido, la labor de quien pretende transformar, disputar y generar alternativas a la racionalidad meritocrática, se delimita en marcos muy definidos ante el problema que se está analizando: ayudar a desmontar –no informar, porque ellas y ellos lo tienen, en alguna medida, presente- el carácter de subordinación a los cuales fueron orillados. Lo que implica hacer visibles, que dentro de la racionalidad meritocrática, que existen expresiones de los mecanismos hegemónicos más profundos que parametrizan el pensamiento, pero no sin grietas, cuestionamientos o reflexiones muy profundas sobre lo que significa el esfuerzo individual como garante a la educación superior. Si queremos cambiar de óptica y disputar el pensamiento hegemónico, es necesario tener presentes las confrontaciones ya existentes para que desde allí se puedan recuperar las experiencias que nos sean utilidad. Estas confrontaciones son posibles a partir de dimensionar aquello político que se encuentra en lo educativo y, aunque esto no es tarea sencilla, es a lo que dedicaré, de manera apretada, el análisis en el último apartado.

LA ¿IMPOSIBLE? RUPTURA CON LA RACIONALIDAD MERITOCRÁTICA: DE LA POLÍTICA EDUCATIVA A LO POLÍTICO DESDE LO EDUCATIVO

He analizado hasta este momento cómo es la constitución de la racionalidad meritocrática en las y los sujetos educativos. También como ésta constituye identidades, símbolos y significados a partir de la configuración de múltiples determinaciones que toman particularidades en su proceso de circulación en el acto educativo. Al mismo tiempo, cómo a partir de las tramas educativas, epistemes institucionales y vínculos pedagógicos se refuerza y particulariza el impacto según se sea hombre o mujer o de una clase social u otra. Por otro lado, se ha demostrado que la meritocracia, en tanto ideología y la racionalidad meritocrática, como expresión subjetiva, simbólica y práctica de sujetos concretos, es más que simplemente competencia, individualización, jerarquización, sentido común y psicologización de los problemas educativos, pues, a partir de observar estos elementos en su particularidad, pero entendiendo que forman parte de una unidad, es posible la incorporación de mayores elementos que permitan mayor concreción en lo que se pretende estudiar¹⁹³. Así mismo, se pone de manifiesto que la racionalidad meritocrática no es propia de la escuela, pero ella la potencializa, pues es, en realidad, la lógica de las relaciones sociales en las que nos encontramos inscritos lo que impacta en lo educativo. En igual forma, se puso de manifiesto que dentro de la racionalidad meritocrática existen grietas que pueden habilitar al sujeto educativo fuera del sentido común¹⁹⁴. Es decir, se analizó la constitución de la racionalidad meritocrática a partir de entender que es un proceso, que no solo se trata de una cuestión de roles, sino de identidades psíquicas que configuran el actuar y la parametrización del pensamiento a partir del esfuerzo individual y, que como todo lo que acontece en la realidad social, no se encuentra exenta de grietas que pueden convertirse en rupturas que disputen la hegemonía del pensamiento establecido.

En este sentido, ahora toca analizar cómo han existido rupturas con la racionalidad meritocrática y cómo es que en colectivo es mejor que individual. Para esto, es necesario

¹⁹³ “Así, las abstracciones más generales surgen únicamente allí donde existe el desarrollo concreto más rico, donde un elemento aparece como lo común a muchos, como común a todos los elementos.” Karl Marx, op. cit. p. 25.

¹⁹⁴ “En lo dicho se contiene la cuestión de que las determinaciones históricas no se pueden leer solamente desde sus cierres, sino también desde sus aperturas [...]” Hugo Zemelman, *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*, México, Siglo XXI, 2012, p. 55.

comprender, como se decía al inicio de este trabajo, que la racionalidad meritocrática crea no solo las condiciones para su reproducción, sino al sujeto que las va a reproducir, pero en esta circulación y despliegue de la meritocracia existen tensiones y contradicciones.

Estas tensiones y contradicciones no se materializan en el aire, cobran corporeidad en sujetos concretos que disputan, cuestionan y se organizan desde otras lógicas que no son las hegemónicas. Pero, para explicar con mayor profundidad a lo que me refiero, tomaré tres ejes que servirán de ejemplo para demostrar la ruptura de la que tanto se ha hablado: proyectos institucionales, vínculos pedagógicos y movimientos estudiantiles.

Dentro de las epistemes institucionales en relación con la meritocracia se pueden mencionar por lo menos tres grandes grupos: las epistemes que potencializan la meritocracia, las epistemes que, aunque no han hecho una ruptura por completo, han generado iniciativas para aminorar el impacto de la meritocracia y, por último, aquellas epistemes que desde su quehacer cotidiano y pedagógico han planteado alternativas para relacionarse dentro de las tramas educativas y los vínculos pedagógicos.

En las primeras, es decir, las epistemes que potencializan la meritocracia, podemos encontrar aquellas instituciones, como la UNAM, que plantea generalidades en, por ejemplo, el ingreso a la educación media superior y superior a partir de la individualización del problema educativo en torno a su examen de selección. En estas instituciones, por acción u omisión, se construyen ideas, símbolos y significados sobre quién debe de acceder a la educación. Por lo regular éstas instituciones, a partir de sus políticas educativas, construyen un discurso universalizante que muestra, por un lado, los éxitos y fracasos como responsabilidad individual y, por el otro, grandes relatos que tratan de configurarse como explicaciones de lo general a partir de lo individual. Esto ha impactado en las tramas educativas, en los vínculos pedagógicos y en la forma de relacionarse a lo interno de la institución y también a lo externo de la misma. Estos elementos configuran una forma de concebir la educación y el acceso a la misma, pues se encontrará que, en algunas licenciaturas, desde los primeros semestres, se construya el imaginario que fueron seleccionados entre lo mejor de lo mejor de toda la población para estudiar.

Lo anterior significa una forma particular de relacionarse en torno al mérito, pues, aunque no se puede hablar de una generalidad, existen casos que solo se explican a partir de la

construcción que ha generado la episteme institucional en las tramas educativas. Tal es el caso, por ejemplo, de estudiantes de medicina que han intentado suicidarse a lo interno de la Universidad Nacional, por no haber aprobado un examen¹⁹⁵. En el centro del debate sobre lo anterior, es importante preguntarse cómo se ha constituido y particularizado el sujeto educativo a partir de las tramas educativas y de las evaluaciones realizadas –como una dimensión de lo pedagógico que esta permeada por la meritocracia-¹⁹⁶ dentro de la universidad. De allí la importancia de mirar y problematizar alrededor de lo que promueven las epistemes institucionales.

A lo interno del segundo bloque se encuentran las instituciones que, como la UACM, han reconocido la educación como un derecho de todas las personas y, por lo tanto, no se realiza un examen de selección para su ingreso. El realizar un sorteo para el ingreso, no coloca la responsabilidad, como lo hace el examen de selección, en la o el propio estudiante. La apuesta de reconocer la educación como un derecho, se refuerza a partir de plantear una estrategia pedagógica que permita la homologación de conocimiento desde el primer semestre, a partir de un programa de integración. Este intento de aminorar la desigualdad educativa, se refuerza por la resignificación de las mediaciones que rodean los procesos educativos dentro de la propia institución, pues permite problematizar, a partir de los contenidos de los planes y programas de estudio, las apropiaciones hechas por los propios sujetos educativos antes de ingresar a dicha institución.

Por último, se encuentra el grupo de aquellos espacios en donde, como la Universidad de la Tierra en Oaxaca, se relacionan, construyen conocimiento de manera alternativa y han optado por un camino sin certificados o títulos de estudio¹⁹⁷. Este ejemplo, pone de manifiesto las

¹⁹⁵ Para mayor información, véase: <https://www.jornada.com.mx/2019/06/13/sociedad/036n3soc>.

