

Ernesto Treviño Ronzón • *Coordinador*

La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina

Análisis para entender sus consecuencias
sobre las políticas, las instituciones
y los sujetos



ediciones
del lirio

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).

Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial.

La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

**La educación y el conocimiento
bajo el espectro del neoliberalismo
en América Latina**

*Análisis para entender sus consecuencias
sobre las políticas, las instituciones
y los sujetos*

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Martín Gerardo Aguilar Sánchez
Rector

Elena Rustrián Portilla
Secretaria Académica

Lizbeth Margarita Viveros Cancino
Secretaria de Administración y Finanzas

Rebeca Hernández Arámburo
Encargada de la Secretaría de Desarrollo Institucional

Agustín del Moral Tejeda
Director Editorial

La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina

Análisis para entender sus consecuencias
sobre las políticas, las instituciones
y los sujetos

Ernesto Treviño Ronzón

Coordinador



Clasificación LC:	LC92.A2 E38 2021
Clasif. Dewey:	379.8
Título:	La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina: análisis para entender sus consecuencias sobre las políticas, las instituciones y los sujetos / Ernesto Treviño Ronzón, coordinador.
Edición:	Primera edición.
Pie de imprenta:	Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial ; Ciudad de México : Ediciones del Lirio, 2021.
Descripción física:	432 páginas ; 23 cm.
Nota:	Incluye bibliografías.
ISBN:	9786075029047 (UV) 9786078785100 (EDL)
Materia:	Educación y Estado--América Latina. Educación--Aspectos políticos--América Latina. Neoliberalismo--América Latina.
Autor relacionado:	Treviño Ronzón, Ernesto.
DGBUV 2021/47	

Primera edición, 30 de noviembre de 2021

D.R. © Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000
Xalapa, Veracruz, México
Tels. 228 8185980; 8181388
direccioneditorial@uv.mx
<https://www.uv.mx/editorial>

D.R. © Ediciones del Lirio
Azucenas 10, San Juan Xalpa, Iztapalapa
CP 09850, Ciudad de México
edicionesdellirio.com.mx

Cuidado de la edición: Sigfrido Bañuelos
Diseño editorial y forros: Patricia Reyes

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

ISBN UV: 978-607-502-904-7
ISBN EDL: 978-607-8785-10-0

DOI: 10.25009/uv.2307.1558

Impreso y hecho en México

Índice

Introducción.....	11
-------------------	----

Ernesto Treviño Ronzón

Primera sección Conocimiento, educación y neoliberalismo

I Las políticas del conocimiento y el programa neoliberal en América Latina.....	23
--	----

Ernesto Treviño Ronzón

II Juicios y análisis: conocimientos sobre neoliberalismo y privatización de la escuela	54
---	----

Rosa Nidia Buenfil Burgos

III Universidad pública y neoliberalismo. <i>Temporalidades en conflicto y fronteras en disputa</i>	82
---	----

Sandra Carli

IV El neoliberalismo como discurso de verdad. <i>La experiencia de Cambiemos en Argentina</i>	99
---	----

Sebastián Barros

Segunda Sección Neoliberalismo, instituciones y reformas educativas

V Educación, producción subjetiva y neoliberalismo. <i>Reflexiones y articulaciones teóricas en el giro político mexicano</i>	123
---	-----

Fabio Fuentes Navarro

VI La escuela, el profesorado y el neoliberalismo. <i>Una relación discursiva distinta</i>	146
<i>Ofelia Cruz Pineda</i>	
VII Educación básica y neoliberalismo en México. <i>Reflexiones en torno al contexto epistémico de las políticas curriculares</i>	169
<i>Ana Laura Gallardo</i>	
VIII Funcionamiento ideológico y orientación identitaria. <i>Modelos de identificación profesional docente y reforma educativa</i>	190
<i>Silvia Fuentes Amaya</i>	
IX La actoría y la resignificación de la reforma educativa en el espacio escolar de contextos rurales. <i>Los casos del Estado de México y Michoacán</i>	208
<i>María Mercedes Ruiz Muñoz</i>	

Tercera Sección

Sensibilidad, narrativa e irredención educativa frente al neoliberalismo

X Sensibilidades, pasiones y emocionalidades: tres concepciones en las que se sitúa el discurso político-educativo	261
<i>Myriam Southwell</i>	
XI Narrativa neoliberal, estrategias y discurso educativo	276
<i>Eva Da Porta</i>	
XII Espectros irredentos frente a las violencias del neoliberalismo. <i>Antagonismos y transformaciones identitarias en el espacio educativo-cultural argentino contemporáneo</i>	295
<i>Juliana Enrico</i>	

Cuarta Sección

El sujeto en el entramado neoliberal

XIII Biopolítica y neoliberalismo. <i>Un acercamiento a la producción de subjetividades</i>	324
<i>Ana Ma. Valle Vázquez y Marco A. Jiménez</i>	

XIV Neoliberalismo y ciencia: tecnologías para la constitución del yo científico de posguerra	344
<i>Octavio Juárez Némer</i>	
XV Mediatización y subjetividad neoliberal. <i>Reflexiones sobre complejización social y poder</i>	361
<i>Daniel Saur</i>	
XVI Narrativas neoliberales y modos de subjetivación: sujeto doliente	375
<i>Dulce María Cabrera Hernández</i>	
XVII La Barbie como moneda viva: ícono de la violencia neoliberal	400
<i>Laura Echavarría Canto</i>	
Corolario El carácter agónico del neoliberalismo: ¿hacia un futuro posneoliberal?	422
<i>Ernesto Treviño Ronzón</i>	
Información de los autores	426

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Dedico este libro a la memoria de mi esposa, la doctora Lisseth Mariana Hernández Ramos, quien lo acompañó desde sus trazos iniciales. Sus inquietudes acerca de la política, la ciencia y sus consecuencias en la vida social me han dejado nutridas enseñanzas, tramadas sutilmente con un cariño infinito.

Las Ciencias Sociales y las Humanidades experimentan cada cierto tiempo la emergencia de objetos de conocimiento que tienden a concentrar la atención, la energía y los debates de las comunidades académicas por un periodo significativo. Algunos de ellos no se contienen en el campo académico, sino que tienen correlatos empíricos en el campo de la política, de los medios de comunicación, de los poderes públicos, de las organizaciones civiles o de las organizaciones internacionales. Es el caso de asuntos como la guerra fría, la globalización, el terrorismo, las pandemias, las crisis financieras globales o el cambio climático. Hoy día, y desde hace tiempo, ocurre algo parecido con el neoliberalismo, que se ha posicionado como uno de los grandes temas de nuestra época.

En la medida en que el mundo se adentró en el siglo **xxi**, diferentes problemas en el ámbito del funcionamiento del gobierno –como la educación o la salud–, las democracias y, por supuesto, en el funcionamiento de la economía, comenzaron a tener una explicación cada vez más común o, si se prefiere, compartida: la presencia o, en su caso, la diseminación del modelo neoliberal a diferentes ámbitos de la vida de las sociedades contemporáneas.

Entre los aspectos más criticados y comúnmente asociados al proceso de diseminación del programa neoliberal en distintas partes del mundo se incluyen

los recortes al financiamiento público de la educación, la salud, la seguridad pública y social, que por lo regular están acompañados de la creciente mercantilización de estos mismos servicios públicos. También se asocia al proceso de diseminación del neoliberalismo la venta o disolución de empresas estatales, así como la transferencia de responsabilidades del Estado hacia empresa privadas, la liberación de mercados nacionales e internacionales antes controlados por el gobierno, la promoción de modelos de competitividad global en diferentes sectores, el ascenso de los mercados financieros internacionales, la reducción de impuestos para ciertos sectores, el aumento en las concesiones para el uso o explotación irracional de los recursos naturales con consecuencias para el desplazamiento forzado de miles de personas de sus territorios. También el *outsourcing* de la mano obra, el aumento de la desigualdad por ingresos, el aumento del consumo de mercancías como modelo económico y de socialización con sus correspondientes consecuencias para el incremento de las deudas de los individuos como de los países.

La lista anterior puede extenderse en páginas. Para el caso que ocupa esta obra, el neoliberalismo es señalado con frecuencia como una de las principales causas de los problemas en materia educativa y científica. Estas imputaciones señalan que es debido al neoliberalismo que las instituciones del sector educación y del sector científico han comenzado a conducirse o regularse como siguiendo criterios empresariales o, en su caso, orientados al mercado, o por decisiones y acciones que parecen pensadas para responder a una racionalidad más bien de competitividad y de maximización de beneficios antes que al bien común. Estas críticas incluyen desde las dirigidas a los programas de calidad, de internacionalización, de reformas curriculares flexibles, a las evaluaciones estandarizadas y las comparaciones internacionales, hasta las planteadas a los sistemas de incentivos o la distribución de recursos para investigación con base en concursos, en detrimento de las responsabilidades de los gobiernos y de las instituciones públicas para desarrollar educación y ciencia en beneficio de las mayorías. Algunas de estas críticas se pueden encontrar en trabajos escritos en diferentes partes de México, de América Latina y del mundo hispano, en textos como los de De Sousa (2005), Aboites (2012), Del Valle, Suasnábar y Montero (2016) y Martínez (2019), por señalar solo algunos.

Por supuesto, como correlato de lo anterior, en diferentes partes del mundo, y marcadamente en América Latina y Europa, diversos académicos y numerosos movimientos sociales y políticos han identificado el neoliberalismo como el principal adversario a combatir o derrotar para resolver las problemáticas que están afectando tanto a los sistemas educativos y científicos, como a las sociedades y comunidades de que forman parte.

Ahora bien, si se toma cierta distancia de algunas de las críticas señaladas y de la bibliografía disponible para tratar de volver sobre ellas y entender el detalle de sus planteamientos, es posible notar que el adversario neoliberal en ocasiones parecer ser «evidente», pues se expresa de manera puntual en algunos de los problemas recién listados. Pero, en ocasiones, es difuso porque las problemáticas tienen variaciones contextuales o históricas que hacen muy difícil imputar de manera directa a dicho programa el origen de los problemas.¹ También porque lo que se denomina neoliberalismo no significa lo mismo en todos los contextos ni en todas las escalas. El significante neoliberal es más difuso o escurridizo de lo que parece y esto tiene diversas implicaciones analíticas y políticas. Es aquí donde la complejidad se va develando conforme se avanza en el análisis y de manera eventual en la discusión, y es precisamente aquí donde el diálogo y el debate académico en diferentes escalas adquieren particular importancia.

Dos planos de reflexión sobre el neoliberalismo

En parte, la visibilidad del debate sobre el neoliberalismo, la huella que ha dejado en diferentes aspectos de las sociedades contemporáneas y la complejidad que deriva de construir análisis a partir de sus consecuencias, es lo que ha motivado esta obra. Para su integración, se ha partido de asumir la necesidad de desarrollar dos planos de reflexión: uno que aborda los antecedentes, las

¹ Esta dificultad tiene diferentes razones. Una de las más importantes es que los problemas con frecuencia asociados al neoliberalismo se emparejan casi de manera automática con el ascenso de gobiernos nacionales denominados de *derecha*, pero la evidencia muestra que también ocurren bajo el influjo de gobiernos identificados como de *izquierda*, por decisión o por herencia (Da Costa y Goulart, 2018; Rifo, 2019). Aspectos de esta paradoja se abordan en los capítulos de esta obra.

expresiones y las consecuencias de la apropiación del programa neoliberal en el campo de la ciencia y de la educación, así como en otros ámbitos adyacentes. Otro plano de reflexión tiene que ver con los usos del neoliberalismo en el discurso académico que implica una meta-observación de la amplia circulación de un signifiante tan prolífico. Esto es muy importante porque el término neoliberalismo, en ocasiones, se emplea de manera sustantivada –como si fuera un sujeto histórico o social activo–, en ocasiones aparece como adjetivo de ciertas decisiones, procesos o actores; en ocasiones se usa para hacer referencia a hechos contemporáneos, y en ocasiones para evocar otros de carácter histórico que tienen consecuencias en el presente (Ferguson, 2009). Este mismo signifiante en ocasiones forma parte de argumentos que remiten a hechos prístinos, es decir, que se explicaría si solo apelamos a ciertas evidencias concretas –es el caso de Harvey (2005) o Wacquant (2009)–, pero también puede formar parte de otros más sofisticados donde convergen explicaciones de orden cultural, político o subjetivo como en el caso de Foucault (2006) o Laval y Dardot (2018).

Algunos usuarios de términos como *neoliberalismo* o *neoliberal* eluden la necesidad de aclararlos, de precisarlos, como si se tratara de algo tan evidente que no requiere mayor explicación o detalle, y es por este tipo de usos que fácilmente llevan a la generalización y a diferentes tipos de esencialismo, que resulta importante realizar preguntas acerca de los rasgos particulares, históricos, distintivos del programa neoliberal y sus consecuencias.²

Así, frente a usos apocalípticos, exagerados o superficiales del neoliberalismo, es más que necesario analizar qué sentidos se han instalado en los discursos académicos –sin descuidar sus consecuencias empíricas– para desprender de ahí algunas explicaciones sobre cómo impactan o direccionan la forma de generar conocimiento y de desarrollar educación tanto en el nivel de las políticas como en el nivel de la vida cotidiana de las instituciones y de sus principales actores: los investigadores, los docentes, los estudiantes o las autoridades.³

2 Se retoma aquí la expresión de *programa neoliberal* como la explica Escalante (2015) para caracterizar la diversidad de procesos intelectuales y políticos que durante varias décadas han configurado lo que se conoce como neoliberalismo.

3 Hay, por supuesto, otros actores, como el personal no académico, las comunidades en torno a las instituciones educativas y científicas y los entes sociales, políticos, culturales y económicos con que éstas interactúan.

Ambos planos aparecen con mayor o menor énfasis en los textos de esta obra mediante la discusión de la educación, el conocimiento y los sujetos frente al programa neoliberal.

Alcance y organización de la obra

Atendiendo los dos planos señalados, para la integración de esta obra convocamos a colegas investigadores de diversas instituciones de México y Argentina. La elección no fue al azar, pues la mayoría de ellos forma parte del grupo de discusión interdisciplinar *Giros Teóricos* que ha trabajado desde hace más de una década y en el cual convergen académicos de diferentes partes de América Latina.⁴ La convocatoria planteaba un reto intelectual, ya que se les invitaba a poner en común análisis preocupaciones y propuestas tanto teóricas como metodológicas sobre el impacto del programa neoliberal en el campo de la educación y en el campo de la producción, la diseminación y el uso de conocimiento, que en el caso de América Latina tienen muchos paralelismos dada la forma en que se organizan los sistemas de educación básica y superior, de posgrado y de ciencia.

Asimismo, se solicitó a las y los autores que intentaran asumir la tarea desplegando recursos conceptuales, no solo descriptivos, con el fin de poner en juego en algún grado los debates o giros teóricos, filosóficos, políticos, pedagógicos o epistemológicos que orientan sus investigaciones. Dadas algunas tendencias políticas y teóricas recientes en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, se sugirió que, en la medida de lo posible, se recuperara una referencia a los sujetos, reconociendo la importancia que tanto la subjetividad como la sujeción y la agencia tienen en la configuración de identidades individuales y colectivas.⁵ Con motivo de estos requerimientos, la huella teórica

4 Se trata de una red de investigadores que se encuentran en seminarios internacionales cada dos años en países como México, Argentina, Uruguay y su principal propósito es desarrollar discusiones temáticas en torno a temas educativos, políticos o sociales, con fuerte énfasis en su dimensión teórica y política. El encuentro 2019 se desarrolló en el IIHS-UV, en la ciudad de Xalapa, México. Los capítulos de este libro recuperan los intercambios desarrollados en aquellas jornadas, pero de manera ampliada y detallada.

5 Entre las preguntas de trabajo enviadas a los autores estaban: ¿cuáles son los rastros más evidentes del impacto del neoliberalismo en la educación y la ciencia de sus países e insti-

en los escritos es evidente; también las referencias al sujeto, al contexto y a la historia política y social reciente, intensa y compleja tanto en México como en Argentina, si bien se hacen referencias a otros países.

En este libro se incluyen sendas críticas al neoliberalismo, a los sistemas de competencia a ultranza, a los recortes presupuestales, también a las formas de diseñar e implementar políticas y reformas y al trato que se da a los sujetos educativos y científicos. Pero también es interesante cómo las posiciones desplegadas muestran que no todos los autores están de acuerdo en el tratamiento analítico del programa neoliberal, ni en cuanto a sus orígenes, sus alcances, sus interpretaciones o usos. En consecuencia, es posible observar la importancia que cada uno de los autores otorga a explicar su forma de entender el neoliberalismo para, sobre esa base, desplegar sus argumentos que, por supuesto, interpelan al lector de diferente manera.

La obra se compone de 17 capítulos, más esta introducción y un apartado de cierre. Seis de los capítulos han sido elaborados por colegas de Argentina y once por pares de México. Todos de destacada trayectoria académica, como se puede ver tanto en sus escritos como en sus resúmenes curriculares. El hecho de tener escritos de estos países en transición política otorga una huella interesante al libro, pero de ninguna manera puede leerse como una publicación de perspectiva comparada. Los trabajos se han organizado en cuatro secciones orientadas a fomentar el diálogo entre cada texto y autor, y también para permitir una transición temática, desde una sección más global sobre la educación, la ciencia, hasta una más focalizada en el sujeto y sus procesos de configuración.