¹⁹⁶ “Cabe destacar cómo en torno a los términos evaluación, calidad, competencias y aprendizajes se estructuran políticas educativas que tienen como uno de sus ejes ordenadores la medición, a partir de pruebas estandarizadas, de los contenidos que los alumnos deben dominar de acuerdo a lo que desde las perspectivas de los organismos y los evaluadores se consideran competencias básicas de conocimiento. ¿Dónde quedan los saberes, los legados y las experiencias socialmente significativas y productivas? ¿Qué lugar ocupan los procesos, los tiempos y los aprendizajes que hacen posible la transmisión afectiva de la herencia, el conocimiento y la cultura?” Marcela Gómez, op. cit., p. 9.

¹⁹⁷ La propia Unitierra de Oaxaca menciona lo siguiente: “Le llamados universidad para reírnos del sistema oficial y para reivindicar una vieja tradición de las primeras universidades: la de que un grupo de amigos aprenda y estudie juntos, alrededor de una mesa, no para obtener un diploma o avanzar en la pirámide educativa, sino por el mero placer de hacerlo, por la pasión que un tema de estudio inspira.” Unitierra, *Nuestra historia*, visto en <https://unitierraoax.org/quienes-somos/nuestra-historia/>, [consulta: 12 de abril de 2021.]

mediaciones histórico-social-político-cultural que rodean los procesos educativos. Al mismo tiempo, esta mediación permite reconfigurar, dentro del tipo de vínculo pedagógico que se genera, los saberes que son transmitidos. La constitución de un “nuevo” sujeto educativo a partir de esta apuesta, promueve, no con limitantes, salir de la lógica meritocrática que ha planteado la clase hegemónica en nuestro sistema educativo.

La intención de mencionar estos tres grandes grupos no es realizar una tipología o algo que se le parezca, es, en realidad, tratar de demostrar en ejemplos concretos lo que se venía señalando en las primeras páginas de este trabajo: existe la política educativa y la política desde lo educativo. En la política educativa, a grandes rasgos, se encuentra el análisis, comprensión e iniciativas que influyen en la educación. En la política desde lo educativo, se entiende el acto mismo de la educación –aunque no solo- como político, es decir, la educación representa intereses que pueden estar confrontados –en este caso con la meritocracia- y puede servir de instrumento para disputar la hegemonía de la racionalidad meritocrática, por lo que se considera que las tramas educativas no son solo tramas pedagógicas, sino tramas político-pedagógicas. De lo contrario, se pensaría que el acto educativo, el vínculo pedagógico y la generación de conocimiento son cuestiones neutras que guían su actuar desde una supuesta asepsia científica. Esta supuesta neutralidad olvida, además, que ya sea por acción u omisión, lo que acontece en la formación de sujetos-subjetividades en la educación responde ya sea a intereses particulares a las clases dominantes o a intereses que buscan la alternativa y emancipación de las y los sujetos. Lo anterior pone de manifiesto que la educación se encuentra en permanente tensión a partir de los intereses sociales que disputan el rumbo de la misma.

Guiando el análisis no solo a lo que pareciera cerrado –la política educativa- sino a aquellas aperturas –lo político de lo educativo-, es desde donde se pueden encontrar las rupturas con la ideología meritocrática y la racionalidad meritocrática. Pensar que, en este caso, el decidir cómo se establecen los mecanismos de ingreso en una u otra institución es una cuestión de neutralidad, es suponer que las decisiones que se toman se realizan por el bien de las mayorías y no desde los intereses hegemónicos que ocultan los problemas estructurales¹⁹⁸.

¹⁹⁸ “Así como es imposible pensar la educación en forma neutra, es igualmente imposible pensar en una evaluación neutral a ella”. Paulo Freire, op. cit., p. 45.

Ahora bien: partiendo de esta lógica, no es insensato afirmar que el límite de la meritocracia es la propia meritocracia, pues se pone de manifiesto que, en el terreno de lo político desde lo educativo, se pueden construir propuestas que influyan en la política educativa, en la episteme institucional y, por tanto, en las tramas pedagógicas que se desarrollan dentro de los planteles. Tal es el caso de la UACM que, dentro del particular contexto político, económico y social en la que fue creada, ha construido una propuesta pedagógica que permite, a cualquier estudiante que haya terminado sus estudios inmediatamente anteriores, incorporarse a esta casa de estudios desde una apuesta a constituir sujetos educativos con una visión crítica sobre el papel que juega la universidad en la sociedad¹⁹⁹.

La ruptura se pone de manifiesto, entonces, no solo en el proceso de ingreso a partir de un mecanismo distinto al examen de selección, sino en el propio quehacer cotidiano cuando las y los estudiantes ya forman parte de la institución. Y es que dentro de esta propuesta de ingreso y el programa de integración que busca subsanar carencias académicas, es posible considerar como una abertura, para disputar la racionalidad meritocrática que se encuentra alrededor del examen de selección, las iniciativas institucionales de algunas universidades.

En cuanto al grupo de las instituciones que han creado sus propios procesos político-pedagógicos, probablemente se puede considerar como una ruptura total a las prácticas que fortalecen y constituyen la racionalidad meritocrática en las y los estudiantes. Al momento de fijarse como meta el acercamiento constante a los movimientos sociales, la búsqueda de conocimiento fuera de la lógica de certificados y títulos, al igual de proponer una relación horizontal entre las y los sujetos que articulan y participan en dicho proyecto educativo, se construye, desde su particularidad como proyecto, una ruptura con la racionalidad meritocrática, pues, de manera directa o indirecta, se plantean como horizonte la construcción de relaciones colectivas y no individuales, la creación de conocimiento colectivo y no individual.

¹⁹⁹ Ya el Rector fundador de la UACM, Manuel Pérez Rocha, mencionaba lo siguiente: “De forma institucional, se han generado espacios en los que los estudiantes reflexionan acerca del sentido que tiene para ellos haber llegado a la universidad y poder formarse como profesionistas y como personas. Esta es una de las funciones del programa de integración (que cursan todos los estudiantes en el primer semestre) y en el cual también se busca subsanar carencias de preparación en áreas básicas (lectura, redacción y matemáticas).” Manuel Pérez Rocha, *UACM: “nada humano me es ajeno”,* visto en <https://www.jornada.com.mx/2020/03/19/opinion/018a2pol>. [consulta: 12 de abril de 2021].

En estos dos ejemplos, mencionados de manera apretada, se entiende que, como se ha insistido a lo largo de todo el trabajo, desde la exclusión también se forman sujetos-subjetividades y que la naturaleza de la meritocracia se justifica por la propia exclusión, pues, al construir relaciones y formas de ingreso mediante pruebas estandarizadas, se justifica quién sí y quién no puede y/o debe ingresar. Al no existir estos mecanismos de ingreso en los ejemplos expuestos con anterioridad, esa formación del sujeto-subjetividad educativo toma particularidades que permiten la tensión, ruptura y disputa con la racionalidad meritocrática.

Por otra parte, existen dentro de estas rupturas a la racionalidad meritocrática, prácticas pedagógicas alternativas y emancipadoras a partir de los vínculos pedagógicos generados. Si bien se ha visto en el capítulo anterior el elemento negativo del vínculo pedagógico, también es importante reconocer que existen otro tipo de tramas que permiten imaginar la habilitación del sujeto-subjetividad en educación desde otra perspectiva. Al mismo tiempo, aunque pareciera que las y los docentes se encuentran determinados para seguir reproduciendo la racionalidad meritocrática en las y los estudiantes, también es importante reconocer que, pese a todo pronóstico negativo, ellas y ellos siguen en un proceso de formación y aprendizaje que puede significar rupturas importantes al pensamiento hegemónico²⁰⁰.

Pero para que esto pueda ser posible, es necesario comprender que las y los sujetos que articulan la educación, son sujetos regulados, no sujetos determinados. Y en tanto sujetos regulados, es posible salir de prácticas pedagógicas que fortalecen la racionalidad meritocrática, para pasar de lo aparentemente inamovible a la problematización de la racionalidad meritocrática²⁰¹.

Desde esta perspectiva se pueden crear las condiciones para que, dentro de la trama educativa, existan irrupciones e interpelaciones que puedan habilitar de manera diferente al

²⁰⁰ Ya Marx escribía en 1845, en su tercera tesis sobre Feuerbach, algo al respecto: “La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, quienes hacen que cambie las circunstancias, y que el propio educador necesita ser educado.” Karl Marx, *Antología*, Argentina, Siglo XXI, 2016, p. 108.

²⁰¹ “En tanto la práctica “bancaria”, por todo lo que ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema”. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2019, p.99.

sujeto educativo a partir de las tensiones generadas. No hace falta mencionar que, aunque exista una fuerte inclinación por fortalecer el pensamiento hegemónico, desde esta lógica existen múltiples prácticas variadas que proponen el pensar en otro tipo de educación posible, una educación que plantee alternativas y emancipaciones para las y los sujetos que la articulan. Pero esto no es una cuestión sencilla, pues implica tener presente en el análisis las formas y expresiones de dominación que se desarrollan en la escuela y el cómo múltiples determinaciones externas influyen para que se reproduzca de manera acrítica.

La y el educador y las y los estudiantes, tendrán que mirar, por tanto, no solo lo que se presenta de manera inmediata y palpable en la escuela, sino que tendrán que generar un ángulo de lectura que les permita establecer una contra-lógica de manera crítica²⁰². Esto pone de manifiesto no solo la posibilidad de rupturas con el pensamiento hegemónico en las tramas educativas, sino que pone sobre la mesa la posibilidad de fortalecer aquellos vínculos pedagógicos que plantean la emancipación de los sujetos educativos; es decir, significa pasar del simple análisis de la dominación en la escuela – hecho casi siempre desde una perspectiva reproductivistas-, a un análisis y práctica que permita entender que dentro de esa dominación existen grietas que pueden generar rupturas.

Solo desde este terreno, las prácticas docentes y las propias práctica estudiantiles, podrán salir de la individualidad de los problemas educativos, del sentido común, de la competencia, la jerarquización académica y del ocultamiento de la heterogeneidad de las condiciones sociales y académicas que cada sujeto condensa²⁰³.

Ahora bien: se podría deducir de mis argumentos anteriores, que la responsabilidad de habilitar de manera diferente al sujeto educativo a partir de las tensiones radica única y exclusivamente en el cuerpo docente, ergo, las y los estudiantes son recipientes vacíos que

²⁰² “Lo que trae consigo esta contra-lógica debe de ser aprovechado e integrado críticamente dentro del marco de una pedagogía radical. Sin embargo, con esto no quiero sugerir que deba ser integrado en una teoría de la enseñanza. Por el contrario, se trata de algo que los educadores radicales y otros individuos, tanto de dentro como de fuera de las escuelas, deben apoyar”. Henry Giroux, *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, México, ERA-Cuadernos políticos, 1985, p. 65.

²⁰³ “Los maestros deben estar conscientes de cómo el fracaso escolar está estructuralmente localizado y culturalmente mediatizado, de tal forma que pueden trabajar dentro y fuera de las escuelas en la lucha por la justicia económica y social. Los maestros deben comprometerse en el intento por dar poder a los estudiantes como individuos y como agentes potenciales del cambio social al establecer una pedagogía crítica que pueden usar en el salón de clase y en las calles”. Peter McLaren, *op. cit.*, p. 315.

hay que llenar o modificar. Pero no se trata de eso. Es, en realidad, ubicar, por un lado, la responsabilidad que tiene el profesorado y, por el otro, el cuerpo estudiantil. Y cómo, a partir de la generación de un vínculo pedagógico que permita la problematización e interpelación del pensamiento hegemónico, es posible generar contra-lógicas emancipadoras. Ni un sujeto por sí solo, ni el otro por su lado, podrán romper con lo que parece establecido y predeterminado. Es, a partir de la generación del vínculo desde donde se puede remontar la condición de subordinación. Esto, claro está, será posible a partir de que las condiciones pedagógicas puedan tomar otra dimensión en la práctica docente, pues si esta práctica se hace desde el autoritarismo, sectarismo, machismo, verticalismo, etc., será muy complicado que las rupturas tomen mayor fuerza.

Desafortunadamente, aunque existan iniciativas institucionales o vínculos pedagógicos que intentan disputar la racionalidad meritocrática en la educación, la transformación, aunque valiosa en su aporte desde las dimensiones mencionadas, no será solo desde la construcción de prácticas pedagógicas aisladas. La transformación profunda de la racionalidad meritocrática, solo será posible a través de la transformación de las relaciones sociales y esto solo se conseguirá a partir de la organización colectiva y la disputa por un nuevo tipo de sociedad²⁰⁴. Por lo pronto, todas aquellas iniciativas y prácticas que se puedan realizar para romper la parametrización de la racionalidad meritocrática, pueden ayudar a aminorar las condiciones sociales y académicas que viven miles de jóvenes que se encuentran fuera de la educación superior, al igual que pueden fomentar un análisis crítico sobre lo que significa la individualidad y la colectividad para solucionar los problemas educativos.

Finalmente, a partir de entender que existen tensiones, momentos que irrumpen e interpelan, que se habilita de manera diferente al sujeto educativo, que la racionalidad meritocrática tiene límites y que en colectivo es mejor que individual, se pueden entender las contradicciones que subyacen en la racionalidad meritocrática y en las políticas educativas impuestas por la clase hegemónica.

²⁰⁴ “En efecto, no es concebible un sistema educativo más democrático sin una democratización de la sociedad civil y el estado. Tampoco es concebible la democratización y universalización de la educación en todos sus niveles, desde la primaria, pasando por la enseñanza media hasta la superior, sin una redistribución de la producción de bienes y servicios que se acompañe de nuevas políticas de inversión en la educación y en la producción.” Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, ERA, 2013, p. 68.

Estas contradicciones dan pie a que existan movimientos que confronten y disputen el ingreso a la educación superior por otra vía que no es el examen de selección. Si bien he hablado que desde la exclusión también se forman subjetividades-sujetos que resignifican el ingreso a la universidad como un proceso de responsabilidad individual y que existe una inclusión desde la exclusión, también existen experiencias que caminan en dirección contraria.

Estas experiencias son producto de las contradicciones que ha generado la inclusión por exclusión de la educación superior y se encarnan en cientos de jóvenes que han decidido romper con la individualización del problema educativo, para pasar a entenderlo como un problema estructural. La organización de las y los jóvenes, aunque limitadas en su capacidad de convocatoria e incidencia política para transformar las condiciones estructurales, han tenido pequeñas victorias que han generado grietas en el ingreso a la educación superior en varios Estados de nuestro país²⁰⁵. Y aunque estos movimientos no son los primeros en organizarse y movilizarse contra los exámenes de selección²⁰⁶, es pertinente demostrar, a partir de un ejemplo concreto, a lo que me refiero en las líneas anteriores.

La contradicción generada ha hecho que el conflicto alrededor de la demanda de acceso a la educación superior sea encabezado, desde el 2006, por el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES). El MAES ha planteado una serie de demandas²⁰⁷ que, aunque no han conseguido la realización plena de éstas, las movilizaciones han conseguido una serie de negociaciones con las autoridades universitarias, que han permitido el acceso a la educación superior en la UNAM, UPN, UACM, UAEM y UPN por otra vía que no es el examen de selección o el pase reglamentado²⁰⁸.

²⁰⁵ Me refiero a los movimientos de estudiantes excluidos en Puebla, Nayarit, Michoacán, Guerrero, Guadalajara y de la Ciudad de México. Estos movimientos, cada uno con sus demandas, formas de organización, tácticas, estrategias, etc., comparten en común dos cosas: la lucha por el ingreso a la educación superior de todas y todos los que la soliciten y el ingreso a las universidades públicas, por otro medio que no es el examen de selección, de las y los compañeros que se encuentran organizados en sus filas.

²⁰⁶ El primer movimiento que se tiene registro contra los exámenes estandarizados de ingreso, fue contra el examen de ingreso a la educación media superior del CENEVAL en 1997. Este movimiento, aunque no consiguió la cancelación y/o modificación profunda de este mecanismo de ingreso, aglutino a padres y madres de familia, docentes, investigadores, organizaciones estudiantiles y, claro, a las y los estudiantes que estaban siendo afectados directamente por este examen de selección.

²⁰⁷ Para mayor información véase: <http://aspirantesexcluidos.blogspot.com/p/historia.html>.