La primera sección se titula *Conocimiento, educación y neoliberalismo*. Se integra de cuatro capítulos orientados a problematizar algunos abordajes y

tuciones? ¿Hay un conocimiento científico de tipo neoliberal? ¿Es posible teorizar un sujeto neoliberal? ¿Qué función juega el neoliberalismo en la producción de conocimientos o en la generación de explicaciones sobre asuntos como la violencia o las desigualdades? ¿Las herramientas teóricas o metodológicas con se analizan los problemas sociales, políticos, educativos y científicos disponibles son suficientes frente al programa neoliberal? ¿Cómo es utilizado el neoliberalismo en el discurso político y académico de sus contextos? ¿Las políticas educativas, las estructuras o las reformas recientes en su respectivos países o instituciones tienen huellas del programa neoliberal? ¿Qué de eso es propio del neoliberalismo según sus contextos y perspectivas?

consecuencias del discurso neoliberal y sus implicaciones para el conocimiento y la educación, con énfasis en el nivel superior. El primer capítulo, «Las políticas del conocimiento y el programa neoliberal en América Latina», de *Ernesto Treviño*, académico mexicano, aborda el vínculo entre conocimiento, política y neoliberalismo recurriendo a una revisión de estos elementos y su devenir tanto en materia de políticas como en materia de discurso académico. Sostiene que las políticas del conocimiento actuales no pueden asociarse esencialmente al neoliberalismo, pues hay elementos históricos y contextuales que las han influido y la salida al neoliberalismo no consiste simplemente en decretos de su extinción. El capítulo «Juicios y análisis: conocimientos sobre neoliberalismo y privatización de la escuela», de la autoría de *Rosa Nidia Buenfil Burgos*, académica mexicana, visibiliza los argumentos y matices soslayados en posiciones extremas sobre el neoliberalismo y la privatización de los sistemas educativos. El capítulo «Universidad pública y neoliberalismo. Temporalidades en conflicto y fronteras en disputa» fue escrito por la colega argentina *Sandra Carli*, quien explora algunas transformaciones en el campo de la educación superior, en particular respecto a la universidad pública. Debate las formas de la racionalidad neoliberal persistentes y algunos desafíos político-culturales para profundizar la revolución democrática en y desde la universidad. Cierra la sección *Sebastián Barros*, académico también argentino, con el texto «El neoliberalismo como discurso de verdad. La experiencia de *Cambiamos en Argentina*», quien busca precisar la forma en que el neoliberalismo, tratado como una forma de gobernar o gubernamentalidad –siguiendo el pensamiento de Michel Foucault–, produce una escansión de lugares sociales en la que se juega la posibilidad legítima de algunos grupos en aquel país sudamericano.

La segunda sección se titula *Neoliberalismo, instituciones y reformas educativas*. Agrupa cinco textos sobre México. El texto de *Fabio Fuentes Navarro* se titula «Educación, producción subjetiva y neoliberalismo. Reflexiones y articulaciones teóricas en el giro político mexicano». En él aborda las consecuencias de pensar el neoliberalismo y sus implicaciones en lo educativo a partir de la lógica de los opuestos irreconciliables tomando como referencia el proceso de transición política/educativa de México. El segundo texto, «La escuela, el profesorado y el neoliberalismo. Una relación discursiva distinta», de la autoría de *Ofelia Cruz*, propone reflexionar sobre el vínculo competencia-evaluación,

que regula el funcionamiento del profesorado a partir de las últimas reformas educativas. El texto de *Ana Laura Gallardo* se titula «Educación básica y neoliberalismo en México. Reflexiones en torno al contexto epistémico de las políticas curriculares»; explora cómo la economía neoliberal de la educación enmascara y contribuye a generar nuevas formas de racismo, en tanto reproduce el referente cultural fundacional del sistema educativo mexicano. El texto «Funcionamiento ideológico y orientación identitaria. Modelos de identificación profesional docente y reforma educativa», escrito por *Silvia Fuentes Amaya*, propone una discusión del juego de resignificación, interpelación e identificación que abriría un nuevo mandato institucional para el profesorado a partir de las recientes reformas educativas. El último texto de la sección es de *María Mercedes Ruiz*. Se titula «La actoría y la resignificación de la reforma educativa en el espacio escolar en contextos rurales. Los casos del Estado de México y Michoacán». El trabajo focaliza el proceso de circulación de políticas en un momento donde, además del Estado, intervienen diversos organismos internacionales.

La tercera sección, *Sensibilidad, narrativa e irredención educativa frente al neoliberalismo*, integra tres escritos de autoras argentinas. *Myriam Southwell* escribe «Sensibilidades, pasiones y emocionalidades: tres concepciones en las que se sitúa el discurso político-educativo». En él se ocupa del tema de las sensibilidades, los afectos y las pasiones en el análisis político-educativo, abordando junto con esto los procesos de estetización en la vida escolar y la subjetivación política en el marco del neoliberalismo. El segundo texto es de *Eva Da Porta*; se titula «Narrativa neoliberal, estrategias y discurso educativo», donde propone analizar algunas estrategias enunciativas, retóricas y narrativas que el discurso neoliberal viene desarrollando en los últimos años en torno a la educación pública. El tercer texto es de *Juliana Enrico*: «Espectros irredentos frente a las violencias del neoliberalismo. Fuerzas políticas antagonistas y transformaciones identitarias en el espacio educativo-cultural argentino». La autora interroga los procesos de inclusión y exclusión en la Argentina macrista recuperando en sus análisis referentes del proyecto civilizatorio diseñado por Faustino Domingo Sarmiento que contrasta con trabajos contemporáneos como el de Adriana Puiggrós.

La cuarta y última sección se titula *El sujeto en el entramado neoliberal*. Es una parte de la obra que funciona como una focalización hacia una de las dimensiones más importantes del debate sobre el neoliberalismo tanto en términos generales como en el campo de la educación y la ciencia: el sujeto y, por tanto, la subjetividad. El primer texto es de Ana María Valle y Marco Antonio Jiménez, mexicanos, quienes escribieron «Biopolítica y neoliberalismo. Un acercamiento a la producción de subjetividades». En él discuten sobre lo que la biopolítica desprendida del pensamiento de Michel Foucault permite mirar en la lógica del neoliberalismo fincada en el mercado y reflexionan sobre cómo se ha dado paso a ciertas prácticas y procesos de subjetivación. El segundo texto es de Octavio Juárez Némer, colega mexicano, y se titula «El neoliberalismo y las tecnologías para la constitución del yo científico de posguerra», donde trata específicamente la relación entre la lógica del capitalismo neoliberal y el diseño epistémico de investigación social. El tercer texto es de Daniel Saur, colega de Argentina, y se titula «Mediatización y subjetividad neoliberal. Reflexiones sobre complejización social y poder». Ahí desarrolla reflexiones sobre la complejización social y propone una recuperación de la crítica de la economía política en diálogo con diferentes giros conceptuales (culturalista, subjetivo, afectivo, etc.). El texto de *Dulce María Cabrera*, de origen mexicano, lleva por título «Narrativas neoliberales y modos de subjetivación: sujeto doliente». Analiza teóricamente el interesante tema del dolor como negatividad, como una experiencia límite que impide la plenitud del poder y al mismo tiempo devuelve al sujeto su posibilidad de sentir. El libro cierra con un texto de *Laura Echavarría*, titulado «La Barbie como moneda viva: ícono de la violencia neoliberal», en el que reflexiona en torno a las huellas del neoliberalismo en dos ámbitos de la violencia: la sistémica y la subjetiva, tomando como caso la manufactura de mercancías, su modelización y su venta alrededor del mundo. La obra cierra con un breve corolario sobre la posibilidad de un futuro posneoliberal.

Este libro, escrito a varias manos con la intención de fomentar un diálogo internacional a escala continental, constituye una aportación interesante dados los engarces teóricos, contextuales e históricos desplegados por sus autores. Lo es también debido a la deliberada intención de ir más allá de las denuncias o reafirmaciones genéricas del impacto del neoliberalismo como un fenómeno disruptor. Por supuesto, los autores coincidimos en que es necesario señalar,

criticar y combatir todos aquellos aspectos del programa neoliberal que han contribuido a la erosión de la vida en común, que han fomentado la depredación del medio ambiente, de las relaciones colectivas, que han incentivado la desigualdad y que han ocasionado disrupciones estructurales en la subjetividad. Pero para esto es necesario ir más allá de las denuncias genéricas, superar las generalizaciones, los esencialismos que parecen atribuir por comodidad o por estrategia política o intelectual todos los males a dicho programa obviando con frecuencia el trabajo de análisis.

El programa neoliberal, dados sus orígenes, su semántica, su composición intelectual, sus derivas, sus modificaciones, las formas tan diversas en que se ha adoptado, sus impactos en los grupos sociales, las instituciones, los gobiernos, las personas, puede constituir uno de los mayores retos intelectuales, culturales, políticos y económicos de nuestro tiempo. Por ello, se requiere mirar en él con más detalle, con diferentes recursos conceptuales y metodológicos, interdisciplinariamente, antes incluso que hablar del posneoliberalismo, para tratar de entender la especificidad de las transformaciones, para identificar qué problemas actuales son atribuibles al neoliberalismo y, en particular, qué de ellos es posible enfrentar y subvertir en el ámbito de la ciencia, la educación y la política.

Quiero expresar mi agradecimiento a la Universidad Veracruzana⁶ por el apoyo para la publicación de la obra. También a la Red Internacional Giros Teóricos y en particular a los representantes de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires en Argentina; a la Universidad Nacional Autónoma de México y del Cinvestav en México por el sostenido trabajo de intercambios y debates a escala continental que llevaron a la integración de este libro sobre uno de los grandes temas de nuestro tiempo.

6 Gracias también a Patricia Aidee Orea Zárate por su apoyo en las tareas de organización de los documentos y comunicaciones necesarias con los autores. También a los dictaminadores y revisores.

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361-389.
- Da Costa, C. y Goulart, S. (2018). Capitalismo Acadêmico e Reformas Neoliberais no Ensino Superior Brasileiro. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(3), 396-409.
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Valle, D. Suasnábar, C. y Montero, F. (2016). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Mauro, S., Del Valle, D. y Montero, F. (comps.). Buenos Aires: CLACSO, 37-60.
- Escalante, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- Ferguson, J. (2009). The Uses of Neoliberalism. *Antipode*, 41(S1), 166-184.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Laval, C. y Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, A. (2019). Persecución sobre Clío. Cuando el presentismo neoliberal alcanzó a las humanidades. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 59-84.
- Rifo, M.E. (2017). Historia de la transformación en la educación superior chilena (1973-1990). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 13-36.
- Wacquant, L. (2009). *Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Durham, NC: Duke University Press.

Primera sección

**Conocimiento, educación
y neoliberalismo**

I

Las políticas del conocimiento y el programa neoliberal en América Latina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México¹

Para Mariana, como siempre

Presentación

El término neoliberalismo es uno de los más empleados en los ámbitos político y académico contemporáneos. Desde el inicio del siglo **xxi** aparece con frecuencia ascendente en discusiones de orden económico (sobre el crecimiento, el libre mercado, el consumo, los mercados internacionales, la pobreza o la desigualdad), de orden político (sobre la transformación de los Estados modernos, la construcción de la democracia, la gestión de lo público), de orden medioambiental (como protagonista del cambio climático), en discusiones sobre la configuración de los sujetos contemporáneos (del consumo, del ego digital, de la gubernamentalidad competitiva) (Han, 2017; Schram y Pavlovskaya, 2017), entre otros.

En este gran marco, hay varios vínculos que conectan el neoliberalismo con la generación, diseminación y uso del conocimiento –particularmente, con el de tipo científico– que tienen su fuente en las universidades y en otras instituciones de orientación educativa y científica que, por su lado, son grandes protagonistas del cambio social, económico, técnico y político de nuestra

¹ El capítulo se enmarca en el proyecto «Políticas y prácticas de producción, diseminación y uso de conocimiento científico en la Región Sur-Sureste de México (2019-2022)», desarrollado en la Universidad Veracruzana y en la línea de investigación «Las formas de lo político: sociedad, educación y conocimiento», cultivada desde el año 2013 en la misma institución.

época (Olsen y Peters, 2005; Treviño, 2015). Esta compleja red de relaciones incluye las formas de organización de las instituciones y sus programas de investigación y docencia, las formas de financiamiento, el valor asignado a los conocimientos, las investigaciones y los títulos, los salarios y los incentivos, así como los cambios en los roles y en la constitución de los sujetos partícipes de estos procesos: los estudiantes y los académicos. Una parte de esta intrincada red de relaciones es el objeto de discusión en este escrito y se basa en mi propio trabajo de investigación.

El propósito de este capítulo es explorar algunas de las relaciones que se establecen entre conocimiento y neoliberalismo en el ámbito académico-político o político-académico de México y, por extensión, con América Latina, con el propósito de impulsar un diálogo que abone a la precisión del debate y eventualmente a desarrollar una agenda de políticas locales y regionales en la materia.² Para abordar esta articulación, recurro a algunos elementos del intercambio académico más reciente en materia de políticas educativas y científicas, introduciendo algunas referencias de orden histórico y también algunos elementos de orden contemporáneo con menciones al debate filosófico sobre el saber y sobre la conformación de los sujetos del conocimiento.

Uno de los aspectos centrales de mi exposición consiste en explorar algunos rasgos del vínculo entre conocimiento y neoliberalismo en el caso de México y de América Latina, tomando distancia de las posiciones argumentativas según las cuales este –el neoliberalismo– sería la causa de los problemas contemporáneos en materia de educación y de ciencia en México. Según dicha atribución, peligrosamente simplificadora, el neoliberalismo estaría llevado de manera inevitable a la falta de financiamiento público, a la mercantilización del saber, a la privatización de la ciencia, a la irrelevancia en la formación de científicos y de las tareas de investigación e, incluso, a la precarización del trabajo académico.

Partiré de mostrar, en la primera sección, cómo se ha venido construyendo el vínculo entre conocimiento y neoliberalismo desde inicios del siglo xx. En

2 Aunque la exposición en este capítulo se centra en el conocimiento o la ciencia, se hacen referencias constantes a la educación, en particular de nivel superior y posgrado, dado que la ciencia en México y diversos países de América Latina está fuertemente atada a las instituciones educativas como las universidades, los centros de investigación o los institutos tecnológicos.

la segunda sección, tocaré algunos rasgos de la diseminación del programa neoliberal, tanto en el ámbito conceptual como político. En la tercera sección mostraré algunas de las principales críticas y también algunos intentos de resistencia contra sus efectos. En esta sección hablaré del *giro político-argumentativo en torno al conocimiento*, expresión con que refiero la pluralidad de formas pensar, de hablar y de problematizar el conocimiento, la ciencia y las prácticas científicas que se puede rastrear en diversas discusiones durante la segunda parte del siglo xx. Estas incluyen corrientes de pensamiento tan diversas como la *teoría crítica*, algunas derivaciones del heterogéneo *pensamiento posmoderno*, y también algunas ideas tomadas de las críticas al colonialismo.

Todas estas son posiciones y formas de discutir y contraargumentar sobre el conocimiento que, en toda su heterogeneidad y a su manera, han cuestionado desde diversas trincheras la forma en que se construye el saber en las sociedades herederas de la modernidad. Pero más importante aún, han problematizado la forma en que se lo usa en la construcción de bienes, de relaciones, de proyectos económicos y culturales e, incluso, de tipos de personas: tipos de académicos y de estudiantes.³ En este punto se hará notar cómo las fracturas del vínculo entre conocimiento y neoliberalismo vienen de las fisuras del propio programa neoliberal, pero también de la pluralidad y de la reflexividad del campo académico y político en países como los que conforman América Latina. Por supuesto, se trata de un recorrido limitado dadas las condiciones de espacio.

Subyace a la exposición la necesidad de un nuevo tratamiento político-conceptual del conocimiento, que se distancie de varios esencialismos: de los que lo ven meramente como herramienta para resolver problemas, pero también de los esencialismos que atribuyen al neoliberalismo todas las fallas o limitaciones en la producción, diseminación y uso del saber en sociedades, como las que ocupan el territorio mexicano. Hace falta una crítica que también ayude a pensar en los sujetos académicos en una perspectiva diferente a la totalizadora, pues son de los menos tratados en los grandes debates sobre los efectos del programa neoliberal en la ciencia, aunque mucho se dice de ellos. ¿Acaso

3 Hacking (2007) utiliza la expresión «creación de personas» para mostrar cómo los sistemas de pensamiento y de acción crean personas al nominarlas y designarles ciertas características para guiar sus conductas presentes y futuras.

existen los académicos o investigadores neoliberales que solo nos preocupamos por los incentivos y el reconocimiento? ¿El programa neoliberal nos regula a todos por igual, al punto de que ha logrado ocupar nuestra subjetividad con la idea de que solo podemos ser actores libres si participamos en el mercado de la ciencia y la educación? ¿El neoliberalismo habría logrado despolitizar a los académicos hasta reducirlos a sujetos de mero interés individual?