²⁰⁸ Estas movilizaciones hasta la fecha continúan con el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, en donde el mismo Subsecretario de Educación Superior, Luciano Concheiro, defiende los mecanismos de ingreso que, contrario a lo que se ha expresado en múltiples investigaciones y en este mismo trabajo, afirma que “dichos

El MAES, dentro de su propia organización interna, ha desarrollado prácticas que permiten a las y los excluidos tener herramientas para comprender que el problema del acceso a la educación superior no se trata de cuestiones individuales, sino estructurales. Ya sus mismos integrantes mencionan que “al principio yo siempre pensé que, pues yo no estudiaba o no estudiaba lo suficiente para quedarme, pero al principio tú no piensas que estás siendo rechazado por el gobierno y te creas un complejo de que eres un burro o de que alguna manera no estas para la universidad y de hecho hasta te llegas a conformar de cierta manera y buscas un trabajo”²⁰⁹, lo que pone de manifiesto que, dentro de la formación en la exclusión de la educación superior, es posible resignificar el acceso a la educación superior y generar rupturas con la racionalidad meritocrática. Es decir, existen otras dimensiones en la formación y constitución del sujeto-subjetividad desde la exclusión. Esta otra dimensión permite habilitar al sujeto desde otra mirada y perspectiva a lo acostumbrado, pues la condición de subordinación y de exclusión sufre una irrupción que puede transformarse en ruptura.

Por tanto, las iniciativas institucionales, los vínculos pedagógicos y la organización de las y los excluidos, pueden generar rupturas —a partir del análisis y la práctica— con la racionalidad meritocrática. De este modo, queda claro que la racionalidad meritocrática es inmediatamente naturalización de una lógica hegemónica y, al mismo tiempo, es su opuesto a partir de las contradicciones que pueden generar rupturas. Es desde estas tres dimensiones que se pueden ejemplificar algunas de las experiencias que han pasado del terreno de la política educativa al político desde lo educativo y viceversa, desde donde se puede comprender que existe la posibilidad de construir una práctica pedagógica que dispute el pensamiento hegemónico.

Para resumir: solo entendiendo que la educación, como se decía en las primeras líneas de este trabajo, es un espacio que constituye sujetos-subjetividades, es un proyecto incompleto e imposible pues nunca llegará a una completitud, que la educación no es algo dado, sino algo

requisitos no versan sobre ninguna condición económica, política, social, cultural, religiosa, de raza, de origen, de sexo, es decir, exclusivamente se basan en criterios académicos”. Esta afirmación por parte de Concheiro se realizó en el marco de las movilizaciones del MAES para exigir respuesta a sus nueve demandas al gobierno de López Obrador. El documento firmado por el Subsecretario de Educación Superior, tiene un fechado del 10 de julio de 2019, con número de oficio 500/2019-0596 y fue entregado a la comisión de diálogo de dicho movimiento.

²⁰⁹ Para mayor información sobre lo dicho por este aspirante, al igual que otros testimonios y actividades del movimiento, véase: <https://vimeo.com/16639955>.

que se encuentra en permanente construcción y tensión, es posible entender que existe la posibilidad de cambio y transformación, de ruptura y conflicto, de grietas y habilitación del sujeto, de remontar la parametrización del pensamiento a partir de lo que subyace de político en lo educativo.

Entonces, uno de los retos desde la mirada de lo pedagógico es desmontar, mediante la reflexión crítica y la práctica, el sentido común que opera en la racionalidad meritocrática, pues en ella subyacen intereses particulares que se presentan como intereses colectivos. Para que esto sea posible, es necesario tener presente que la interpretación por sí sola no va a cambiar las condiciones educativas, al igual que la acción por sí sola tampoco lo hará. Es necesario integrar teoría y práctica, pues ni una cosa por sí sola, ni otra, transformarán las desigualdades educativas. Por lo tanto, no hay que dejar de interpretar los problemas educativos, ahora es necesario agregar la necesidad de transformarlos. Hagamos esta necesidad real, para que no sea descabellado afirmar en un futuro que “donde los de arriba destruyen, los de abajo reconstruimos²¹⁰”.

²¹⁰ Recupero esta afirmación hecha por el EZLN. Para mayor información, véase: <https://enlaceapatista.ezln.org.mx/2014/08/16/invitacion-al-festival-mundial-de-las-resistencias-y-las-rebeldias/>.

CONSIDERACIONES FINALES: ALGUNOS PUNTOS PARA DISCUSIONES POSTERIORES

El pensar en “cerrar” un trabajo de investigación en unas pocas líneas se convierte en un estereotipo que, en lugar de plantear la apertura para seguir profundizando el análisis sobre el problema estudiado, coloca, en la mayoría de los casos, un punto final como si el conocimiento tuviera límites y finitud. Desde esta interpretación, el hablar de “consideraciones finales” no indica un proceso concluido, sino una apertura para profundizar los problemas que subyacen en los espacios educativos, para así transformar la realidad que viven los sectores más pauperizados de la sociedad y que históricamente han sido excluidos del acceso a la educación superior pública. No se puede, entonces, cerrar la puerta a un análisis que se construyó a partir de la incorporación de múltiples determinaciones para constituir la concreción de un problema particular y que, considera a la educación y a las y los sujetos que la articulan, como espacios en permanente tensión pues su completitud es inexistente. Por todo lo anterior, me dedicaré a arrojar, en un primer momento, una pequeña valoración de lo “encontrado” y expuesto en este trabajo y, en segundo lugar, algunos puntos para posibles discusiones posteriores.

La meritocracia, en tanto ideología, tiene expresiones en todos los rincones de la sociedad, pues es desde allí donde se justifican las desigualdades sociales, la explotación y la dominación. Todo esto se sostiene por la promesa de movilidad y ascendencia social en función del esfuerzo que emplee cada quien. Así, la escuela cumple como un dispositivo que expande, potencializa y particulariza la racionalidad meritocrática, es decir, la escuela no la crea, pero sí la asume y refuerza a partir de la transmisión de saberes que establecen los vínculos pedagógicos, las epistemes institucionales y la cultura del esfuerzo dentro de las tramas educativas. Esto, solo es posible a partir de las configuraciones que se realizan entre espacios más amplios que la educación y la escuela, pues las mediaciones permiten apropiarse significados en torno al esfuerzo individual que cobran particularidad en los procesos educativos.

En consecuencia, el sujeto educativo se convierte en un sujeto regulado por la racionalidad meritocrática en la educación. Esto no es una cuestión menor, pues plantea que las escuelas y los vínculos pedagógicos toman relevancia para un estudio como este, pues es en estas

dimensiones y en sujetos concretos, es que se puede entender cómo la racionalidad meritocrática construye una parametrización del pensamiento que explica, significa y da respuestas a los éxitos o fracasos educativos. Así, la particularización de la racionalidad meritocrática en la educación, sirve para que las y los sujetos educativos estén preparados para asumir que los éxitos o fracasos educativos correspondan al mérito y esfuerzo individual de cada quien.

Es dentro de esta lógica que los vencedores merecen el reconocimiento y el ingreso a la educación superior, los vencidos merecen ser culpados y responsabilizados de los fracasos educativos, es decir, vencedores y vencidos merecen lo que su esfuerzo les permita. Es decir, dentro de la racionalidad meritocrática no es que existan víctimas de las condiciones estructurales, se trata, en realidad, de víctimas de su propio esfuerzo. Entonces, la racionalidad meritocrática no cumple con la función de poner un piso parejo para todas y todos, su real función radica en una justificación que permita seguir reproduciendo las desigualdades educativas sin cuestionamiento alguno.

Recapitulando: existen determinaciones que son mediadas, apropiadas y moldeadas por el propio sujeto educativo y es desde estas mediaciones que se va configurando y constituyendo la particularidad de la racionalidad meritocrática en la educación. La tendencia general de estas determinaciones es la individualización de los problemas educativos, que permite que las configuraciones subjetivas contengan una condición de subordinación.