Estas últimas preguntas no son respondidas del todo en este escrito, pero subyacen a la idea última de proponer una crítica del neoliberalismo con planteamientos que, mientras precisan algunos de los grandes retos de las políticas y prácticas científicas, intentan identificar asuntos no tratados todavía, como la tensión entra la inmediatez de los cambios y la historicidad de los contextos.⁴ Para avanzar en esa línea, es necesario tomar conciencia de que hoy se requiere necesariamente ir más allá del neoliberalismo como una metanarrativa universal e intentar analizarla en las instituciones y los sujetos, en su quehacer cotidiano, con herramientas teóricas y metodológicas actualizadas a la vez que flexibles.

El lazo entre conocimiento y neoliberalismo

El conocimiento y su función como significante nodal en los discursos de las políticas educativas y científicas ha sido mi objeto de estudio en los últimos 15 años. Me ha interesado cómo el conocimiento sirve a la construcción de proyectos para el presente y futuro, en diferentes momentos y contextos. Mi trabajo se ha desplegado sobre distintas superficies de análisis: las políticas y programas de tipo educativo, científico y tecnológico de algunos países como México y Estados Unidos; las propuestas plasmadas en documentos (planes, programas, informes de ciencia y tecnología) y en las voces de algunos de los funcionarios encargados de las agendas científicas (políticos responsables de ministerios, cuerpos de asesores asistentes a conferencias nacionales, regiona-

4 El pensamiento político posfundacional tiene herramientas conceptuales para abordar este tipo de cuestionamientos, al incorporar conceptos del pensamiento lacaniando y posmarxista (Stavrakakis, 2008).

les o globales).⁵ También me ha interesado analizar cómo algunas comunidades científicas entienden la producción, la diseminación y el uso del conocimiento que generan y que se transforma en procesos de formación de nuevos científicos (Treviño, 2009, 2015; Jiménez, Treviño, Lorenzo y otros, 2016).

En este proceso de indagación, el término neoliberalismo ha surgido con frecuencia, empleado en textos de diferente género, como si fuera transparente, como si se pudiera explicar por sí mismo, pero comportando, en realidad, una gran ambigüedad. Por esta razón, me ha parecido necesario realizar diversos recorridos de orden diacrónico y sincrónico sobre los momentos y formas de articulación entre conocimiento y neoliberalismo. Recupero en este escrito parte de dichos recorridos y para delimitar el alcance debo reiterar que tomo distancia de cualquier afirmación que lleve a pensar en el neoliberalismo como un término o noción autoevidente, que explica todos los problemas en materia científica, al ser la causa metafísica de la cual sería posible derivar todas las explicaciones necesarias y posibles sobre los problemas que aquejan a la ciencia, a las políticas y los gobiernos o a las instituciones y sus actores.

Contrario a eso, el neoliberalismo es tratado aquí siguiendo parcialmente el trabajo de Stedman (2012) y Escalante (2015): como un programa intelectual, político y económico, que se ha construido mediante una serie de redes internacionales de diferente densidad y con objetivaciones, diseños institucionales y alcances muy diversos, que tienen antecedentes desde hace casi cien años, y ha seguido una accidentada, porosa y desigual trayectoria, con momentos clave en su definición. Entre las principales características de este programa está el convencimiento de que el Estado debe tener intervenciones limitadas en la economía, la cual debe ser una expresión de la libertad de los individuos.

El neoliberalismo ha tenido diferentes etapas, momentos clave y muy diferentes apropiaciones que a lo largo de los años comenzaron a mostrar características similares en distintos contextos geográficos. De entre los momentos

5 Me han interesado, bien planteadas de manera individual o incorporadas en las propuestas de algunas organizaciones internacionales y agencias locales o regionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM).

clave destaca la crisis de 1929 que incentivó nuevos debates sobre el papel del Estado en la regulación de las libertades económicas, en el manejo de las crisis inflacionarias y de los mercados monetarios. Fue un momento clave, también, la emergencia de intelectuales en universidades europeas y norteamericanas articulados en diferentes foros, incluido el mítico *Coloquio Lippman* de 1938 en París, en los cuales la agenda liberal se objetivó con demandas articuladas en torno a la noción de neoliberalismo.⁶ También es un momento icónico el cierre de la segunda guerra mundial y la victoria de los aliados de la mano de Estados Unidos, que condujo al establecimiento del *Plan Marshall* y al ascenso de diversas organizaciones internacionales, como el sistema de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la eventual creación de la OCDE.

Por supuesto, es un momento clave en este recuento la formación de diversos grupos políticos en ciertos centros intelectuales internacionales, algunos de los cuales se posicionaron al frente de países como Estados Unidos o Gran Bretaña, y el mimetismo político e institucional alentado por las diferentes modalidades de globalización (política, tecnológica, económica, cultural). También son relevantes en esta historia el ascenso de las telecomunicaciones globales, la caída del Muro de Berlín, la creación del mercado internacional de finanzas, la proliferación de tratados de libre comercio, entre otros procesos que se desarrollaron durante más de 50 años con epicentro en Europa y Estados Unidos, pero con numerosas derivaciones y nodos en diversas partes del mundo.

En este largo proceso, el vínculo entre conocimiento y el programa neoliberal se construyó de manera seminal. Una huella indeleble de ello son diversas publicaciones de la década de los treinta y cuarenta. Se trata de trabajos escritos por un economista austriaco llamado Friedrich Hayek, y el argumento más elemental desplegado en ellos es que una economía con planeación central jamás podría igualar la eficiencia de una regida por un mercado abierto porque lo que conoce un individuo es solo una pequeña fracción del total de conocimiento disponible en una sociedad.⁷

6 En el *Coloquio Walter Lippmann*, según diferentes referencias, Alexander Rüstow propuso el término neoliberalismo (Hartwich, 2009).

7 Por un lado, está *Economics and Knowledge* (A Presidential Address, de 1936) (Hayek, 1937) y *The Use of Knowledge in Society*, publicado en septiembre de 1945 (al cierre de la segunda guerra mundial).

El trabajo de Hayek, de esa etapa y posteriores, aun con todas sus contradicciones y cambios de parecer –no siempre pensó igual– es una referencia muy relevante por varias razones. En primer lugar, porque a pesar de estar centrado en el campo de la economía inspiró una gran cantidad de escritos y proyectos que eventualmente formarían las teorías de la información y el conocimiento de vertiente económica y política a la salida de la gran crisis de 1929 y a la entrada de las grandes transformaciones científicas, tecnológicas y educativas que traería la segunda guerra mundial. En segunda instancia, porque terminó siendo referencia directa o indirecta de muy diversas políticas que tuvieron impacto en el ascenso de la potencia científica y tecnológica en que se convertiría Estados Unidos y otros países que fueron imitando su modelo.

Uno de los principales receptores del trabajo de Hayek (acreedor del premio Nobel) fue su colega y amigo personal Milton Friedman, un muy conocido economista norteamericano, también ganador del premio Nobel de economía. Ambos fueron protagonistas del inicio, desarrollo y difusión del programa neoliberal en Europa, Estados Unidos y América Latina. Compartían, entre otras cosas, la convicción de que había un vínculo necesario entre capitalismo y libertad individual, y también compartían su visión acerca del necesario predominio del mercado sobre la intervención del Estado en la regulación de la economía (Friedman, 1962).⁸

A través de esta puntual referencia, me interesa subrayar el *viejo vínculo* entre política, conocimiento y programa neoliberal. Es una suerte de lazo primigenio de más de 70 años que se ha venido elaborando a través de diferentes corrientes y autores. También me interesa destacar cómo para estos pensadores y otros el papel del conocimiento, particularmente científico, nunca ha estado en duda cuando se trata de pensar en la riqueza, la competitividad o hasta la supremacía militar de una nación sobre otra, o de un grupo sobre otro.

A partir de este lazo y de elementos que mostraré a continuación es que encuentro pertinente explorar algunas particularidades del vínculo conocimiento-neoliberalismo, algunas de sus variaciones, de su sostenimiento, de sus

8 Además, fueron educadores de decenas de economistas, tutores y asesores de muchos políticos de diferentes generaciones y de diversas partes del mundo en una época de grandes definiciones globales.

críticas, a casi 50 años de la consolidación del programa neoliberal en Estados Unidos y Europa, y a poco más de 30 años de que este proceso inició en México.

El ascenso de lo útil: el programa neoliberal y las políticas del conocimiento

El conocimiento es un término con significados variados: puede entenderse como una herencia cultural, como una matriz de construcción de lo común, como una forma de realización intelectual o cognitiva; también como información sistematizada y comunicada. Junto con estas definiciones, hoy el conocimiento se ha convertido, además, en uno de los recursos o de los insumos más preciados para miles de empresas, de gobiernos y de individuos de diferente tipo y tamaño a lo largo y ancho del mundo. Mi propio trabajo sobre los sentidos del conocimiento obedece en parte a esta diversidad semántica, a la forma en que se articula a diferentes estructuras discursivas.

Bien en su expresión de ciencia básica, bien en su expresión de bases de datos, bien en su versión de conocimiento especializado en forma de currículum, de certificaciones, de patentes, de medicamentos, de tecnología de uso cotidiano o de alta tecnología, el conocimiento en la segunda década del siglo XXI es uno de los significantes más importantes en el discurso de organizaciones internacionales, de muy diversos gobiernos nacionales, de instituciones educativas y científicas de diferente tipo, así como de numerosas organizaciones civiles.

La proliferación de las apropiaciones del conocimiento es explicable en gran medida por su papel tan importante en la configuración de la vida y de las estructuras de las sociedades. En parte, por esto, casi cualquier discusión sobre el conocimiento, después de la segunda guerra mundial, está siendo marcada por el programa neoliberal, que ahora parece afirmar con toda potencia aquel vínculo primigenio expresado por Hayek. Y una de las principales superficies para leer eso son las legislaciones, las políticas y los programas gubernamentales de numerosos países hoy día, algunos referidos al inicio de este escrito.

En este gran proceso de continuidad y cambio, la discusión contemporánea sobre el conocimiento puede tomar la forma de muy variadas preguntas, algunas parecidas a las preguntas clásicas: ¿qué vale la pena investigar?, ¿quién

puede interesarse por ese conocimiento? Una de las más recurrentes y viejas es: ¿cómo hacer útil el conocimiento?

Se trata de una pregunta que se ha planteado en diversas formas, con diferentes énfasis y tratando de responder a diferentes problemas y momentos, pues la noción de utilidad es al mismo tiempo un marcador discursivo contextual y universal que ha ocupado a filósofos, científicos, académicos, tecnólogos y gobernantes. En cuanto a los primeros de la lista, y solo a manera de ejemplo, los cuestionamientos sobre el *saber útil*⁹ aparecen en el pensamiento clásico, en el pensamiento marxista; es una pregunta que se plantearon Karl Mannheim, Michel Foucault, Gaston Bachelard y muchos otros. En cuanto a otros de la lista, es una pregunta que ocupa a casi todos los que nos dedicamos a la investigación científica de manera especializada, de tiempo completo o de tiempo parcial, mientras que para los gobernantes la pregunta por lo útil es una de las más complejas de atender desde el punto de vista de la administración y la gestión pública.

Ahora bien, la pregunta por lo útil tiene su grado de sedimentación, pues tanto el significante útil como el significante *conocimiento* no solo tienen campos de significación amplísimos, sino que al mismo tiempo son con facilidad utilizables para dividir dicotómicamente los campos de discusión en que se usan. Así, aquello que se denomina lo útil ayuda a imaginar lo *inútil*, lo *insulso*, lo *irrelevante*, lo *especulativo*, aquello en lo que no valdría la pena invertir tiempo, energía, atención o recursos.

Para entender parte de las respuestas sobre el conocimiento útil en las sociedades actuales, hay que hacer referencia a sus promotores, locales y globales. En este proceso, diferentes actores han dejado huellas fuertes en la forma en que se entiende el proceso de generación, diseminación y uso del conocimiento. Escritos como los de Machlup (1962), Bell (1973) y Masuda (1981), entre otros, detallaron la importancia de relacionar lo que se enseña e investiga en las universidades con lo que ocurre en el sector industrial. Machlup, por ejemplo, anticipó la importancia de la información y el conocimiento para el futuro de Estados Unidos desde el campo de la economía; del papel que el conocimiento

9 En este escrito se usa el término *saber* indistintamente del término *conocimiento*. Cuando sea necesario, se harán los matices o las distinciones del caso.

tendría en el desarrollo de la tecnología y de los mercados. Bell (1968, 1973), por su lado, trazó las características centrales del paso de una sociedad basada en producción de bienes a una en la que el conocimiento especializado es el principal insumo de trabajo. Esos textos están en la base de una gran cantidad de escritos de la década de los ochenta y serían referencia en diversos trabajos de organizaciones internacionales de alcance global, destacadamente la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial.

Para dirigir la utilidad de los conocimientos hacia un diseño social específico, dichas organizaciones han impulsado agendas, legislaciones y programas buscando que las instituciones de educación y ciencia prioricen ciertos temas y problemas de investigación (desde la tecnología avanzada, hasta el desarrollo de nuevos materiales y cultivos; desde la genética hasta bioinformática). En este proceso han impulsado, además, formas de financiamiento no gubernamental intentando asegurar la vinculación de dichas instituciones educativas y de investigación con sectores como el económico o el tecnológico. En algunos casos, se ha recomendado la formación de nuevos cuadros científicos para suplir la falta de personal especializado y crear programas de posgrado de alto nivel, pero en otros casos se ha sugerido lo contrario, establecer alianzas en el sector privado para subcontratar a dichos especialistas (UNESCO, 2005; OCDE, 1999, 2003, 2008; CEPAL, 1992).

Por ejemplo, en diferentes documentos de organizaciones como la OCDE se abrió la discusión sobre quién debería generar el conocimiento, cómo debería ser financiado y quién debería beneficiarse de él (OCDE, 2003, 2013; Martínez, 2008). Una de las afirmaciones más aceptadas y diseminadas en diferentes países miembros de dicha organización fue que el financiamiento de la investigación debería ser público, pero también privado. Esto abrió el debate acerca de asuntos como cuánta injerencia deberían tener las empresas en la generación de las investigaciones académicas (el modelo de las compañías farmacéuticas, tecnológicas y de alimentos son invocados con frecuencia en estos casos); por qué y en qué circunstancias el dinero público invertido en investigación en formación de investigadores, en consolidación de instituciones públicas, podría generar beneficios privados en forma de patentes o productos, o cuándo se justifica que el Estado financie la investigación y cuándo deben hacerlo los particulares (Treviño, 2015).

Esta discusión está diseminada en las memorias de numerosas cumbres científicas de los años noventa y se puede seguir con precisión en diversos documentos de política de la misma época que aparecen publicados o emitidos en forma de boletines o de recomendaciones a numerosos países, incluido México, por lo que algunas ideas se han transformado en guías de desarrollo de las agendas educativas y tecnológicas, mientras que en otros casos solo han tomado la forma de adopciones de términos o de membretes.

Durante la última parte del siglo xx y el inicio del xxi, decenas de académicos y de funcionarios públicos, decenas de rectores y de directores de centros de investigación y docencia comenzaron a hablar en los términos parecidos a los de las recomendaciones internacionales. Y decenas de instituciones de educación superior se desarrollaron convencidas de que ese era el modelo adecuado. Es entonces cuando se da el ascenso del modelo de la universidad red, también el modelo de *Silicon Valley*,¹⁰ y estos se tejen en paralelo a la adaptación de las políticas emanadas de los gobiernos de Margaret Thatcher en el Reino Unido y de Ronald Reagan de Estados Unidos. Es la época de la intensificación de la globalización en que las políticas de ciencia, tecnología y educación en México cruzaron un umbral inédito, si bien no es posible decir que se modelaron exactamente frente a estos cambios.¹¹ La ciencia comienza a institucionalizarse mediante un discurso de innovación, de competitividad, de inclinación hacia lo económicamente útil.

Paulatinamente, en países como México se introdujo la idea de que se requería tener ciencia para la competitividad económica, para la generación de riqueza, para resolver problemas nacionales y para el desarrollo sustentable. Aquí es importante recordar que en gran parte del mundo las políticas de ciencia y tecnología se desarrollan a través de numerosos actores (secretarías de

10 En referencia a una forma de relación entre las instituciones de educación superior, el desarrollo tecnológico, las innovaciones y el crecimiento económico que inició en los años cincuenta y devino protagonista del desarrollo científico y tecnológico de las décadas de los ochenta y noventa (véase al respecto a Castells y Hall, 1994). Expresiones como la Triple Hélice trataban de capturar esta relación. Hoy día, ese modelo se ha sofisticado y, por ejemplo, la expresión de Quintuple Hélice ha incorporado la participación de la sociedad civil y a las personas en su medio ambiente.

11 Un ejemplo de ello es la *Declaración sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico* (UNESCO, 1999).

Estado, universidades, institutos, asociaciones).¹² Durante el desarrollo de la política científica en la transición de siglos se ha incluido una gran variedad de procesos, algunos conectados de manera evidente. Por ejemplo, en los últimos 30 años las políticas y programas para desarrollar ciencia y tecnología y para guiar la formación de cuadros científicos han combinado esquemas de financiamiento directo, externo, mixto y, en su caso, basado en competencia por los fondos públicos o privados, a los cuales los diversos actores han reaccionado diferencialmente.