A la luz de las consideraciones anteriores, no se puede dejar de mencionar que en el propio despliegue de la meritocracia se generan contradicciones. Pareciera, entonces, que la propia racionalidad meritocrática crea las condiciones para su reproducción y al sujeto que las encarnará, pero en realidad esto no se limita aquí, pues a partir de las contradicciones generadas, la racionalidad meritocrática se convierte en su propia enemiga, pues en su despliegue se puede cuestionar el mito de la igualdad de oportunidades, de libertad y el esfuerzo individual.

Las ideas presentadas y comentadas hasta ahora, demuestran un “hallazgo” en los estudios que se están realizando sobre la meritocracia. Lo anterior no quiere decir que se ha llegado a una conclusión acabada, pues, como cualquier área de conocimiento, en los estudios sobre este problema existen amplios corpus teóricos-conceptuales que lo han trabajado, pero esto

no limita que existan muchos puntos que aportar y discutir. En este sentido, señalaré, de manera breve, algunos puntos que puedan nutrir el análisis para discusiones posteriores y que se fueron presentando a lo largo de este trabajo.

Para empezar, se debe de decir que no se cuenta con ninguna fórmula, sino con un conjunto de propuestas que pueden guiar el análisis de la meritocracia y la racionalidad meritocrática con mayor profundidad. También es importante señalar que no estoy resolviendo en este trabajo la problemática que subyace en el acceso a la educación superior y mucho menos tengo la respuesta para hacerlo. Se trata, entonces, de vislumbrar algunas posibles aportaciones que se pudieran hacer para aminorar el impacto que ha causado la racionalidad meritocrática.

Lo primero que hay que señalar, es que no es desde la educación y lo pedagógico que se transformará el sistema educativo, pues se trata de problemas que van más allá de las instituciones educativas. Si bien desde la educación se pueden generar las condiciones para romper con la racionalidad meritocrática, esta excede a las instituciones escolares. En este sentido, es necesario tener presente que mientras no cambie la lógica que articula las relaciones sociales en nuestro país, será imposible romper de manera definitiva, en todos los espacios educativos y sociales, con la meritocracia y la racionalidad meritocrática. En pocas palabras, es necesario comprender que la disputa por romper con la racionalidad meritocrática va más allá de las instituciones escolares, pero estas, por sus tramas educativas y vínculos pedagógicos pueden aportar en la construcción de una nueva educación.

Esto no quita la posibilidad de pensar, desde lo pedagógico, políticas educativas que permitan aminorar el impacto de la racionalidad meritocrática y promover condiciones más justas para los sectores históricamente pauperizados. Esto no es tarea menor, pues la política educativa se ha caracterizado de una ausencia del pensamiento pedagógico crítico o, viceversa, se subordina lo pedagógico crítico a la política que establece las clases hegemónicas. Al mismo tiempo, es necesario recuperar al sujeto educativo dentro de los análisis e iniciativas que articulan la política educativa de las instituciones, es decir ¿para quién se están creando las iniciativas? ¿qué implicaciones tendrá en las y los sujetos educativos? ¿cómo construir una política educativa que no desconozca la heterogeneidad de la población que quiere ingresar a la educación superior? Y ¿qué tipo de sujeto educativo queremos formar?

Lo anterior nos lleva a una segunda cuestión. La revisión de los planes y programas de estudio y la heterogeneidad de las trayectorias académicas que se constituyen en la educación en nuestro país. No es un secreto saber que, principalmente en la educación media superior que no está vinculada directamente a la Universidad Nacional, se encuentran, en puestos de toma de decisiones, muchos empresarios de distintos sectores y fracciones del capital. Pues es desde allí que se pueden formar sujetos-subjetividades que respondan a intereses particulares. En este sentido, es necesario repensar los planes y programas de estudio desde una visión histórica, para que nos permita comprender las condiciones sociales a las que responden. No es lo mismo tener un plan y programa de estudio que promueva la competencia, individualización y la exclusión, que uno que promueva la solidaridad, el trabajo colectivo y la visión crítica.

Una tercera cuestión, recae en el reconocimiento de entender la formaciones y mediaciones desde su carácter histórico, pues es desde allí que se podría generar la transmisión de conocimiento desde una perspectiva que permita generar rupturas con la racionalidad meritocrática. Esto no es una afirmación sencilla, pues al igual que no es lo mismo el manejo del contenido a enseñar, que el manejo didáctico del contenido a enseñar, no es lo mismo mencionar que es necesario dejar de competir, que hacerlo de manera concreta. La constitución de sujetos-subjetividades, entonces, se convierte en una apuesta emancipadora y disruptiva contra la racionalidad meritocrática.

Un cuarto elemento, es la necesidad de incidir en la toma de decisiones en lo educativo. Si consideramos que la educación es un espacio en permanente tensión, conflicto y disputa, es entendible la necesidad de cambiar la correlación de fuerzas para disputar el proyecto hegemónico en la educación. Esto no es tarea sencilla, pues se trata de reconocer que, en el juego de la disputa, las y los de abajo, las y los vencidos, nos encontramos en condiciones menos favorables que quienes dirigen la educación. Es solo a partir de la organización y de la colectividad que se pueden generar las condiciones para que la disputa resulte a nuestro favor.

Una última consideración, pero no menos importante, recae en la generación de alternativas pedagógicas. Solo a partir de nuevas prácticas pedagógicas será posible romper con la racionalidad meritocrática. Estas prácticas tienen que ser emancipatorias y con la intención

de constituir “un nuevo” sujeto educativo con capacidad de romper con aquello que es determinista. Ya existen, por lo pronto, experiencias latinoamericanas que apuestan, no solo desde lo administrativo, sino de lo pedagógico, a reconocer la necesidad de garantizar la educación superior y formar desde otras lógicas a las y los estudiantes. Esto no quiere decir trasladar acríticamente los proyectos e iniciativas, se trata de reconocer que hay otras formas de relacionarnos y de acceder a la educación superior.

En síntesis, se trata de echar a volar el pensamiento pedagógico, para atender la urgencia que subyace en un problema con tal envergadura. Esto no será tarea sencilla, pues existen complicaciones a lo largo del camino. Por lo pronto, es necesario agregar que, mientras se construyen las condiciones para pavimentar el camino a la escuela lejos de la racionalidad meritocrática, es necesario tener presente las siguientes consideraciones para estudios posteriores sobre la racionalidad meritocrática:

1. *La necesidad de reconocer que existe conocimiento y herramientas teórico-conceptuales en sociología, historia, economía, etc., que pueden ayudar a comprender desde otros ángulos de mirada la racionalidad meritocrática en lo educativo.* Esto no quiere decir que hay que perder la especificidad de lo educativo o de lo pedagógico, se trata, en realidad, de construir un corpus teórico-conceptual y la formación que permita ofrecer explicaciones de lo que acontece en las tramas educativas. La apuesta, entonces, se trata de entender que los problemas educativos, en este caso la exclusión de la educación superior, se pueden analizar incorporando conocimiento de otras áreas y disciplinas.
2. *Entender que la particularidad de la meritocracia y la racionalidad meritocrática en la educación y en las y los sujetos que la articulan no se desdibuja por completo con lo que acontece en la vida social.* El reto de comprender que no es posible separar lo que acontece en la educación del entramado social, es entender que las crisis educativas no son solamente por lo que acontece en las tramas educativas, sino que se trata de una crisis estructural. Por tanto, el Estado, como condensación de relaciones sociales de explotación y dominación, siempre buscará la manera de seguir produciendo y reproduciendo la meritocracia y la racionalidad meritocrática en la educación, pues es un espacio desde donde se construyen subjetividades-sujetos que, en un futuro, independientemente del grado de estudios que alcancen, se incorporarán al campo laboral. Por esto, los intereses

hegemónicos que subyacen en la meritocracia y en la racionalidad meritocrática, tienen como objetivo el organizar la sociedad bajo ciertas lógicas y comportamientos que hagan creer que los éxitos o fracasos son producto de la individualidad.