Las políticas y los programas de ciencia han incluido sistemas de evaluación basados en incentivos y reconocimientos; una constante revisión del trabajo académico con vinculación directa al salario del personal y a los presupuestos de las instituciones; procesos de certificación nacional e internacional; incremento en las demandas de «credencialización»; incentivos directos para desarrollar áreas de investigación y formar cuadros en temáticas relacionadas con subcampos de la biología, la medicina, las comunicaciones y la agronomía, entre otros. También se ha observado una suerte de obsesión por hacer que las instituciones, los académicos y sus publicaciones, sean visibles y escalen así en los *rankings*, las comparaciones o las mediciones internacionales. Miradas globalmente a lo largo de estos años, las instituciones se apropiaron y reprodujeron a su manera el enfoque de la ciencia y de la educación para la competitividad, que no se ha perdido hasta la fecha (Treviño, 2015).¹³

Una consecuencia de lo anterior es que en diferentes partes del mundo, incluido México, hay discursos sedimentados por su grado de iteración, donde parecería que las políticas han sido exitosas en convencer a los actores insti-

12 La información sobre las decisiones en esta materia se puede analizar principalmente en los programas institucionales, transversales y especiales del Consejo Nacional de Ciencia Tecnología del CONACYT, así como en los respectivos informes sexenales (véase para ello CONACYT 2001, 2008, 2014, 2017).

13 En México, históricamente se ha señalado a los gobiernos de adoptar recomendaciones de la OCDE. Esto es verdad hasta cierto punto, porque los gobiernos nacionales siempre han sido selectivos de qué y cómo recuperar las recomendaciones de la OCDE. También es cierto que los gobiernos de Peña Nieto (2012-2018) y de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) han declarado abiertamente seguir las recomendaciones de dichos organismos. Véase al respecto OCDE (2012 y 2019) y las presentaciones conjuntas de los equipos de México y de dicha organización. Pero de ello, sin embargo, no se sigue la adopción de recomendaciones de manera literal.

tucionales: se nota en afirmaciones del tipo «el conocimiento, resultado de la ciencia, debe servir a resolver problemas sociales», «a formar nuevas generaciones de investigadores», a «incrementar la formación y el desarrollo de las personas», «a incrementar la competitividad». Estas declaraciones no son exclusivas de un tipo de partido político o de un tipo de actor social.

En un estudio desarrollado en 2016 donde se encuestó a cerca de 200 coordinadores de posgrado de la región sur-sureste de México, que además realizan investigación, se documentó que entre las metas que se han fijado para desarrollar los posgrados destacan: tener más redes, más vinculación, más financiamientos externos para pagar suscripciones a bases de datos, a revistas, pero también para mantener funcionando sus proyectos, para sostener la movilidad de los estudiantes o, incluso, para atraer investigadores externos (Jiménez, Treviño y otros, 2016).¹⁴ Estas parecen respuestas automáticas, incorporadas y se vuelven problemáticas porque al preguntar por qué o para qué de estas prioridades, lo que se encuentra son respuestas del tipo: son exigencias, son tendencias, son las nuevas demandas, es necesario para ser competitivos.

Es posible leer la narrativa del conocimiento útil (la ciencia útil, o la investigación útil) en respuestas como las anteriores, pero no simétricamente, sino como efecto, como un eco. Por supuesto, esta narrativa tuvo tales consecuencias que en la transición de siglos diversas organizaciones y académicos alzaron la voz, antes tímida, respecto a este modelo de desarrollo científico, el cual estaba causando desigualdades y problemas por la forma entender el conocimiento, de producirlo, de sociabilizarlo, de intentar generar ganancias económicas y hasta de moldear las conductas de las personas a partir de él. Esto no es del todo nuevo aun para la época, pero parece exacerbarse por la nueva matriz discursiva y por la nueva escala de críticas ahora dirigidas al neoliberalismo.

Ahora bien, hay que ser cuidadosos para establecer qué de toda esta historia reciente de las políticas del conocimiento científico como algo útil es asociable al programa neoliberal y qué de esto es parte de culturas locales, o de tramas institucionales que mezclan las tendencias globales con sus propias convicciones o prioridades. Para responder a esto, es necesario, antes, hacer una pausa

14 Respuestas muy parecidas encontré en responsables de políticas científicas en México, de un asesor de ciencia del gobierno francés y de un jefe de alto nivel la UNESCO en el marco de entrevistas y sesiones de preguntas en diversos foros en México y Estados Unidos.

para explorar brevemente algunas críticas previas y posteriores a la diseminación del programa neoliberal.

Críticas y resistencias al conocimiento útil en México y América Latina

La relación entre neoliberalismo y conocimiento ha sido problematizada por diferentes perspectivas teóricas y también ha sido contenida en algún grado por algunas acciones de orden político y gubernamental. En esta sección exploraré brevemente ambos frentes para establecer sus alcances.

En cuanto al frente académico, en la transición del siglo xx al siglo xxi tomó forma una discusión intensa, particularmente en Francia, Inglaterra y Estados Unidos, en torno al papel del conocimiento en sociedades donde el desarrollo científico y tecnológico se perfilaba más denso y sofisticado. Dicha discusión funcionaba, en parte, como reacción a una serie de avances científicos y tecnológicos en materia de informática y telecomunicaciones, pero también como una reacción a cambios en materia de organización y gobierno de las universidades, en particular europeas y norteamericanas, cuyos efectos –los de la discusión y los de las decisiones– se diseminaron a diferentes regiones de Asia, América Latina y África en un tiempo relativamente corto.

Los planteamientos críticos todavía no identificaban el neoliberalismo como su adversario, sino que ponían acento en los riesgos de que el conocimiento científico fuera cosificado y convertido en una suerte de mercancía, para ser desarrollada, calificada, intercambiada y vendida de manera tal que ciertos tipos de conocimientos estarían en riesgo de desaparecer o devenir triviales frente a una poderosa narrativa utilitarista, mercantil, más o menos en la tónica recién discutida en la sección previa, poderosamente diseminada por autores con gran penetración en el mundo académico y en el ámbito gubernamental.

Se hizo visible entonces una marcada preocupación por el ascenso de una racionalidad utilitarista que parecía priorizar, por un lado, el tipo de saber que produce ganancias, que ayuda a resolver problemas, que genera patentes, que da «resultados» de algún tipo y que, por tanto, sirve para determinar lo que vale la pena investigar y apoyar desde las políticas científicas y educativas, desde los presupuestos y financiamientos y desde la vida cotidiana de las instituciones.

Por otro lado, se presentaba una advertencia sobre la creciente importancia de los financiamientos privados en las instituciones educativas y científicas, en detrimento de los públicos o estatales. Al mismo tiempo, preocupaba cómo las políticas educativas y científicas de orientación a *lo útil o lo competitivo* estaban conformando una forma de gubernamentalidad con impacto directo en las conductas de los sujetos académicos –los investigadores, los docentes universitarios, los mismos estudiantes de pre y posgrado– que los guiaba a buscar la producción para el logro de indicadores, en detrimento de acciones colectivas guiadas por la relevancia, la pertinencia o la creatividad intelectual.¹⁵ En este sentido, preocupaba que desde esta lógica los recursos para realizar investigación y desarrollo tecnológico terminaran generalizando el modelo de investigación vigente en algunas universidades y centros europeos y norteamericanos, que los llevaría a convertirse en espacios al servicio de los intereses y de las prioridades de corporaciones privadas (Nisbet, 1971; Bell, 1973; Touraine, 1973; Lyotard, 1979).

De entre los principales impulsores de este debate destaco a Lyotard (1979), quien realizó un doble trabajo, primero sintetizando diferentes posiciones críticas frente a una forma particular de producción y uso de conocimiento (basado en pensadores como Karl Marx, Max Horkheimer, Norbert Wiener, Jürgen Habermas) y, en segunda instancia, realizando una suerte de prognosis sobre las consecuencias del ascenso de una ciencia orientada al capital en las sociedades informatizadas que ha resultado bastante certero en más de un aspecto. Lyotard como otros cuestionan cómo las nuevas tendencias en materia científica y tecnológica estaban impactando la generación de discursos de verdad, la vida de las universidades, el trabajo de los académicos y la formación de los estudiantes.¹⁶

15 El concepto de gubernamentalidad, tomado de Foucault (2006), se puede entender como el proceso de trazar el *campo de acción de los otros*, sin recurrir necesariamente a la imposición o al sometimiento.

16 El trabajo de Lyotard es también conocido por haber generalizado el término *posmoderno* a un ámbito de discusión más amplio del que hasta entonces se había empleado. Se basó en la filosofía del lenguaje para plantear lo que denomina la crisis de los grandes relatos y el ascenso de nuevos juegos del lenguaje en torno al saber en las sociedades informatizadas. La obra de Lyotard, aunque controvertible, abona a la filosofía del conocimiento y la tecnología.

Planteamientos como estos y otros presentados algunos años después acentuaron diferentes ejes del problema del conocimiento, pero ahora en el contexto de la proliferación de políticas y procesos globalizantes, y en pleno ciclo de difusión de nociones como las de *sociedad del conocimiento* o *economía del conocimiento*, que eran usadas por numerosos académicos, organizaciones internacionales y gobiernos nacionales. Con nuevas perspectivas, se articularon elementos recientes a viejas discusiones sobre la tecnología y los valores universales del saber, introduciendo ahora un elemento de revisión crítica a los procesos de colonización occidental (Quijano, 1997; Spivak, 1999; Lander, 2000; Masolo, 2003). En esta etapa, la referencia al neoliberalismo como elemento explicativo de los problemas de la ciencia y el conocimiento era un poco más evidente, pero todavía no como se presentaría hacia el cierre de la primera década del siglo xxi, particularmente en América Latina y México.

Desde estos ángulos, nociones como epistemicidio o colonialidad del saber, entre muchas otras, comenzaron a utilizarse para dar cuenta de cómo la discriminación de ciertas formas de entender, de producir y enseñar el conocimiento, descalifican otros, no solo por su validez o pertinencia, sino también por asuntos de representación, de exclusión o hasta de racismo. Reflexiones como las de Mignolo (2010), De Sousa (2010), Dabashi (2015) y Dussel (2015), entre otras, han sido dirigidas en esa línea.

Algunas de las corrientes de pensamiento y acción derivadas de este tipo de crítica han sido productivas al problematizar procesos históricos, como el colonialismo cultural y académico, junto con asuntos como los recortes a los recursos o el ascenso de financiamientos condicionados. Las consecuencias de lo anterior para el diseño de políticas y programas han sido mixtas. En algunos casos, han permitido que la agenda académica se diversifique, que se reconozcan e impulsen formas alternas de hacer investigación, así como la formación de nuevos investigadores pluralizando los programas de posgrado y sus líneas de investigación.

Por supuesto, los planteamientos críticos, posmodernos, decoloniales, han dado también resultados controvertidos. Por ejemplo, la defensa que en diferentes foros académicos y políticos se hace de los así llamados *saberes locales, populares, comunitarios o ancestrales*, frente al conocimiento occidental, «blanco», del «norte global», que son tan atractivos retóricamente, ayudaron

sin proponérselo en algunos casos a introducir una laxitud y relativismo epistemológico tal que terminaron por dar material para interminables descalificaciones contra la causa que buscan defender. En otros casos, el intento de hacer ver los *saberes* locales tan o más importantes que los científico-occidentales permitió que empresas, agencias y universidades de diferente tipo intentaran apropiar o expropiar conocimientos que, por alguna razón, primero debieron ser «cuidados».

Desde el otro frente, el político, es en la primera década del siglo *xxi* donde las críticas al *conocimiento útil* comienzan a formar parte de las resistencias al neoliberalismo, con diferente grado de precisión (Boas y Gans-Morse, 2009). Los cuestionamientos a sus efectos se han diseminado de manera asimétrica a diferentes partes de América Latina, donde países como Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Perú, México y Chile, registran agendas académicas y políticas contra una forma de entender el conocimiento orientadas por las aspiraciones de la competitividad global o regional, en contra de financiamientos reducidos, de políticas guiadas por recortes, y por la tendencia a bancarizar la ciencia, la educación y sus agentes.

En cada país, las agendas políticas contra el programa neoliberal tienen sus particularidades y en esa medida también varían las protestas y los tipos de sujetos político-educativos que se van configurando con ellas. Las críticas al neoliberalismo han tomado formas muy diversas y se objetivan en movilizaciones y protestas, o en políticas y acciones de gobierno, en ocasiones eficaces y en ocasiones con claras o evidentes contradicciones. Los casos han sido tan diversos que conviene mencionar tres de alcance nacional que tienen parecidos y también marcadas diferencias. Creo que estos casos ayudan a pensar qué podemos identificar como la huella clara del neoliberalismo en las políticas del conocimiento y qué es una mezcla del programa neoliberal con las particularidades de cada contexto histórico.

El primer caso es el chileno, donde la educación se desarrolló durante muchos años (desde el gobierno de Augusto Pinochet), con un esquema de financiamiento de tipo privado en su mayoría, con creciente retraimiento del Estado y participación activa de diversos agentes no estatales. Más de la mitad de los estudiantes chilenos estudian en instituciones privadas y el uso de créditos es obligatorio para quienes no pueden pagar las colegiaturas, que se consideran

de las más altas del mundo, tomando como referencia el ingreso económico de las personas. Por supuesto, los créditos se deben pagar al término de los estudios, mientras los académicos y sus carreras científicas están sometidos a esquemas férreos de incentivos.

Todo este sistema de diseño claramente neoliberal, orientado a generar la máxima competitividad, eficiencia y calidad, se puso en cuestión con las protestas de 2011. Entonces, las movilizaciones estudiantiles increparon al sistema educativo, a la clase política y también a la propia sociedad chilena, mientras gran parte del mundo observaba. Las protestas para incrementar la participación del Estado en el financiamiento público de la educación superior tuvieron como contexto la presencia de gobiernos de centro izquierda, una nueva generación de estudiantes que no conocieron las acciones represivas del gobierno de Pinochet y que, además, conocieron de primera mano las movilizaciones globales desatadas por la crisis financiera de 2008 (la primera crisis global del siglo XXI). Las movilizaciones, las protestas y las diferentes iniciativas para revertir este modelo, han tenido éxito relativo, pero también progresivo, y tomará años ver resultados sustanciales, aun si las acciones continúan más o menos en la misma lógica (Espinoza, 2017) y no se observan cambios políticos radicales a escala nacional.

El segundo caso igualmente interesante para afrontar algunos aspectos del programa neoliberal es Argentina. En 2001, dicho país enfrentó una crisis económica, política y social, resultado, en parte, de la implosión del modelo económico adoptado en la década de los noventa con gran parecido a lo que hoy llamamos neoliberalismo. En los años que siguieron a la crisis, con el ascenso de gobiernos llamados de izquierda, se logró estructurar un sistema de ciencia y tecnología de proporciones significativas, otorgando financiamientos, becas para licenciatura y posgrado, creando instituciones y dando una visibilidad sin precedentes al trabajo de sus comunidades científicas. Intervenciones gubernamentales como el *Plan Raíces* (creado en los años de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández), orientado a repatriar académicos, combinado con otras acciones, logró elevar el número de investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de 3 mil a 10 mil en doce años.

El caso argentino muestra una interesante política con una marcada intervención estatal, pero sin renunciar del todo a algunos aspectos criticados por autores como los citados, como la participación en *rankings* internacionales, o la vinculación activa con el sector privado. Por supuesto, es necesario señalar que con la llegada del gobierno de Mauricio Macri en 2015, ubicado a la derecha del espectro político de los gobiernos anteriores, las acciones descritas experimentaron cambios significativos, comenzando por recortes presupuestales que han puesto al sistema educativo, científico y tecnológico, ante diferentes retos de viabilidad y sostenibilidad. Y a las comunidades académicas las han movilizado hacia un proceso y un momento político realmente complejo, inédito para muchos de ellos.¹⁷ El regreso de un gobierno popular en Argentina a finales de 2019 está intentando relanzar de nuevo la agenda científica, pero en condiciones económicas y políticas muy complejas.

El tercer caso que me interesa tocar es México. Es complejo porque mientras se desarrolla este escrito el nuevo gobierno apenas está implementando su política en medio de una crisis global de salud. El caso es interesante porque después de décadas de gobiernos de orientación neoliberal que progresivamente instalaron un modelo de organización económica orientada al mercado global, se dio la llegada al gobierno federal de Andrés Manuel López Obrador, encabezando un movimiento político, autodeclarado de izquierda.

La actual Presidencia de la República inició su gestión en 2018 con un apoyo popular inédito en México. Entre los principales elementos político-discursivos de dicho gobierno están la crítica a las políticas neoliberales, a la corrupción sistémica y a la desigualdad económica. Y entre sus principales promesas estaba hacer de la ciencia y de la educación una de las bases de la transformación nacional, asunto que desde su campaña electoral generó simpatía entre miles de académicos y científicos.

17 La caída y el regreso de gobiernos con perspectivas económicas y políticas que privilegian un gasto fiscal contenido, los recortes y la así llamada estabilidad macroeconómica, que fácilmente se pueden llamar hoy día neoliberales o de derecha, es un fenómeno relativamente frecuente. Brasil es un caso muy parecido al argentino, con sus respectivas y marcadas diferencias. Más detalles del caso argentino se pueden seguir en trabajos como los de Peirano (2019).

Llegado al poder, de la mano de un llamado plan de austeridad, en la agenda gubernamental del gobierno, en materia científica, se han introducido numerosas críticas a la forma en que se ejerció el dinero para financiar la ciencia en gobiernos pasados. Por ejemplo, sobre cómo el dinero público se habría usado para financiar investigación en empresas privadas; también se han desplegado críticas a la educación superior privada y a su capacidad para captar fondos públicos para la formación en posgrado o desarrollar investigación. También se ha criticado lo que desde el gobierno se entiende como la forma inmoral de asignar salarios e incentivos a los académicos (que algunos casos serían un exceso); la forma de financiar la formación de investigadores a través del posgrado en México y en el extranjero, fomentando la creación de un sector con muchos privilegios y poco compromiso con la resolución de los problemas nacionales.

También han sido constantes las críticas al desarrollo de investigación siguiendo el modelo de la «ciencia occidental», que habría dado prioridad a la investigación en ámbitos que desplazan los saberes locales, apoyando la investigación en transgénicos y con poco impacto para apoyar el desarrollo local, incluso, para ayudar a mitigar los problemas de la crisis medioambiental global.

Los dichos críticos tanto del presidente de la república como de la directora del CONACYT son de diferente alcance y naturaleza, pero algo que parece enlazarlos es el eje de orden moral-político desde el que se enuncian. Véase el siguiente ejemplo donde se hace una generalización sin ningún tipo de matiz empleando términos como *perversión*:

Reconociendo la significación cultural del quehacer científico, el plan de reestructuración del CONACYT tiene claro que la generación de conocimiento científico se pervierte cuando se le orienta en exclusiva a la gestación de resultados con valor de mercado, tal y como ha estado aconteciendo como consecuencia de la imposición de la lógica neoliberal en el ámbito científico-tecnológico y en su entorno educativo (Álvarez-Buylla, 2018: 5).

La postura crítica de la administración de López Obrador ha dado paso, hasta el momento de redactar este escrito, a diferentes decisiones y acciones difíciles de sintetizar, algunas polémicas y otras todavía poco comprensibles. Incluyen

propuestas para modificar la *Ley de Ciencia y Tecnología*,¹⁸ también recortes en los ingresos y condicionamientos de viajes al extranjero para académicos, cambio en puestos clave del CONACYT, sustitución de directores de centros de investigación por razones diversas, retención de recursos y disputas con varios actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.¹⁹ La lista es difícil de resumir y se actualiza cada cierto tiempo.

En estas decisiones podemos ver algunos de los retos asociados a la identificación del *adversario neoliberal*, pues tanto en las críticas como en las acciones es posible ver falta de precisión, ausencia de matices, generalizaciones que confunden aquello atribuible al neoliberalismo de aquello que es explicable por otras razones. Por ejemplo, en cuanto a la educación superior privada, en México, al día de hoy, cerca del 35% de los espacios para cursar educación superior y de posgrado se ofrecen en establecimientos privados, si bien muy poca de la investigación científica se hace ahí. En las instituciones privadas estudian personas de pregrado y posgrado de diferente origen socioeconómico que en porcentajes significativos reciben becas públicas.

En decenas de las instituciones privadas trabajan académicos que consiguen financiamiento público o becas por su desarrollo de investigación de alto nivel (como las del Sistema Nacional de Investigadores, hasta ahora). Ahora bien, este terreno ganado de la educación privada, en el caso de México, a diferencia de Chile, se puede explicar no solo por la imposición de la lógica del mercado en la educación, sino porque durante décadas, antes del ascenso del programa neoliberal, la educación superior privada ha tenido presencia importante. Esto coincide también con que el Estado mexicano no desarrolló políticas particularmente amplias de apertura de escuelas superiores y decenas

18 Se proponen numerosos cambios en la Ley, desde asuntos tan importantes como una modificación a la estructura del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, hasta otros como incluir la palabra *Humanidades* en la misma Ley y en el nombre del actual Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), como apelando a la fuerza de la nominación.

19 Como se apuntó, en México el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, se compone de numerosos actores (universidades, tecnológicos, centros de investigación, secretarías de Estado) coordinados por el CONACYT y se ha venido constituyendo en varias décadas. Uno de los debates más visibles al inicio de la gestión fue sobre el *Foro Consultivo Científico y Tecnológico*, al que se la han hecho retenciones de fondos. El presidente mismo declaró su propósito de desaparecerlo, a pesar de estar reconocido en la legislación nacional en la materia.

de carreras estaban saturadas, lo que hacía de la educación privada un destino atractivo y necesario para miles de personas (Gil, 2005). Lo anterior, entonces, no es lo mismo que un diseño de educación de tipo neoliberal, pues en México ninguna institución de educación superior pública se ha convertido en privada, a pesar de no poder recibir a todos los solicitantes, mientras que las colegiaturas en las instituciones públicas son de las más bajas del mundo, pues reciben un significativo apoyo hacendario, si bien no son del todo gratuitas.²⁰

En cuanto a las críticas y acciones sobre la forma en que se entregan salarios y apoyos a los académicos para realizar viajes al extranjero, los sobresueldos o incluso para adquirir seguros de gastos médicos, es pertinente señalar que los primeros son requisitos para incrementar los intercambios y la movilidad académica, así como los procesos de internacionalización establecidos por el propio gobierno, no necesariamente privilegios o decisiones de los propios académicos. El salario y los seguros médicos, por su lado, son resultado de negociaciones laborales; los seguros, los académicos los pagan en diferentes porcentajes con sus propios salarios. En algunas declaraciones públicas, la comunidad científica se construye argumentativamente como si se hubiera organizado para convertirse en una élite basada en castas, explotadora de los recursos públicos y sin compromiso social, que habría hecho un trabajo sin impacto en la resolución de los problemas nacionales, en lugar de tratarla como ciudadanos que se fueron adecuando a unas decisiones y limitaciones gubernamentales y en busca de sus propias prioridades como ciudadanos.²¹

20 Las instituciones de educación privadas no solo funcionan desde mucho antes que el programa neoliberal se diseminara, sino que en varias regiones y países fueron las primeras escuelas y espacios de investigación.

21 Es interesante el caso del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Sistema SEP-PRO-DEP, ambos en México. Estos programas de «incentivos» para los académicos, que ahora se califican como neoliberales tan fácilmente, surgieron paralelamente al ascenso del programa neoliberal y funcionaron como formas de «compensar» el salario en un contexto de crisis, atados a mejoras en procesos educativos, científicos o institucionales, pero no estaba orientados a hacer de los agentes del campo científico actores de un mercado impersonal, individual o abstracto. Con el tiempo, como toda política y programa, se han desgastado y deben corregirse, tal vez sustituirse para mejorar el trabajo académico y la remuneración de los trabajadores. Diferentes estudios muestran que un porcentaje significativo de los académicos en el SNI dejarían de participar en él, incluso se jubilarían si su salario fuera suficiente para solventar sus necesidades (Bensusán, 2013). La representación de los investigadores nacionales como una élite privilegiada, individualista o mercantil, devela un desconocimiento

Y en lo que hace a los fondos para investigación o a los apoyos para la formación de posgrado, la narrativa es parecida. En 2018 se observaron algunos recortes, dando pocos elementos para entender el origen de las decisiones tomadas en asuntos como la designación o suspensión de becas, o la manutención a estudiantes de posgrado en el extranjero, o la reducción en el número de becas posdoctorales, entre otros. No se sabe, en todo caso, cómo esto se relaciona con la lucha contra el neoliberalismo en la ciencia o si, por el contrario, solo se trata de medidas administrativas o presupuestales de recorte para dirigir los recursos a otros programas de mayor prioridad política.

En resumen, en varias de las declaraciones y decisiones del gobierno de López Obrador, autodenominado de izquierda, se muestran algunos de los problemas al intentar atribuir al neoliberalismo los problemas sociales y en este casos científicos de nuestra época: se recurre a generalizaciones, se emplean descalificaciones poco fundadas y se exhibe cierto desconocimiento de gran parte de la historia y de las condiciones en que se ha desarrollado la ciencia en México, de los múltiples intercambios entre ciencia, educación y sociedad, y de la forma en que personas e instituciones se van conformando entre sí.²²

Esto es paradójico porque junto con las críticas y decisiones ya tomadas, en el actual gobierno no se ha renunciado al discurso de la *ciencia para el desarrollo*, para la competitividad y el mercado, lo que se puede ver con claridad en el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND, 2018), en el plan para reestructurar el CONACYT (Álvarez-Buylla, 2018) y en los PRONACES. Mientras, por un lado, se declara el fin del neoliberalismo,²³ no se renuncia en absoluto a intentar impul-

impresionante sobre el sector y las políticas que lo gobiernan; además, por supuesto, una representación esencialista del campo científico.

22 La nueva política para el desarrollo del posgrado en México exige a los científicos y a los posgrados que *muestren su compromiso social*. Por supuesto, las reacciones de la comunidad académica no se han hecho esperar y un litigio amplio se ha venido instalando en todo el país para desmontar dichas medidas gubernamentales. En todo este proceso se han llegado a utilizar expresiones como «mafia de la ciencia» para referirse a las personas u organizaciones que gestionan recursos públicos de los fondos del CONACYT para desarrollar investigación, pero también a quienes se han manifestado en contra de recortes a salarios altos o prestaciones. El detalle de todo este debate se puede seguir en la prensa en notas como «El conflicto entre el Gobierno de AMLO y la comunidad científica llega a su punto de ebullición» (*Sin Embargo*, 29 de septiembre de 2019).

23 El 17 de marzo de 2019, al cierre de una actividad de planeación, el presidente dijo: «Declaramos formalmente desde Palacio Nacional el fin de la política neoliberal, aparejada esa política

sar un cierto tipo de ciencia útil que sirva a la nación, que tenga carácter local, pero también internacional, y ese rasgo sería, por lo menos, compartido con el programa neoliberal. Al momento de cerrar este escrito, al conjunto de críticas y de decisiones le ha acompañado la instalación de un litigio de los académicos y también de los estudiantes de posgrado, radicados en México y el extranjero, lo que ha obligado al gobierno a corregir y matizar en más de un aspecto. Al parecer, este será el tono de la relación del actual gobierno con la heterogénea comunidad científica.

Ahora bien, hasta donde la información permite ver, tanto en Chile como en Argentina y México, la forma de introducir cambios en las políticas del conocimiento apunta a una delimitación de los efectos del neoliberalismo, pero con rasgos distintos y alcances limitados. En ellos no es posible trazar una relación directa entre las críticas teóricas descritas al inicio de este apartado –la teoría crítica, el pensamiento decolonial– con las políticas y programas públicos vigentes. Por el contrario, las políticas parecen más bien correcciones, algunas más acotadas que otras, del programa neoliberal. Esto no es menor dadas las condiciones en que se ha venido gestando la lucha, pero tampoco es una «salida» del neoliberalismo porque, salvo en el caso chileno, no es del todo claro que el adversario que se enfrenta sea solamente este.

Los tres casos permiten construir numerosos aprendizajes sobre los retos de identificar el neoliberalismo como adversario, sobre cómo enfrentarlo en el campo del conocimiento, de la ciencia y la educación. El programa neoliberal tiene rasgos y efectos parecidos en diferentes contextos geográficos, políticos e históricos, pero no son exactamente iguales; se trama de maneras diferenciales y eso hace que la intervención sobre sus orígenes, sus rasgos y efectos, plantee tantos retos.

o modelo neoliberal con su política económica de pillaje, antipopular, entreguista, quedan abolidas las dos cosas: el modelo neoliberal y su política de pillaje antipopular y entreguista» (sic) (Morales y Moreno, 2019).

El propósito de este capítulo fue explorar algunas de las relaciones que se han venido estableciendo entre conocimiento y neoliberalismo en el ámbito académico y político de México y América Latina. Para esto, me he apoyado en algunos elementos teóricos y también en ejemplos de políticas educativas y científicas, introduciendo referentes históricos y contemporáneos.

En particular, puse atención en algunas recomendaciones, en políticas y programas, que han buscado priorizar el *conocimiento útil* a escala internacional y en los casos de Chile, Argentina y México. También mostré las críticas que han expuesto las implicaciones de esto. En particular, referí los planteamientos del giro político-argumentativo en torno al conocimiento, que se ha venido configurado en la transición del siglo xx al xxi y en algunas de las acciones orientadas a subvertir tendencias consideradas como negativas en esos mismos países.

En este punto, reitero algunos de los principales planteamientos. Primero, el vínculo entre conocimiento y neoliberalismo es viejo, y se ha venido tejiendo con variaciones significativas a lo largo de muchos años. Sin embargo, no era propuesta inicial del programa neoliberal «apropiarse del saber» o «privatizar la ciencia», si bien para dicho programa el conocimiento siempre ha sido fundamental. De hecho, las tendencias recientes en materia de generación, diseminación y uso del conocimiento son el resultado de procesos históricos, institucionales, nacionales e internacionales diferenciados, algunos más influidos por el programa neoliberal que otros.

Por supuesto, al día de hoy es posible identificar algunas acciones que podríamos con facilidad ubicar como claramente influidas por la racionalidad neoliberal. Estas serían, entre otras, la creciente orientación de diversas universidades para participar en el mercado internacional de la educación; la presión por hacer que sus académicos publiquen en revistas de impacto internacional para incrementar su visibilidad, pagando incluso por ser publicados; la orientación a generar patentes de muy diversos productos; orientar la oferta educativa a las demandas del mercado nacional o internacional des-atendiendo las demandas locales; realizar investigación subcontratada o financiada con fondos externos de manera creciente –provenientes particularmente de

empresas privadas—; restringir becas de posgrado y promover contrataciones temporales para incorporar a académicos en tareas de investigación y desarrollo en condiciones desventajosas —sujetos a entrega de resultados para reducir los costos de operación y los compromisos laborales. También podrían ubicarse como acciones de tipo neoliberal los recortes y los condicionamientos de apoyos en función de su impacto o de los beneficios económicos que podrían reportar. Y, por supuesto, privilegiar algunas disciplinas y áreas temáticas sobre otras siguiendo la misma racionalidad.

Ahora bien, estas acciones en sí mismas no son «neoliberales» si no se ponen en el contexto de una racionalidad más amplia donde podamos leer o identificar qué huellas del neoliberalismo hay en ellas. Así, uno de los mayores retos para las actuales discusiones teóricas y para los movimientos políticos en contra del programa neoliberal radica en identificar la médula de aquello propio de dicho programa, que lo distingue de otras formas de pensamiento y de acción política en el campo específico de las políticas del conocimiento.

La permanente invocación del neoliberalismo como el común denominador en las explicaciones de los problemas sociales o políticos, el *exceso de culpa* asignado a este programa, me parece sintomático de un límite del propio discurso académico, al mismo tiempo que una estrategia exitosa de diferentes actores políticos que han encontrado el enemigo perfecto para todas sus causas. En una época donde los análisis deberían ser más detallados, las generalizaciones y la ausencia de matices parecen desbordarse.

El adjetivo «neoliberal» que se aplica a diferentes programas o acciones en diferentes contextos se revela con frecuencia inadecuado, bien porque explica poco, o bien porque las acciones que se derivan de las críticas resultan fallidas al haber identificado mal a su adversario. Es el caso de diferentes críticas a políticas científicas que en ocasiones se atribuyen de manera incorrecta a las imposiciones neoliberales cuando en realidad se explican mucho mejor a partir de las decisiones contextuales, nacionales o institucionales que pueden o no coincidir en algún grado con dicho programa.

Las posiciones críticas contra-neoliberales pueden dar como resultado un cambio de retórica, pero también nuevos gestos de conservadurismo que ultimadamente no rompan con el capitalismo global, ni tomen distancia del programa neoliberal más allá de la enunciación. Algunas de las políticas educativas

y científicas en países como México obedecen a procesos de fundación, desarrollo o ajuste institucional, otras son políticas de reacción a momentos crisis, algunas eran coyunturales y se volvieron permanentes. La transición que vivimos en México puede dar pie a nuevas políticas más edificantes, provechosas, pero también a políticas fallidas, cuyo sustento sea incorrecto por ignorar la trayectoria histórica de los procesos.

El desafío teórico y metodológico que se presenta ahora implica revisar conceptual e históricamente la relación entre neoliberalismo, políticas y conocimiento, porque muchas de las problemáticas actuales no las inventó el neoliberalismo por más que nos gustaría atribuírselas. Debemos saber qué de las políticas, de las acciones y de las decisiones gubernamentales concretas hoy día pueden coincidir o no con la racionalidad y las convicciones del programa neoliberal, el cual, por su lado, no es un edificio coherente, sino una trama llena de contradicciones, para estar en condiciones de mostrarlo o, en su caso, para prevenir las explicaciones esencialistas.