3. *Es necesario incorporar al estudio de la meritocracia y de la racionalidad meritocrática las nociones de género, clase y raza como ejes transversales del problema de la exclusión de la educación superior.* Las nociones de género, clase y raza, pueden servir como filtro de análisis de la meritocracia y de la racionalidad meritocrática, no solo porque condensan las múltiples formas de opresión y exclusión a las cuales han sido orilladas y orillados los sujetos educativos, sino porque permite hacer del análisis un análisis más concreto. Al mismo tiempo, permite entender cómo, desde esas nociones, se construye la exclusión de la educación superior y, al mismo tiempo, cómo, quienes se encuentran atravesadas por estas dimensiones, ven y entienden lo educativo.

Estas recomendaciones para futuras investigaciones no se deben de entender como limitantes; por el contrario, se deben de entender como una apuesta a seguir problematizando sobre la meritocracia y la racionalidad meritocrática en la educación. Si bien pueden existir otro tipo de orientaciones, como aquellas que proponen los estudios de la meritocracia desde las genealogías, creo que las propuestas que he hecho no limitan otros aportes, en realidad se trata de una articulación que permita comprender de mejor manera este problema educativo. Cualquiera que sea el camino que se tome, las recomendaciones o las rutas que se asuman para estudiar la meritocracia, lo que considero como tarea de primer orden es el problematizar la lógica subyacente que genera y constituye el problema de la exclusión de la educación superior y de la racionalidad meritocrática. Por eso es necesario entender que todos los problemas teóricos tienen, también, implicaciones prácticas, es por eso que sin un corpus teórico y una práctica política que permita atender la envergadura de tal problemática, será imposible construir otra educación, una educación donde quepan todas y todos los que desean estudiar.

FUENTES DE CONSULTA

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación, los primeros años de la evaluación en México, historia de poder y resistencia*, México: CLACSO-UAM Xochimilco.
- Aboites, Hugo (2013). *Las nuevas leyes para la educación: ¿calidad o ficción?*, visto en: <https://www.jornada.com.mx/2013/09/07/opinion/016a2pol>, el 09 de marzo de 2021.
- Aboites, Hugo (2014). *Mitos en el acceso a la educación media superior y superior*, visto en: <https://www.jornada.com.mx/2014/05/24/opinion/018a1pol>, el 09 de marzo de 2021.
- Baró, Ignacio (1975). *Lecturas de Psicología Social*, El Salvador: Universidad Centroamericana.
- Baró, Ignacio (1976). *Psicología social*, El Salvador: Universidad Centroamericana.
- Baró, Ignacio (1988). *Psicología de la Liberación*, El Salvador: UCA editores.
- Baró, Ignacio (1988). *La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en el Salvador*, El Salvador: UCA editores.
- Baró, Ignacio. *La desideologización como aporte de la psicología social al desarrollo de la democracia en Latinoamérica*, visto en: https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/1985-La-desideologizacion-como-aporte-de-la-psicologia-social-al-desarrollo-AVEPSO1985-8-3-3_9.pdf, el 09 de marzo de 2020.
- Barrero, Edgar (2012). *Psicología de la liberación, aportes para la construcción de una psicología del sur*. Colombia: Ediciones Cátedra Libre.
- Benjamín, Walter (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México: ITACA-UACM.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida perspectiva etnosociológica*. España: Balletarra.
- Bloch, Marc (1987). *Introducción a la historia*. México: CFE.
- Boaventura, de Sousa Santos (2018). *Una epistemología del SUR*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2012). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2018). *Las estrategias de la reproducción social*, México: Siglo XXI.

- Buenfil, Rosa Nidia (2002). “Revolución mexicana, mística y educación”, en Eduardo Remedi, coordinador, *Encuentros de investigación educativa 95-98*, México: DIE-Plaza y Valdés.
- Buenfil, Rosa Nidia (2017). “Análisis Político del Discurso: huellas teóricas y horizonte de intelección”, en María del Pilar Padierna & Mónica García Contreras, coordinadoras, *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso*, México: Plaza y Valdés.
- Butler, Judith (2015). *Mecanismos psíquicos del poder*. España: Ediciones Cátedra
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Visto en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_110321.pdf, [consulta: 26 de abril de 2021].
- Canguilhem, Georges (1971). *Lo normal y lo patológico*. Argentina: Siglo XXI.
- Comité Estudiantil Metropolitano (2011). *Porque la educación es un derecho y no un privilegio*. MAES. Visto en <https://vimeo.com/16639955>, [Consulta: 26 de abril de 2021].
- Díaz Barriga, Ángel (2002). “las tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la licenciatura en pedagogía en la UNAM”, en Alicia de Alba, coordinadora, *Teoría y Educación, en torno al carácter científico de la educación*, México: UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (2009). *La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos*, visto en: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0053.pdf, el 09 de marzo de 2020.
- Díaz Barriga, Ángel (2017). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díez, Enrique. *Códigos de masculinidad hegemónica en educación*, visto en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie68a04.pdf>, el 09 de marzo de 2021.
- Dubet, François (2005). *La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa?*, México: Gedisa
- Dubet, François (2011). *La experiencia sociológica*, España: Gedisa.
- Dubet, François (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Argentina: Siglo XXI.

Dubet, François (2017). *Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Argentina: Siglo XXI.

Echeverría, Bolívar (2018). *Las ilusiones de la modernidad*. México: ERA.

El Universal (2011). *Los que ni se rinden ni se intimidan*, Visto en: <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/187758.html>, [Consulta: 26 de abril de 2021].

El Universal (2019). *Dan bienvenida a alumnos del nuevo ciclo escolar de la UNAM*, Visto en: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/dan-bienvenida-alumnos-del-nuevo-ciclo-escolar-de-la-unam>, [Consulta: 26 de abril de 2021].

EZLN (2006). *Sexta declaración de la selva Lacandona*, visto en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/>, el 09 de marzo de 2021.

Fanfani, Emilio (2011). *La escuela y la cuestión social ensayos de sociología de la educación*, Argentina: Siglo XXI.

Fazio, Carlos (2013). *Terrorismo mediático, la construcción social del miedo en México*, México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2009). *Vigilar y Castigar, el nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2017). *Política y Educación*, México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2017). *El grito manso*, México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2019). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

Freud, Sigmund (1992). *Psicología de las masas y análisis del yo*, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund (2016). *El porvenir de una ilusión*, Buenos Aires: Amorrortu.

Frigerio, Graciela. *En la cinta de Moebius*, visto en: https://www.elbrojo.org.uy/wp-content/uploads/2017/06/En_la_cinta_de_Moebius1.pdf, el 09 de marzo de 2021.

García de León, María (2011). *Cabeza moderna/Corazón patriarcal (un diagnóstico social del género)*, España: Anthropos.

- Giroux, Henry (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, México: Era-Cuadernos políticos.
- Giroux, Henry (1997). *Teoría y resistencia en educación*, México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (2003). *La inocencia robada, juventud, multinacionales y política cultural*. España: Morata.
- Gómez, Marcela (2011). “Sujetos y educación en el contexto latinoamericano. Un horizonte en construcción”, en Hugo Zemelman & Marcela Gómez, coordinadoras, *Pensamiento, política y cultura en América Latina*, México: UNAM.
- Gómez, Marcela y Corenstein, Marta (2017). *Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias*, En *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas, contextos, conceptos y experiencias*, México: UNAM-NEWTON.
- Gómez, Marcela (2018). *Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos*, Visto en file:///C:/Users/Acer/Downloads/8751-Texto%20del%20art%C3%ADculo-22792-1-10-20180831%20(1).pdf, [consulta: 02 de mayo de 2021].
- González, Pablo (2013). *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México: ERA.
- Gramsci, Antonio (2009). *La política y el Estado moderno*, España: Diario Público.
- Gramsci, Antonio (2019). *La alternativa pedagógica*, México: Fontamara.
- Graue, Enrique (2020). *Mensaje de bienvenida del rector a estudiantes de nuevo ingreso*, Visto en: <https://www.gaceta.unam.mx/mensaje-de-bienvenida-del-rector-a-estudiantes-de-nuevo-ingreso/>, [Consulta: 26 de abril de 2021].
- Gutiérrez, Francisco (2013). *Educación y praxis política*. México: Siglo XXI.
- Guzmán, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, México: UNAM-CRIM.
- Guzmán, Carlota (2012). *Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad*, Visto en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102012000100004,
[Consulta: 26 de abril de 2021].

Harvey, David (2020). *Razones para ser anticapitalista*. Argentina: CLACSO.

Herrera, Coral (2019). *Hombres que ya no hacen sufrir por amor transformando las masculinidades*,
Madrid: Catarata.

Kornblit, Ana (2004). *Metodologías cuantitativas en ciencias sociales, modelos y procedimientos de análisis*, Argentina: Biblos.

La izquierda Diario (2018). *Se mantiene en paro los estudiantes del Bachilleres 4*, Visto en
<http://www.laizquierdadiario.mx/Se-mantienen-en-paro-los-estudiantes-del-Bachilleres-4>,
[Consulta: 26 de abril de 2021].

Lagarde, Marcela (2018). *Género y feminismo desarrollo humano y democracia*. México: Siglo XXI.

López, Andrés (2019). *Benito Juárez, referente e inspiración para un buen gobierno: Presidente AMLO*, Visto en <https://presidente.gob.mx/benito-juarez-referente-e-inspiracion-para-un-buen-gobierno-presidente-amlo/>, [Consulta: 26 de abril de 2021].

Marini, Ruy (1981). *Dialéctica de la dependencia*, México: Era.

Mandel, Ernest (1971). *La teoría leninista de la organización*, México: Era.

Mandel, Ernest (1980). *Introducción a la teoría económica marxista*, México: Era.

Marx, Karl (2016). *El capital tomo I/vol.1*, México: Siglo XXI.

Marx, Karl (2016). *Antología*, Argentina: Siglo XXI.

Marx, Karl (2016). *Contribución a la crítica de la economía política*, México: Siglo XXI.

Marx, Karl (2019). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (grundrisse) 1857-1858, vol. 1*, México: Siglo XXI.

McLaren, Peter (2011). *La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la escuela*, México: Siglo XXI.

- Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (2013), *Historia*, Visto en: <http://aspirantesexcluidos.blogspot.com/p/historia.html>, [Consulta: 26 de abril de 2021].
- Osorio, Jaime (2016). *Fundamentos del análisis social, la realidad social y su conocimiento*, México: FCE.
- Osorio, Jaime (2019). *Coyuntura: cuestiones teóricas y prácticas*, México: ITACA-UAM-X.
- Paredes, Julieta (2010). *Hilando Fino desde el feminismo comunitario*, México: Comunidad Mujeres Creando Comunidad.
- Pérez, Manuel. *UACM: “nada humano me es ajeno”*, visto en <https://www.jornada.com.mx/2020/03/19/opinion/018a2pol>, [consulta: 12 de abril de 2021].
- Puiggrós, Adriana (1988). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*, México: GV editores.
- Puiggrós, Adriana (1995). *Volver a educar el desafío de la enseñanza argentina*, Argentina: Ariel.
- Puiggrós, Adriana (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*, Argentina: Colihue.
- Ramírez, Grajeda; Anzaldúa, Beatriz y Enríquez, Raúl, (2005). *Subjetividad y Relación educativa*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Revueltas, José (1986). *Dialéctica de la conciencia*, México: Era.
- Rodríguez, Roberto (2017). *Contra la meritocracia*, Visto en: http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=9160:contra-la-meritocracia&Itemid=140, [Consulta: 26 de abril de 2021].
- Sandel, Michel (2020). *La tiranía del mérito ¿qué ha sido del bien común?*, México: DEBATE.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Boletín No. 195 Analiza SEP y ANUIES plan de estudios de Licenciatura en Educación Inicial*, Visto en <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-195-analizan-sep-y-anuies-plan-de-estudios-de-licenciatura-en-educacion-inicial?idiom=es&fbclid=IwAR3ulh6z20HIz7fh74BVJGfdvcoaO4ExXyMaBQfnetIARCIRUzeLxoBer1s>, [Consulta: 26 de abril de 2021].

Secretaría de Gobernación (2017). *¿Conoce a Ricardo Pablo Pedro, un joven que llegó de la sierra oaxaqueña al MIT!*, Visto en <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/conoce-a-ricardo-pablo-pedro-un-joven-que-llego-de-la-sierra-oaxaquena-al-mit>, [Consulta: 26 de abril de 2021].

Secretaría de Gobernación (2021), *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, Visto en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021, [consulta: 26 de abril de 2021].

Taylor y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Torres, Jurjo (2005). *El curriculum oculto*, España: Morata.

Torres, Jurjo (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, España: Morata.

UNAM (1965). *Anuario estadístico*, Visto en <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1965.pdf>, [Consulta: 26 de abril de 2021].

UNAM (1979). *Anuario estadístico*, Visto en: <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1979.pdf>, [Consulta: 26 de abril de 2021].

UNAM (2018). *¿Quién dice que no se puede? La historia de Ricardo Pedro Pablo*, Visto en <http://ciencia.unam.mx/leer/716/-quien-dice-que-no-se-puede-la-historia-de-ricardo-pedro-pablo>, [Consulta: 26 de abril de 2021].

UNAM (2019). *Vannia Stefanía Avelar, con puntaje perfecto en el concurso de selección para licenciatura*, Visto en https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_545.html, [Consulta: 26 de abril de 2021].

UNAM (2019). *Perfil Alumnos de Primer Ingreso a la UNAM*, Visto en <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>, [Consulta: 26 de abril de 2021].

Universidad de la Tierra Oaxaca (UNITIERRA), *Nuestra historia*, visto en <https://unitierraoax.org/quienes-somos/nuestra-historia/>, [consulta: 12 de abril de 2021].

Wallerstein, Immanuel (2016) *El capitalismo histórico*, México: Siglo XXI.

Weber, Max (2014). *Economía y sociedad*, México: FCE.

Zemelman, Hugo. (1997). "Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica". En E. León & H. Zemelman (Coord.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos-UNAM.

Zemelman, Hugo (2007). *De la esperanza a la lógica de la potenciación*. México: IPECAL.

Zemelman, Hugo (2010). *Desafíos de lectura de América Latina*. México: Cerezo Editores.

Zemelman, Hugo (2012). *Pensar y poder razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI.

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista. Se presenta la ficha de identificación que se les dio a llenar a cada aspirante, con la intención de enfocar las preguntas de las entrevistas a los temas que interesaban. Al mismo tiempo, se presentan las preguntas y los ejes de análisis que se realizaron para la entrevista semiestructurada a profundidad a las y los aspirantes que han sido excluidos de la UNAM. Al ser una entrevista semiestructurada, se utilizó un guion de entrevista, el cual se presenta a continuación, pero no se presentan las preguntas que fueron realizándose al momento y que no estaban contempladas al inicio.

FICHA DE DATOS

Nombre:
Contacto:
Bachillerato cursado:
Promedio:
Número de exámenes presentado a la UNAM:
Licenciatura a la que deseabas ingresar:
Número de exámenes presentados a otra institución (especifique a cuáles y cuántas veces presento examen a estas universidades):
Nivel de escolaridad de la madre:
Ocupación de la madre:
Nivel de escolaridad del padre:
Ocupación del padre:

GUIÓN DE ENTREVISTA

Preguntas	Justificación
<p>¿Cuéntame por qué decidiste ingresar a la UNAM?</p> <p>¿Cómo decidiste que querías ingresar a la UNAM?</p> <p>¿Cuál fue la decisión que te llevo a querer estudiar en la UNAM?</p>	<p>Factores que influyeron para tomar la decisión de presentar el examen de ingreso a la universidad. Es decir, cuáles fueron las consideraciones que tomo la o el joven, cómo influyo su contexto y su propia estructura de significado para que presentará el examen. Su experiencia al tomar la decisión.</p>
<p>¿Cuál consideras que fue la decisión que tomaste para pensar en seguir estudiando?</p> <p>¿Cómo es que decidiste que querías seguir estudiando después de haber concluido la preparatoria?</p> <p>¿Cuál fue la determinación que te llevo a querer estudiar una licenciatura?</p>	<p>Conocer la experiencia y significado que se le atribuye a la educación. Conocer la motivación que lo llevo a decidir seguir estudiando después de la preparatoria.</p>
<p>¿Qué implicó para ti no ingresar o “no pasar” el examen de la UNAM?</p> <p>¿Cómo fue la reacción tuya y de las personas cercanas al enterarse de los resultados?</p> <p>¿Qué opinaron las personas cercanas a ti al enterarse de los resultados?</p>	<p>Conceptualización de su contexto, experiencia al contar los resultados del examen. Interpretación y evaluación de los pasos a seguir para el ingreso a la educación superior.</p>
<p>¿Qué expectativas tenías al presentar el examen de selección a la UNAM?</p> <p>¿Ya habías presentado exámenes parecidos al examen de selección?</p> <p>¿Cómo fue tu preparación previa al presentar el examen de selección?</p>	<p>Experiencia previa al presentar el examen. Contexto de la realización del examen. Estrategias a seguir, en función de las expectativas que se generaron alrededor del examen.</p>