También es prioritario discutir cómo las formas de racionalidad que orientan nuestras afirmaciones dan paso a cursos y modelos de acción que intentan cuadricular el campo de acción de nosotros mismos y de los otros, parafraseando a Michel Foucault. El debate teórico sobre el neoliberalismo ha lidiado muy poco con el sujeto académico de tipo neoliberal. ¿Quién es ese sujeto? ¿Es acaso un académico o investigador que solo se preocupa por los incentivos o el dinero y el reconocimiento? ¿Es acaso un estudiante de posgrado que solo busca encontrar una carrera en un campo que le asegure riqueza? ¿Será posible afirmar que el neoliberalismo ha logrado el fin último al saturar nuestra subjetividad y volvernos actores plenamente convencidos de que en el mercado somos plenamente libres? ¿O será que nos hemos conformado con explicaciones demasiado simples?

Tenemos, me parece, la necesidad de un nuevo litigio conceptual en torno al saber en las sociedades contemporáneas resguardado de la apelación esencialista a la trama neoliberal como la explicación fundamental de todo en el campo de lo sensible.

Referencias

- Álvarez-Buylla, M. (2018). *Plan de reestructuración estratégica del CONACYT para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024)*. 14 de septiembre de 2019: <<http://www.smcf.org.mx/avisos/2018/plan-conacyt-ciencia-comprometida-con-la-sociedad.pdf>>.
- Bell, D. (1968). *The Measurement of Knowledge and Technology*. Eleanor B. Sheldon and Wilbert E. Moore (editors), *Indicators of Social Change: Concepts and Measurements*. Hartford, Conn., Russel Sage Foundation, 145-246.
- (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Harper Colophon Books, con prólogo del autor, 1999.
- Bensusán, G. (2013). *Estudio sociológico sobre las perspectivas de jubilación de los miembros del SNI*. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Boas, T. y Gans-Morse, J. (2009). Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan. *Studies in Comparative International Development* 44(2), 137-161.
- Castells, M. y Hall, P. (1994). *Las tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*. Madrid: Alianza.
- CEPAL (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- CONACYT (2001). *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- (2008). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2014*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- (2014). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- (2017). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- Dabashi, H. (2015). *Can Non-Europeans Think?* London, United Kingdom: Zed Books.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el poder. Reinventar el Poder*. Montevideo: Universidad de la República.

- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Escalante Gonzalbo, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile: una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los «Chicago Boys». *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol. 3, núm. 3, Sep.-Dic. 93-114.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gil, A. (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado? *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiv (1), núm. 133, enero-marzo, 9-20.
- Hacking, I. (2007). Making-Up People. Moving Targets. *Proceedings of the British Academy*, vol. 151, 2006. *Lectures*, 285-318. <<https://www.thebritishacademy.ac.uk/sites/default/files/hacking-draft.pdf>>.
- Han, B.Y. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Hartwich, O. (2009). *Neoliberalism: The Genesis of a Political Swearword*. St Andrews, Australia: The Centre for Independent Studies (CIS).
- Hayek, F. (1937). Presidential Address Delivered Before the London Economic Club. November 10, 1936. *Economica*, iv (new ser., 1937), 33-54.
- (1945). The Use of Knowledge in Society. *American Economic Review*, xxxv, núm. 4 (september, 1945), 519-30.
- Jiménez Naranjo, Y., Treviño Ronzón, E., Lorenzo Landa, G., Canto Herrera, P.J. & Guerrero Walker, G.J. (2016). *Diagnóstico del posgrado en México. Región Sur-Sureste*. Coahuila, México: UADY, COMEPO, CONACYT.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires : CLACSO.
- Liotard, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne: Rapport Sur le Savoir*. París: Minuit.
- Machlup, F. (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

- Martínez, J.M. (coord., 2008). *Generación y protección del conocimiento: propiedad intelectual, innovación y desarrollo económico*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Masolo, D.A. (2003). Philosophy and Indigenous Knowledge: an African Perspective. *Africa Today*, 50(2), 21-38.
- Masuda, Y. (1981). *The Information Society as Post-industrial Society* Washington, D.C.: World Future Society.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la modernidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Morales, A. y Moreno, T. (2019) AMLO declara «El fin de la política neoliberal». Nota de *El Universal*, sección Nación, 17 de marzo del 2019. 12 de septiembre de 2019: <<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/amlo-declara-el-fin-de-la-politica-neoliberal>>.
- Nisbet, R. (1971). *The Degradation of the Academic Dogma: The University in America, 1945-1970*. Londres: Heinemann.
- OCDE (1999). *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. Paris: OCDE.
- (2003). *New Challenges for Educational Research*. Paris: OCDE.
- (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Paris: OCDE.
- (2012). *Getting It Right. Una agenda estratégica para las reformas en México*. Paris: OECD Publishing.
- (2013). *Commercializing Public Research. New Trends and Strategies*. Paris: OCDE.
- (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. Paris: OECD Publishing.
- Olssen, M. y Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, vol. 20, núm. 3, 313-345.
- Peirano, F. (2019). Ciencia, tecnología y desarrollo: ¿cómo superar la Argentina pendular? 31 de julio de 2019, 13 de septiembre de 2019. *Diario Perfil*, Buenos Aires, Argentina. <<https://noticias.perfil.com/2019/07/31/ciencia-tecnologia-y-desarrollo-como-superar-la-argentina-pendular/>>.

- PND (2018). *Plan Nacional de Desarrollo, 2018-2024*. México: Presidencia de la República.
- Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano* (Lima), vol. IX, núm. 9.
- Stavrakakis, J. (20008). *La izquierda lacaniana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schram, S. y Pavlovskaya, M. (2017). *Rethinking Neoliberalism: Resisting the Disciplinary Regime*. New York: Routledge.
- Sin Embargo (2019). *El conflicto entre el Gobierno de AMLO y la comunidad científica llega a su punto de ebullición*. 29 de septiembre de 2019. 29 de septiembre de 2019: <<https://www.sinembargo.mx/29-09-2019/3653571>>.
- Spivak, G.C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Stedman Jones, D. (2012). *Masters of the Universe. Hayek, Friedman, and the Birth of Neoliberal Politics*. Princeton, N.J., USA: Princeton University Press.
- Touraine, A. (1973). *La sociedad postindustrial*. Ariel: Barcelona.
- (2009). Políticas del conocimiento y los procesos de transformación de la educación superior en México. En M. D. Ávalos Lozano & R. Soriano Peña (eds.), *Análisis político de discurso, dispositivos intelectuales en la investigación social*. México: PAPDI, Juan Pablos, 181-195.
- (2015). *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento. Equivalencias y diferencias en los discursos y políticas de transformación educativa en los ámbitos nacional e internacional*. México: ANUIES.
- UNESCO (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*. Budapest, Hungary, 26, junio-1-julio, 1999. 12 de septiembre de 2019: <http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm>.
- (2005). *Hacia las sociedades de conocimiento*. París: UNESCO.

Juicios y análisis: conocimientos sobre neoliberalismo y privatización de la escuela

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Cinvestav-IPV, México

En un ambiente de fuerte castigo a las políticas sociales, incluida la educativa, es lugar común la afirmación de que la privatización neoliberal es causa de recortes presupuestales e institucionales, el incremento de exigencias administrativas y de evaluación del trabajo académico y educativo, además de muchos problemas que exceden al sistema escolar, como la migración, la miseria, el daño al medio ambiente y otros más.

Es frecuente encontrar en la literatura y en la opinión pública de diferentes signos políticos e ideológicos posiciones que satanizan o glorifican el neoliberalismo y sus implicaciones sociales. Un poderoso análisis de esta actitud intelectual puede revisarse en De Lagasnerie (2015: 13), quien señala que asistimos a una uniformación de la vida de las ideas, con estudios que movilizan las mismas percepciones.

Mi emplazamiento de investigación, apoyado en argumentos de diversa procedencia hermenéutica, genealógica, deconstructiva y otros etiquetados como posestructuralistas,¹ sostiene la imbricación de lo político y lo epistemológico en las superficies ónticas, es decir, en lo que coloquialmente se conoce como «la realidad concreta» y, sin embargo, busca precisar las distintas implicaciones de cada uno de ellos en el registro ontológico (de los sentidos del objeto) que implícita o explícitamente impregna la percepción sobre el neoliberalismo.

1 Que incluyen desde la crítica nietzscheana y la recuperación que Foucault hace en *Microfísica del poder* hasta aspectos procedimentales bosquejados en *Memorandum* de Laclau a sus estudiantes de Essex. En este escrito realizo un análisis para examinar las operaciones político discursivas predominantes en torno al neoliberalismo y sus consecuencias en el sistema educativo, en voces de intelectuales críticos de habla hispana. Documento estas operaciones en seis ejemplos y las recupero analíticamente en la categoría de recursos de intelección, los cuales contrastan con «otras lógicas» que potencian la visibilización de la diferencia, las fisuras, las excepciones, lo que ocurre en las fronteras, *inter alia*, recuperadas de otros estudios, investigaciones y publicaciones.

Asimismo, aunque asumo la imposibilidad de separar nuestros juicios de valor de los análisis informados, sostengo la aspiración de distinguirlos en aras de una argumentación menos sesgada del conocimiento que generamos.

Este escrito tiene la finalidad de visibilizar los argumentos que se confunden y los matices que se soslayan en las posiciones categóricas extremas sobre el neoliberalismo y la privatización de los sistemas escolares y problematizar (Foucault, 1977) las versiones maniqueas del «todo o nada», «bueno o malo», que en ocasiones se derivan más de juicios y se inclinan al efectismo ideológico, y aunque a veces sí están bien documentadas no se inclinan por el análisis cuidadoso.

Para hacer visible este tipo de escritura, recurro al plano óntico revisando escritos sobre las reformas educativas neoliberales con ejemplos latinoamericanos entre 1987 y 2014 y examinando cómo son caracterizadas desde ciertos medios y géneros de escritura. Esta revisión se guía por las siguientes preguntas:

- ¿Hasta qué grado en las reformas educativas del siglo xx y lo que va del xxi han tendido a la privatización?
- ¿Qué sustento tiene este lugar común que se reproduce en diversos medios?

Para la revisión y análisis de los seis ejemplos seleccionados de estas posiciones que documento en publicaciones de diversa procedencia, recuperaré algunos recursos teóricos. Lo intersticial (Foucault, 1966, 1979), el entre medio (*in between* Bhabha, 1996), las fronteras anexactas (Deleuze y Guattari, 1988) y la indecidibilidad (Derrida, 1982), entre otras, son lógicas que se activan en la aproximación político-discursiva (Laclau, 1987, 1990) que movilizo en esta ocasión.

Este capítulo quedó estructurado en cuatro secciones: en la primera presento seis ejemplos de escritos en los cuales se muestran las confusiones que me interesa visibilizar; en la segunda problematizo emplazamientos de observación y recursos de intelección que me permiten visibilizar el problema; en la tercera recupero en forma muy somera y descriptiva algunos ejemplos de investigaciones que recurren a otras lógicas; por último, en la cuarta sección planteo algunas reflexiones para discutir.

En esta sección documentaré algunos casos de publicaciones relativas a las políticas y reformas educativas neoliberales que incluyen desde editoriales periodísticas y gacetas *online* hasta ensayos en revistas prestigiosas en el campo educativo. Elegí, para este ejercicio, escritos críticos y de izquierda porque comparto políticamente la importancia de exhibir el costo cultural y administrativo que ha sufrido la escuela y la educación a partir de la introducción del neoliberalismo en el ámbito educativo.² Con estos fragmentos, busco ejemplificar posicionamientos y estrategias comunicacionales que se encuentran con frecuencia para así argumentar sus limitantes y en qué medida otros lugares y estrategias ofrecen posibilidades de observación e intervención que las primeras no brindan, restringiendo su potencial político.

Ejemplo 1 (fechado en 1987; su autor es un filósofo cercano a la Teoría Crítica, se edita en España, *online*):

En el periódico *El País* (28 de enero, 1987) le publican a José Luis López Aranguren un texto en el cual reprocha las alteraciones que ha sufrido la enseñanza universitaria por causa del «neoliberalismo aplicado a la privatización de la educación». El llamado tercer ciclo, desde luego, se ausenta de la Universidad para albergarse en los más diversos institutos, universitarios, mixtos o privados – pensemos, por ejemplo, en el anunciado doctorado de Estudios Iberoamericanos de la Complutense y el ICI. Pero también se anuncia y expedirá un título *privado* de *masters*; *master* en periodismo de la Universidad Autónoma y el diario *El País*; *master* de administración de empresas del Círculo de Empresarios, *master* internacional de sexología clínica, y nuevas escuelas de diseño textil, para no hablar de otros usos y abusos de la palabra universidad o de las veraniegas, mediterráneas y atlánticas, que se autodenominan universidades. La confusión –única salida, quizá, del atolladero de la universidad oficial– es de tal grado que hasta el benemérito y supuestamente filosófico Centro José Ortega y Gasset anuncia un seminario, dedicado a *Pensiones, asistencia sanitaria y gestión de hospitales*. Todo esto es el fruto del neoliberalismo aplicado a la

2 Sin embargo, los escritos que glorifican el neoliberalismo también merecen un análisis del tipo que me interesa.

privatización de la educación, vía por la cual las grandes empresas –extranjeras, multinacionales– avanzan aún más al formar e instruir a sus propios empleados, prescindiendo de la enseñanza oficial o relegándola. Que esté pasando esto con la Universidad es preocupante, pero, repito, y dado el estado en que ha caído, probablemente inevitable. Si la *cultura* socialmente relevante no es ya la adquirida en la enseñanza institucional, sino la que transmiten los medios modernos de comunicación, ¿cómo extrañarnos de que la instrucción superior se ausente de la Universidad, como ya ocurrió en los siglos XVI al XVIII?

En este texto publicado en la prensa española de alcance internacional se observa una amarga queja sobre lo que le sucede a la educación superior o tercer ciclo mediante una descripción de su decaimiento. Con una estrategia irónica ridiculiza las ofertas de posgrado, ligando una dimensión cultural al régimen administrativo y comunicacional de la privatización, que es construida como la causa de esta confusión y atolladero. El autor de este escrito, en un gesto nostálgico de su recuerdo de universidad, despliega lo siguiente: la instrucción superior, los institutos públicos o privados y sus posgrados ilegítimos, que promueven las grandes empresas –extranjeras, multinacionales– avanzan aún más al formar e instruir a sus propios empleados, ya que las alejan del ideal de Universidad (con U mayúscula, la escribe él) que promovía la cultura socialmente relevante. Y sin ninguna reserva comunicacional o analítica sostiene que todo ese decaimiento «es fruto del neoliberalismo aplicado a la privatización». La estrategia analítica es binaria: crédito a la Universidad y descrédito a la privatización, que es la causa de su decaimiento; comunicacional y argumentativamente se basa en ironías, descripciones de condiciones existentes en lógica de modelo y antimodelo y preguntas retóricas.

Ejemplo 2 (Argentina, 2000, marxismo, revista *online*)

El siguiente caso corresponde a Argentina y es de Olga Pelayes, y el título es ya bastante indicativo de la intención comunicacional del escrito: la hipocresía neoliberal: las nuevas formas de privatización de la educación como utopía democratizadora, y se publica en *Herramienta, Revista de Debate y Crítica Marxista*. En este texto se presenta cómo el fracaso de la escuela pública ha sido planteado como excusa para legitimar la privatización. La globalización es una

nueva fase del proceso de desarrollo de la economía-mundo-capitalista. Pero este término, que se ha impuesto para designar una serie de procesos complejos y contradictorios, es engañoso y oculta su verdadera significación. En vez del Estado regulador, queda el mercado regulador de derechos, acceso a bienes y servicios, y su implantación en América Latina ha estado arropada por dictaduras militares, entre otras cosas. Así, el recuento de males que ha provocado es parecido al que se ha comentado en los escritos previos. La reforma educativa menemista es «parte de la reforma del Estado. Esta integra el paquete de «recomendaciones» impuestas por la Banca Internacional (BM, FMI), y es legitimada por los mercenarios-intelectuales de organismos internacionales encargados del desarrollo, la educación y la cultura, como CEPAL y UNESCO». La autora se sirve de un marco jurídico para contextualizar –y documentar su interés analítico– la *Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la Jurisdicción Nacional a las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*, la *Ley Federal de Educación* y la *Ley de Educación Superior*, a la vez que destaca cómo estas leyes no son solo enunciaciones, ya que van acompañadas de tres tendencias que se están desarrollando en el campo educacional, en diferentes países, en los cuales la oferta educacional ha estado fundamentalmente a cargo del sector público: a) la privatización del sector público; b) subsidios directos al sector privado; c) fomento indirecto del sector privado (1986: 301); la privatización de la enseñanza estatal adopta diversas formas. La más común es la transferencia de escuelas (cita a Whitty, 1986, 301). Va mostrando las formas de operación de este proceso y concluye:

El discurso de la participación de los padres basado no en los derechos de los ciudadanos sino del cliente, que utiliza el populismo como retórica política, es seductor pero engañoso. La única opción de los padres es la de actuar como consumidores de un producto pre-especificado, porque no tienen poder para participar en el control de la institución escolar y tampoco para efectuar cambio ninguno.

Después de una presentación pausada, con matices, cuidadosa, documentada y contextualizada del proceso, valiéndose de la estrategia de disociación de pares filosóficos apariencia-realidad, Pelayes revela la realidad: la hipocresía neoliberal.

ral, llegando a un punto interpretativo y retórico de no retorno: «la única opción de los padres es la de actuar como consumidores...» Este gesto, innecesario desde el punto de vista de su argumentación, tiene un resultado comunicacional efectista. En este escrito se recupera una lógica causal ya mencionada en los ejemplos previos, en la cual, además de fronteras impenetrables entre los discursos opuestos, la imposición de uno sobre el otro parece implicar una determinación: no hay salida; lo que está definido en los mandatos neoliberales (causa) es percibida por la autora como *condición necesaria y suficiente* para que los padres actúen como consumidores (efecto inevitable).

Ejemplo 3 (2011, anarquista, España, *online*). ¿Sabes lo que pretenden las políticas neoliberales en educación?

Publicado: Domingo 18 de septiembre de 2011, por Koopiloto

Introducción



La educación pública está en lucha. Disminución del presupuesto, recortes de derechos laborales, eliminación de puestos de trabajos, supresión de los procesos públicos de selección de docentes [...] esta es la realidad que estamos viviendo en el sistema educativo actual [...] y lo que queda por venir.

Esta situación no es más que un nuevo reflejo de aplicar la re-

ceta neoliberal al sistema educativo público.

Sin necesidad de mayor análisis, lo que claramente está operando en este fragmento del enunciado es una descripción compleja (más de cuatro variables) de una situación en la cual se define la «receta neoliberal» como la causa de una consecuencia sintetizada (la situación que estamos viviendo) y la dirección del presente hacia un futuro; esta descripción magnificada mediante la enumeración y el detalle de los males se apoya en el consenso establecido sobre el neoliberalismo y solo se matiza por la mención de que la educación está en lucha.

Ejemplo 4 (2014, marxista, España, revista impresa y *online*)

De España elegí un artículo de Jurjo Torres Santomé, publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía* (2014), titulado «Mercado y escuela». El autor comienza ofreciendo una explicación de los nexos entre neoliberalismo y conservadurismo, para dar lugar a una mirada sociofilosófica de la educación neoliberal. A partir de lo anterior, mediante una definición normativa, propone un gran argumento de modelo y antimodelo con pretensiones ontológicas planteadas con una descripción que busca ser literal y caracterizando:

[...] rasgos de un *ser humano neoliberal*: a) persona competitiva que vive en un mundo de eficacia y de rendimiento y que mercantilizó todos los ámbitos de su sentido común; b) está obsesionada y se guía por ideas mercantiles a la hora de planificar y organizar su vida personal, el tiempo de ocio, las relaciones sociales y profesionales, las decisiones laborales; c) asume una racionalidad positivista, considerando el conocimiento como objetivo, neutral, cuantificable, consumible, estandarizado; d) percibe como despolitizada la racionalidad económica y empresarial, y las recetas tecnocráticas con las que toma decisiones, decide procesos y evalúa su eficacia; e) asume como lógica la dimensión coercitiva y violenta de los procesos burocráticos neoliberales. La estadística y la cuantificación posibilitan evaluaciones permanentes de individuos, comparaciones y valoraciones, y los estándares controlan la eficacia de procesos y acciones; f) es una personalidad autoritaria, ya que carece de contenidos, procedimientos y valores sociales que la lleven a contemplar el bien común y la justicia social, y g) en sus interacciones todas las personas son instrumentalizadas, tratadas como mercancías. Su aspiración a triunfar en la vida conlleva acabar con los rivales. Estas características encajan bien con los atributos de un *ser humano conservador*: que también tiene rasgos fijos a) sin apenas desarrollo de la empatía; personas incapaces de ponerse en la piel del otro, de manera especial si no comparten clase social, origen étnico, sexualidad, creencias religiosas, nacionalidad, etc.; b) se rige por el presentismo. Son seres carentes de una cultura relevante y abierta para situarse críticamente en el curso de la historia social; c) con un sentido común limitante, acorde con sus creencias religiosas y tradicionalistas y, además, con miedo a arriesgar, y d) es una persona sumisa ante el poder y carente de

imaginación para otras posibilidades y alternativas distintas a las tradicionales, avaladas por autoridades conservadoras.

61

El complot ontológico se contrasta con los rasgos del ser crítico (su contraparte) y no termina ahí, sino que se complementa con las políticas, reformas y normatividades educativas, y vuelvo a citarlo:

Toda una batería de discursos e informes sobre el rendimiento del alumnado confluirán para tratar que la iniciativa privada se haga con el control de los centros escolares. [...] Para acelerar este proceso de privatización se recurrirá a un conjunto de estrategias que lo favorezcan sobre la base del ataque a la educación pública, con el fin de convencer a la ciudadanía de las enormes ventajas de las políticas de libertad de elección de centro. Entre las tácticas que en los últimos años se están impulsando cabe destacar los ataques directos a la enseñanza pública, recurriendo a maniobras como la manipulación de estadísticas. Seleccionando y reorganizando datos y variables de tal manera que posibiliten ofrecer un diagnóstico de ineficacia y de baja calidad de la educación pública. Imagen que suele construirse visibilizando aquellos datos que parecen reflejar una «caída de los niveles escolares», aumento del fracaso y abandono escolar.

Este plan que se antoja maligno se expande mediante lo que él mismo describe en el subíndice «Lo que el desprestigio de lo público esconde», sección en la cual va evidenciando otras tácticas que favorecen el proceso de privatización: el desprestigio de los cuerpos de funcionarios públicos y el profesorado como responsables de la eficiencia y resultados de su alumnado. Sobre los centros públicos más desfavorecidos, escribe el autor:

[...] es muy probable que acaben siendo injustamente etiquetados de perezosos, egoístas, incapaces y pasotas. Se subrayará su carácter de funcionarios, con significado de privilegiados y sin controles. En ningún momento el Estado se encargará de hacer público el significado, funciones y modos de acceso a la función pública, los deberes y responsabilidades que comporta ese puesto laboral. Los ataques a los sindicatos son otra táctica...

Para Torres Santomé, las críticas injustificadas a la formación y actualización del profesorado también tienen como objetivo favorecer el proceso de privatización, por su excesiva autonomía y desfase frente a las necesidades de la sociedad, excesivamente «teórica», y muy ideologizada. Este autor sigue alimentando su antimodelo con la alternativa de formar al profesorado imitando la formación dirigida a crear líderes y directivos de empresas. Así nos revela la primera alusión explícita a la oposición modelo-antimodelo:

[...] se oculta que el modelo empresarial y el modelo educativo, como servicio público, se rigen por racionalidades y valores completamente diferentes. Autoritarismo y competitividad en el primero, invisibilizando a las víctimas y fracasados, junto con una racionalidad tecnocrática y egoísta. Por el contrario, en el segundo rigen valores muy diferentes: democracia, colaboración, apoyo, interés y motivación, así como una racionalidad mucho más dialógica y crítica.

Asimismo, ambos modelos encarnan distintas obligaciones y responsabilidades:

a) Los directivos de empresas buscan los máximos beneficios para sus propietarios y accionistas, escatiman recursos y hacen contratos basura. El profesorado del sector público busca los mayores beneficios para el alumnado, sus familias y la comunidad; b) las empresas privadas eligen atender a las personas que precisan menos atención y recursos más económicos. Los colegios públicos acogen a todo tipo de estudiantes, en especial a los más desfavorecidos social, económica, cultural, intelectual, afectiva y físicamente, y c) las empresas privadas son jerárquicas, verticales. Los colegios públicos son estructuras democráticas, horizontales; se garantiza la participación del profesorado, las familias, los estudiantes y la comunidad.

Torres Santomé reitera las estrategias con las que se invisibilizan las responsabilidades de la administración, del ministerio y de las consejerías que deja totalmente indefensas a las instituciones escolares para los más desfavorecidos. Estos centros aparecen ante las familias y la población en general como los únicos culpables de los resultados del alumnado.

La palabra del autor es acompañada por una imagen que deja muy poco a la interpretación y complementa su escritura.



Por si no quedase claro, al autor le interesa dedicar unas palabras al alumnado que funciona como instrumento al servicio de los centros, destinado a darles «prestigio», a algunos se les impide la entrada, pues dificultan que los centros alcancen mejores puestos en los ránquines. Con este tipo de políticas neoliberales, el lenguaje de la democracia, del interés comunitario, de la justicia social va cediendo espacio, de un modo peligroso, hasta pasar a verse como lógico el darwinismo social y la desigualdad entre los seres humanos.

El artículo de Torres Santomé es un claro ejemplo del tipo de lógica dicotómica, basada en el dilema (o esto o aquello), en la que la relación alude a dos exterioridades que se excluyen mutua y detalladamente, que se separan por una frontera fija e inexpugnable y que me interesa examinar: los buenos y los malos, los opresores y los oprimidos, los abusivos y los indefensos, y por ello se me excusará el citado de esta manera en su escrito. En esta construcción puede verificarse con claridad una estrategia que combina el argumento de oposición

modelo y antimitelo con aquella en la cual cada elemento que se distingue es construido como pieza de una conspiración encaminada (complot) a un fin contrario al que el autor defiende. La combinación retórica (mitelo y antimitelo) de esta estrategia comunicacional (artículo de una revista consolidada) se despliega en una escritura directa, que busca ser literal, descriptiva, detallista, con pretensiones ontológicas, axiológicas y normativas, dirigida a un lector interesado, ideológicamente crítico, con escasa disposición a examinar lo que lee.

Ejemplo 5 (2015, marxista, Chile, *online*)

Otro caso, quizá menos obvio, es el que recuperé de un periódico *online* chileno, *La Izquierda Diario*, de la periodista Ángela Chávez y se titula «El sistema de educación neoliberal y su privatización» (abril de 2015). Inicia con el subtítulo «Privatización de la educación en dictadura», y cito:

Durante la Dictadura Cívico Militar, específicamente en la década del 80', la derecha del país junto a las Fuerzas Armadas y empresarios, dieron paso a una reestructuración del sistema político y económico, impulsando la avanzada del neoliberalismo y con esto, una década de privatizaciones. Se privatizó la vivienda, la salud, se crearon las AFP (José Piñera, quien también creó el *Plan Laboral*), hubo ola de privatizaciones de empresas que antes estaban en manos del Estado, se privatizaron recursos naturales como el cobre, y también la educación se convirtió en un negocio millonario que persiste hasta la actualidad.

La educación secundaria y primaria sufrió un duro golpe. En 1981 se municipalizó la educación, es decir, antes de eso existía un sistema donde los recursos entregados por el Estado eran traspasados directamente a las escuelas, pero desde la entrada en vigencia del Decreto Ley 3.476, llamado *Ley de Subvenciones*, se implementó un sistema donde el financiamiento de las escuelas dependería de la cantidad de estudiantes que asistan a las aulas.

Por eso en la actualidad es tan importante la «asistencia» de los alumnos, pues los colegios dependen de esta realidad, sin importar las necesidades concretas de un establecimiento.

El 10 de marzo de 1990 se crea la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE), la que permitió la creación de establecimientos educacionales privados bajo el concepto de «libertad de enseñanza». Esta Ley fue criticada por el movimiento secundario en la conocida «revolución pingüina» del 2006, donde el gobierno de Bachelet terminó desviando la movilización y creando la LGE, ley «gemela» de la LOCE. La municipalización, los subsidios a los privados y la defensa de los establecimientos privados siguen defendidos por las leyes actuales [...] En cuanto a la educación superior, en 1981 se promulgó la *Ley General de Universidades*, lo que permitió la creación de universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica. Además, se crearon dos aportes: Aporte Fiscal Directo (AFD), destinado a financiar la investigación científica y tecnológica, y el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), el que actualmente es distribuido entre las instituciones que matriculen a los alumnos con los 27.500 mejores puntajes de la PSU, sin importar si es una universidad privada o estatal, provocando mayor competencia.

En este escrito se observa una finalidad descriptiva basada en la contextualización histórica (reestructuración del sistema político y económico) y la especificación de la privatización de la educación en el marco de procesos más amplios (salud, vivienda, laboral, administrativa, empresas, recursos naturales). Construye discursivamente la privatización de la primaria y secundaria, la educación superior, así como las luchas que en torno a ellas protagonizaron los chicos y las distintas leyes y normas que rigen este proceso. Subyace un reproche al financiamiento que se otorga a las instituciones privadas que merma el subsidio a las públicas, así como el que sea la matrícula lo que defina los montos.

Ejemplo 6 (Colombia, 2016, alternativas de izquierda, *online*)

Concluyo estos ejemplos con el trabajo «La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. *Criterio Libre Jurídico*, de H. Giraldo-Paredes, G. y De La Cruz-Giraldo, G. Estos autores plantean una comparación entre lo que propone la Federación Colombiana de Educadores (defensa del Estado Benefactor) y la reforma neoliberal (defensa de la regulación de mercado).

FECODE planteaba mantener el control administrativo de la educación a nivel nacional, con el fin de poder garantizar las disposiciones constitucionales de cobertura, calidad, obligatoriedad y gratuidad de este servicio. Asimismo, en la gestión de la educación, buscaba menos poder para los rectores y la reducción de los cargos directivos dentro de las instituciones, con el objetivo de estimular un mayor ejercicio democrático.

En el gobierno del presidente Andrés Pastrana (1998-2002) se inició una de las más profundas transformaciones de la educación pública en la historia del país, se dieron los pasos para su privatización y su adecuación a la lógica del mercado:

La reforma educativa, más que objetivos pedagógicos, crea las condiciones para la privatización del sector. La confrontación de las intenciones públicas de la reforma con los resultados concretos de su puesta en práctica, revela que: a) la reducción crónica del presupuesto destinado a la educación supone la transferencia de recursos públicos al pago de los servicios de la deuda de los países latinoamericanos. b) El escaso dinero disponible, convertido ahora en subsidios focalizados, se condiciona al cumplimiento de los criterios establecidos en la reforma educativa. c) Son diversas las formas en que se traspasan cada vez más los costos de los servicios educativos a la población. d) La reforma crea las condiciones para el crecimiento de la educación privada en todos los niveles. e) La supeditación de los planes y programas de estudio a los intereses productivos del gran capital se da con independencia de las necesidades reales de los países afectados por la reforma. f) La eliminación sistemática de todo aspecto formativo que propicie la reflexión y la crítica, es condición fundamental para la administración ordenada del saqueo de nuestros países. (56).

A casi treinta años de reformas neoliberales en el sector, hoy en día es evidente que no se ha conseguido la tan pregonada calidad educativa, pues más allá de atender esta cuestión el neoliberalismo ha ampliado las diferencias al interior del sistema, creando pequeños núcleos de privilegio y abandonando a la gran mayoría de los estudiantes y profesores en los reductos de la periferia, donde predomina la falta de infraestructura, el deterioro salarial y la ausencia de condiciones mínimas para el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. En última

instancia, la vehemencia con la que los teóricos del libre mercado sostienen su peculiar concepción de la calidad, oculta el hecho de que el repliegue del Estado en su responsabilidad para con la educación, no puede ser sustituida por el mercado, ya que la marginación de niños y jóvenes se incrementa cuando desaparecen las trabas a la rentabilidad, en la misma medida que se empobrece la enseñanza cuando el centro de todo el proceso educativo se traslada a la ganancia.

Los ejemplos de las construcciones críticas sobre neoliberalismo en educación que circulan en los medios periodísticos y académicos de habla hispana podrían ampliarse, pero no es este el espacio para hacerlo. Tan solo Laval y Dardot, multicitados en este capítulo, plantean que el neoliberalismo consiste en

Un nuevo poder [que ve en el hombre] al sujeto activo que debe participar totalmente, comprometerse plenamente, entregarse por entero en su actividad profesional. [...] El nuevo sujeto es el hombre de la competición y rendimiento [y] es producido por el dispositivo rendimiento/goce. [...] Lo que se requiere del nuevo sujeto es que produzca cada vez más y goce cada vez más, que esté así conectado con un plus-de gozar. [...] Es el nuevo discurso del goce y del rendimiento el que obliga a darse un cuerpo tal que sea capaz de ir siempre más allá de las propias posibilidades actuales de producción y placer. [...] El dispositivo rendimiento/goce se distribuye en mecanismos de control, evaluación e incentivación diversificados y participa de todos los engranajes de la producción, de todos los modos de consumo, de todas las formas de relaciones sociales (Laval y Dardot, 2013: 331, 358-360, 363, 367).

De cualquier manera, en los fragmentos que acabo de citar se pueden ubicar sin dificultad muchas afinidades temáticas, ideológicas, argumentativas y comunicacionales. Los relatos recuperados reiteran en muchos casos los procedimientos del neoliberalismo para lograr la privatización, que han sido documentados ampliamente por diversos estudios que además comparten posiciones ideológicas. Coincidieron además en ser todos publicaciones de fácil acceso *online*, lo cual delimita un cierto lector y estilo de escritura que no es el de la investigación y ciertamente, como ensayo, no se ubicaría en los rangos mejor calificados. En palabras de Lagasnerie (2015: 14):

[...] en los innumerables textos que se asignan el proyecto de denunciar el neoliberalismo encontramos, de manera casi sistemática, este mismo argumento bajo la forma del lamento: hoy, todo lo que participa de una lógica de «comunidad» sufriría un proceso de erosión en nombre de una lógica de individualidad y particularismo.