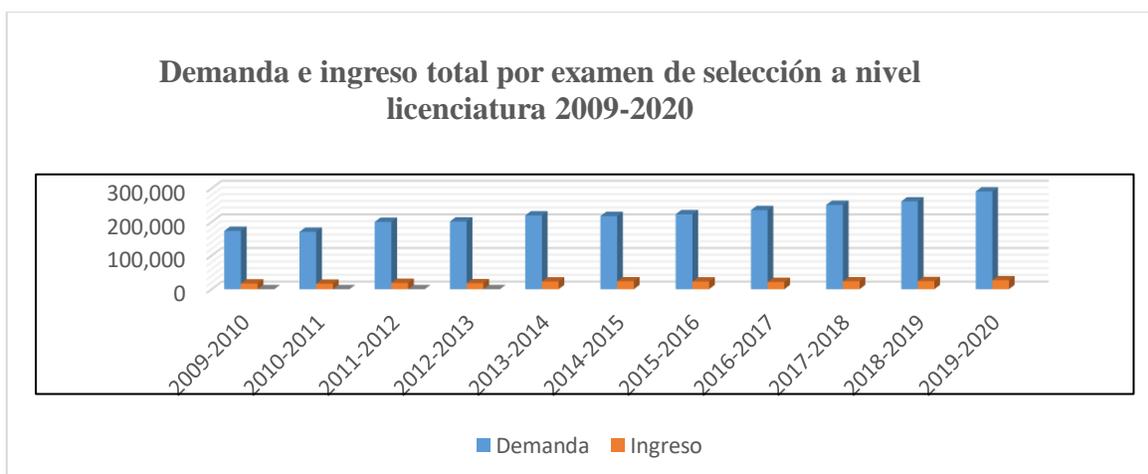
<p>¿A qué atribuyes los resultados que obtuviste en el examen de selección?</p> <p>¿Cómo consideras que fue tu desempeño en el examen de selección?</p> <p>¿Consideras que tu esfuerzo previo al presentar el examen de selección fue el suficiente?</p>	<p>Saber los imaginarios simbólicos en torno a los resultados del examen, al igual que los referentes valorativos de los resultados. Mérito previo al examen y la atribución social de los resultados.</p>
<p>¿Por qué crees que las universidades tienen que hacer un examen?</p> <p>¿Cuál te imaginas que es el propósito de que las y los jóvenes tengan que presentar un examen de ingreso a la universidad?</p> <p>¿Cuál fue la decisión de la UNAM para aplicar un examen de selección?</p>	<p>Significado del examen de selección. Características simbólicas del examen, contexto de significado del examen y la experiencia de haber presentado el examen.</p>
<p>¿Crees que la estructura del examen es reflejo de lo que aprendiste en la preparatoria?</p> <p>¿Consideras que tu formación previa se vio reflejada en la estructura del examen?</p> <p>¿Consideras que lo aprendido en la educación media superior te ayudó a contestar el examen?</p>	<p>Comparación del esfuerzo entre él/ella con las/los demás sustentantes. Sentido de pertenencia a algún bachillerato de procedencia y sentido del esfuerzo como garante del ingreso.</p>

Anexo 2. Características socioeconómicas de las y los aspirantes y la población asignada a partir del examen de ingreso a licenciatura en 2018.

	Demanda	Población Asignada	Porcentaje de aceptación
Tipo de bachillerato			
Privado	28,393	5,043	17.7%
Público	118,420	16,841	14.2%
Sexo			
Masculino	67,438	11,833	17.5%
Femenino	86,128	11,290	13.1%
Escolaridad de la madre			
Licenciatura o Normal Superior	29,261	5,365	18.3%
Secundaria	41,761	4,956	11.8%
Primaria	21,414	3,138	14.6%
Principal ocupación del padre			
Empresario	2,588	486	18.7%
Directivo o funcionario	2,780	506	18.2%
Campeño	3,537	497	14.0%
Empleado	45,408	6,465	14.2%
Comerciante	16,499	2,299	13.9%
Obrero	45,408	6,465	14.2%
Ingreso Familiar mensual			
Más de 10	5,558	1,634	29.3%
De 6 a menos de 8	12,255	2,416	19.7%
De 2 a menos de 4	61,069	8,864	14.5%
Menos de 2	43,500	4,457	10.2%
Situación laboral del estudiante (horas de trabajo a la semana)			
Menos de 16	22,828	3,195	16.4%
Más de 32	25,681	5,426	21.1%
Computadora personal			
Sí	101,711	16,709	16.4%
No	51,822	6,402	12.3%

Fuente: Elaboración propia con base en UNAM. (2019). *Cuadernos de Planeación Universitaria*. Recuperado de: <http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2018-2019.pdf>

Anexo 3. Demanda e ingreso total. Comprende datos de los últimos diez años en la UNAM



Nota: Es importante señalar que la demanda paso de 179,350 mil aspirantes en 2009 a 290,759 en 2019, es decir, hubo un aumento de 111,409 en solo diez años. Por su parte, la matrícula de primer ingreso paso de 16,829 en 2009 a 26,527 en 2019, es decir, existió un aumento solo 9,698 en diez años.

Fuente: Unidad de transparencia UNAM. (2020). *Solicitud de información*. Elaboración propia.

Anexo 4. Lugares disponibles y competencia por cada lugar. Comprende un listado de la demanda total, lugares disponibles y cuántos aspirantes concursan por cada lugar en la licenciatura de medicina en la UNAM.

Demanda total, lugares disponibles y aspirantes que concursaron por cada lugar disponible en la Licenciatura de Medicina*

Año	Demanda total	Lugares disponibles	Aspirantes que concursaron por cada lugar disponible
2008	20, 232	544	37.2
2012	22, 394	388	57.7
2015	24, 666	355	69.4
2019	28, 860	320	90.1

*La demanda total, los lugares disponibles y los aspirantes que concursaron por cada lugar disponible incluyen las tres entidades en donde se ofrece la licenciatura (FES Zaragoza, FES Iztacala y Facultad de Medicina).

Fuente: Elaboración propia con base en UNAM. (2019). *¿Cómo ingreso a la UNAM?*. Visto en: https://www.dgae.unam.mx/ingreso_unam/.

Anexo 5. Yuxtaposición de puntajes. Comprende un listado que yuxtapone las licenciaturas con un corte de calificación más alto y con el corte de calificación más bajo.

Corte del puntaje según la demanda, oferta y licenciatura, 2019.

Licenciatura	Plantel	Sistema	Lugares disponibles	Aspirantes	Puntajes mínimos
Cirujano dentista	Fac. de Odontología	Escolarizado	108	2,826	102
Médico Cirujano	FES Zaragoza	Escolarizado	46	5,287	112
Física	Fac. de Ciencias	Escolarizado	81	2,974	113
Administración	FES Cuautitlán	Escolarizado	233	2,629	69
Psicología	FES Zaragoza, campus III, Tlaxcala	Escolarizado	33	169	56
Planificación para el desarrollo agropecuario	FES Aragón	Escolarizado	89	326	63

Fuente: Elaboración propia con base en UNAM. (2019). *¿Cómo ingreso a la UNAM?*. Recuperado de: <https://escolar1.unam.mx/pdfs/formasdeingreso19web.pdf>.