Lo que personalmente me interesa destacar en este espacio de escritura colectiva concierne a cómo se juegan ciertos presupuestos ontológicos, que ni siquiera se problematizan y que tienen efectos en las estrategias de argumentación y escritura. Los juicios se presuponen y las estrategias comunicacionales se eligen por estos autores sin la mínima autorreflexión, dando por resultado, en algunos casos, escritos en los que predomina más juicio que análisis.

No coincido con la ingenuidad de pretender que uno puede deshacerse de sus juicios al producir conocimientos «objetivos» y neutrales; desde las diversas tradiciones hermenéuticas sabemos esto (Nietzsche, 1882/2001; Foucault, 1979, entre otras). Lo que yo sostengo es tratar de tener bajo cierto control nuestros juicios políticos e ideológicos hasta donde uno pueda. No confundir estos juicios con los recursos analíticos; de aquí la pertinencia de acudir a otros procedimientos y habilidades de intelección (conceptos, lógicas, posicionamientos) para hacer visibles dimensiones del objeto que de otra manera pasan desapercibidas y en esa medida su potencial fuerza política es desaprovechada.

Al inicio de este capítulo mencioné la posibilidad de la observación intersubjetiva (Foucault), el entre medio («in between» Bhabha), las fronteras anexas (Deleuze y Guattari) y la indecidibilidad (Derrida), entre otras; son lógicas que se activan en la aproximación político-discursiva (Laclau) que movilizo en esta ocasión.

Observar los mismos «hechos» con otros recursos de intelección

Estos seis estudios críticos describen y examinan las características del objeto y muestran su carácter fallido moral, ideológica, pedagógica o políticamente. En este caso, se encuentran diversas investigaciones sobre los programas y tendencias educativas que responden a valores del mercado neoliberal, o de la ideología empresarial, e incluso de la globalización, mostrando (argumentan-

do y documentando), en el mejor de los casos, las diversas correspondencias entre los principios, metas, valores y estrategias de unos y otros; y en el peor de los casos solo enunciando el repudio moral e ideológico de dichos valores, principios, estrategias y metas.

Problematizar estos emplazamientos no significa criticarlos desde un supuesto lugar de la verdad (que ha sido debilitado desde Nietzsche y Foucault, pero también desde Rorty y otros más), ni significa desacreditarlos bajo argumentos morales o ideológicos; tampoco quiere decir que mecánicamente pierdan toda legitimidad o que en términos analíticos se proponga su eliminación. Muy por el contrario, son importantes y en muchos casos han brindado argumentos poderosos para el conocimiento minucioso y la denuncia de diversos planteamientos educativos.

Problematizar, desde mi punto de vista, alude a poner *bajo sospecha* la supuesta linealidad del objeto, su inmediatez, su normalidad y universalidad. Involucra también *activar otras lógicas* distintas del maniqueísmo, el dilema (bueno o malo, blanco o negro, dominante o alternativo, etc.), la determinación (causalidad necesaria y suficiente) y su inevitabilidad. Problematizar es también *mostrar lo que*, desde los lugares, posiciones, herramientas, momentos del día y otros conocimientos previos, *no facilita ni brinda* las mejores oportunidades para captar lo que nos interesa; alude a *destacar los límites* de tales emplazamientos, lo que con esos recursos no es posible observar.

Un emplazamiento intersticial no se refiere a una teoría específica o a una metodología particular. De hecho, el principio básico de este tipo de mirada puede localizarse en diversas propuestas como la foucaultiana, la de los estudios culturales y algunas didácticas.

En *Las palabras y las cosas*, Foucault muestra reiteradamente la dimensión intersticial como espacio en el cual se producen acontecimientos; «el hombre ha compuesto su propia figura en los intersticios de un lenguaje fragmentado» (1966: 378). Designa los dos polos del saber, refiriéndose a la relación de significación que oscila entre lo formal y lo amorfo, lo determinante y lo indeterminado. Afinando la mirada, puede entenderse que se trata, sin embargo, de pensar la herida, el hiato, la brecha. «Pensar es ver y es hablar, pero pensar se hace *en el entre dos, en el intersticio o la disyunción del ver y del hablar*» (cit. en

Deleuze 1986: 124).³ Las dos formas heterogéneas del saber se constituyen por integración y entran en una relación indirecta, por encima de su intersticio o de su no relación, en condiciones que no pertenecen sino a las fuerzas.⁴

En los estudios poscoloniales, Homi Bhabha, en su *Cultures in Between*, analiza cómo en las migraciones la gente llevó consigo solo una parte de la cultura total:

La cultura que se desarrolla en el nuevo suelo debe ser, en consecuencia, desconcertantemente parecida y diferente de la cultura madre: se complicará a veces debido a las relaciones de todo tipo que se establezcan con alguna raza nativa y, además, a causa de la migración que no proceda de la fuente original. De este modo, aparecen tipos singulares de simpatía y choque entre culturas (1996: 96).

Esta cultura «en parte», esta cultura *parcial*, es el tejido contaminado, pero conectivo entre culturas: a la vez imposibilidad de la inclusividad de la cultura y límite entre ellas. Se trata de algo así como el «entre-medio» (*in-between*) de la cultura, desconcertantemente parecido y diferente (Bhabha, 1996).

Lo que Deleuze y Guattari (1994) llamaban fronteras anexactas no solo son porosas, movedizas y temporales, sino que esa es precisamente su condición como fronteras. La noción de anexactitud permite reconocer y hacer inteli-

3 El lenguaje del siglo XVI –entendido no como un episodio en la historia del idioma, sino como una experiencia cultural global– está sin duda preso en este juego, en este intersticio entre el primer Texto y el infinito de la Interpretación. Se habla a partir de una escritura que forma parte del mundo; se habla al infinito de ella y cada uno de sus signos se convierte a su vez en escritura para nuevos discursos; pero cada discurso se dirige a esta escritura primigenia... (1986: 49).

4 Resumiendo, «si ver y hablar son formas de exterioridad, pensar se dirige a un afuera que no tiene forma. Pensar es llegar a lo no estratificado», y así puede entenderse que «ver es pensar, hablar es pensar, pero pensar se hace en el intersticio, en la disyunción entre ver y hablar» (Deleuze, 1986: 92). Es necesario remitirse a un afuera que, a través de su integración-actualización, dé cuenta de la paradójica relación entre las formas heterogéneas del saber (ver, hablar); del primado de la una (lo enunciable) sobre la otra (lo visible) que no implica la reducción de esta a aquella; de la necesidad de apelar a una nueva dimensión (poder) informal (relación de fuerzas esta vez, y no de formas), heterogénea a su vez respecto a la primera (saber), sobre la cual ejerce, asimismo, un primado sin reducción y con la que también se da una presuposición recíproca que exige explicar otra vez (segundo modo del problema) cómo puede darse esta nueva relación (saber-poder).

bles los contornos difusos y cambiantes de alcance e intensidad, borrosos y porosos, si bien usada por ellos para reconocer «esencias» vagas o nomádicas. Y Ardití (1995) resalta precisamente que estos contornos son «esencialmente» y no accidentalmente cambiantes y movedizos, anexactos, y lo que cuenta es el continuo desplazamiento de sus delimitaciones.

La indecidibilidad surge en la lógica matemática y particularmente en el teorema de la incompletud de Kurt Gödel,⁵ aunque para lo que aquí interesa se aborda como estrategia de intelección que ofrece una alternativa a la lógica de disyunción o dilema heredada (e.g., blanco o negro, interno o externo, caja de Pandora o panacea), comparte la lógica de la tensión constitutiva y nos permite jugar con una figura de conjunción aporética: algo que no es el dualismo clásico, ni el «justo medio» aristotélico, sino permite mirar lo ambivalente, lo que es interno y *a la vez* externo. Por ejemplo, a la frontera entre dos países que *a la vez* que los separa los une; el tímpano, visto como la membrana que separa al oído medio del oído interno y *a la vez* los une, ciertas plantas medicinales como la digitalina, que son *a la vez* remedio en una dosis y veneno en otra dosis (Derrida, 1987). Pensar así las reformas neoliberales permite ver, además de la privatización, otras experiencias cuyas significaciones resultan políticamente valiosas. No se trata de la pura indeterminación ni de la libre flotación del significante, sino de una condición estructural del lenguaje mismo, que opera en la tensión irresoluble entre intención y estructura (intersección aporética) en un texto y que hace posible la generación de significados particulares altamente determinados y con frecuencia opuestos. Esta lógica resiste la binariedad y la estructura triádica, es lo que define los límites de lo decidable, lo calculable o la completud formalizable, y es lo que permanece heterogéneo a ambos significados. De acuerdo con lo que es ostensiblemente una paradoja, un indecidible abre el espacio para decisión y la decidibilidad, en el campo de la responsabilidad ético-política: es su condición necesaria. Derrida señala en *Políticas de la amistad* que una decisión solo puede llegar a existir en un espacio que excede el programa calculable que destruiría toda responsabilidad transformándola en un efecto programable de causas determinadas. No puede haber responsa-

5 Destacan dos planos: a) cuando un teorema no se puede resolver algorítmicamente, y b) cuando la consistencia de un sistema debe establecerse desde otro sistema cuya consistencia, a su vez, no haya sido establecida por el primero.

bilidad moral y ética sin esta prueba y este pasaje vía la indecidibilidad. Aun si la decisión parece tomar solo un segundo y no estar precedida por deliberación alguna, se estructura por una experiencia y experimento de lo indecible.

También se encuentran afinidades con perspectivas indiciarias (e.g., Ginzburg), algunas entnometodologías, estudios de gobernanza y teorías didácticas como la de Guy Brousseau, para quien en el intersticio de la disciplina matemática y las teorías de la enseñanza se produce una transposición solo parcialmente predecible: «No es posible ya a los matemáticos controlar la transposición didáctica sobre la base de una transparencia ilusoria» (1991).⁶

Con todas las diferencias teóricas, metodológicas e incluso epistemológicas que puedan tener estas perspectivas, lo que las hace comparables en el sentido que me interesa destacar aquí, es el principio de la búsqueda de lo que sucede en las grietas de las tendencias dominantes, en los resquicios de los bloques, en las ranuras y fisuras de las relaciones naturalizadas. Las hace comparables el principio de observación que busca dar cuenta de: i) la paradójica relación entre las formas heterogéneas del saber (ver, hablar); del primado de la una (lo enunciable) sobre la otra (lo visible) y su irreductibilidad; ii) lo que ocurre en medio de, por ejemplo, las culturas centrales, las disciplinas tradicionales; aquello que no es propio ni de una ni de la otra, sino precisamente del roce entre ambas, sus fricciones, su encuentro violento o armonioso, su imbricación y préstamos; lo que no se puede controlar en la transposición, en traducción del saber disciplinar al conocimiento que opera en la didáctica, entre otras cosas.

A partir de estas otras lógicas, lo que yo observo es la tensión, por ejemplo, entre el carácter común, público y social de la legislación en materia educativa, frente a las tendencias privatizadoras que dislocan la correlación de las matrículas, establecimientos educativos y legitimación académica con un

6 Dice Brousseau (1991): «La transposición didáctica es una de las componentes fundamentales de la propia actividad de los matemáticos». Reorganizar su pensamiento para comunicarlo, o para enseñarlo, elegir lo que va a convencer, lo que va a ser útil, etc., constituye una parte importante de la actividad de los productores de matemáticas; pero reorganizar las matemáticas para enseñarlas y para favorecer nuevas investigaciones es una componente esencial de la propia *investigación*. Es un acto de matemático que es un efecto, controlado o no, también del trabajo del enseñante. No es posible ya a los matemáticos controlar esta transposición didáctica sobre la base de una transparencia ilusoria. La complejidad de los fenómenos les obliga a ejercer esta fase esencial de su actividad colectiva con la ayuda de los medios nuevos y apropiados que propone la didáctica.

incremento visible de los privados. En un plano mucho más sutil, profundo y constitutivo, impregnan lo educativo con lógicas y conceptos gerenciales que rigen las empresas privadas y públicas en el plano financiero, mercantil, empresarial e industrial, de nuestros esquemas organizacionales, estrategias administrativas, orientaciones académicas y dispositivos pedagógicos y didácticos. Esta lógica gerencial no es privativa de las empresas privadas, sino que también opera en las públicas (solamente que ahí se tensa también con otras historias). Las tendencias gerenciales «privatizadoras» también requieren de la institucionalidad pública y la regulación del Estado para existir, mostrando la porosidad de sus fronteras.

Desde mi perspectiva, entre las temáticas a discutir concernientes a las reformas educativas neoliberales del siglo XXI se incluyen, aunque no se agotan en: a) hasta qué punto el carácter público de las orientaciones en las reformas educativas entra o no en peligro, cómo sí entra en tensión con las crecientes exigencias de las lógicas gerenciales que han penetrado en las instituciones educativas. b) En qué medida los diseñadores de políticas públicas han tenido la capacidad para afrontar la presión internacional y recuperar algunas de sus recomendaciones, al tiempo que ser sensibles a las condiciones nacionales del campo educativo y sus actores. c) Qué tanto los agentes afectados (docentes, funcionarios, representantes de las comunidades) han logrado ubicar la particularidad de sus intereses en los horizontes más amplios de las exigencias educativas locales, nacionales o a nivel global. d) Qué tanto hemos analizado las tensiones entre las metas de calidad educativa y los medios que se plantean para lograrlas; entre las estrategias y dispositivos razonables y consistentes en términos de las metas perseguidas y las condiciones políticas y efectos laborales que tales estrategias conllevan. e) En qué medida reconocemos y afrontamos la incompatibilidad entre los tiempos políticos de las reformas y los tiempos de la investigación que permitiría una evaluación de las condiciones profesionales, laborales, políticas, pedagógicas antes de decretar las reformas. f) Hasta qué punto estamos conscientes de que la tensión entre lo universal de las recomendaciones internacionales y el mandato de la política pública nacional y lo particular de las demandas locales que un gobierno aspira a representar y responder, es una tensión irresoluble. Algunas de estas tensiones existen desde antes del inicio formal del neoliberalismo.

Los escritos sostenidos más en el juicio de valor que en el análisis matizado no muestran la potencialidad política de los propios procesos y la fuerza que puede desplegarse al hacerlos visibles. Se concentran más en comprobar las determinaciones fatales que en indagar qué y cómo suceden las reformas, más en mostrar la causalidad necesaria y suficiente y menos en los condicionamientos múltiples y multidireccionados, más en evidenciar las oposiciones mutuamente excluyentes y menos en cómo se contaminan los opuestos; más en buscar evidencias de la pureza de un proyecto ideológicamente correcto y menos en cómo los protagonistas pueden agenciarse (Deleuze y Guattari, 1988)⁷ en el intercambio; se soslaya de esta manera una riqueza política y analítica en aras de una comunicación sin distorsiones, «clara y distinta», mediante una lógica binaria que establece lo blanco y lo negro.

Otros emplazamientos de investigación en los márgenes de las lógicas binarias

Mencionaré a continuación brevemente algunos trabajos instalados en otros supuestos ontológicos y epistemológicos que, sin dejar de ser críticos, han analizado reformas educativas en el neoliberalismo con otros recursos de intelección y otros resultados.

El trabajo de López Ramírez (1998) muestra en cambio cómo la reforma destinada a los docentes que fue propuesta por la *Modernización Educativa* se diseminó en diferentes direcciones al ser resignificada por los propios destinatarios. Es decir, en el roce (intersticio y entre medio) entre la política nacional y las condiciones de apropiación de los actores se produjeron otras significaciones. Lo que nos muestra esta investigación es que lo que propusieron los diseñadores de la política fue reiterado por las autoridades magnificando sus virtudes, en tanto que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) criticó la propuesta, aunque también la reconoció como necesaria; al

7 Esta noción implica que el deseo se establece en un agenciamiento, en forma sobredeterminada y poniendo en juego condensaciones y desplazamientos. Para Deleuze y Guattari (1988), el agenciamiento (*agencement*). ¿De qué se trata un agenciamiento? «Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones».

tiempo que la coordinadora autodenominada democrática los trabajadores de la educación (CNTE) criticó la reforma por considerarla antidemocrática; en tanto que los profesores frente a grupo dijeron no conocerla y sin embargo los valores que le opusieron no distaban mucho de ser afines y a veces iguales a los promulgados por la propia reforma. Lo que pasó en medio de la propuesta y sus múltiples significaciones no es blanco o negro, correcto o equivocado, falso o verdadero, democrático o antidemocrático. Fue todo eso junto y un *plus* de significación y entrecruzamiento, que pudo quedar invisible si no hubiéramos tenido la mirada puesta en ello.

El caso de la *calidad educativa* en cuatro espacios de enunciación es otro ejemplo de lo que me interesa destacar cuando López Nájera (2009) analiza la diseminación de los valores propuestos sobre y para la calidad educativa desde el ángulo de los enunciadores. Ubicada también desde los años noventa, la autora analiza políticamente cómo se disputa y se llega a un acuerdo sobre lo que la calidad significaría en cuatro lugares de enunciación distintos: los organismos internacionales, la política educativa mexicana para la primera década del siglo XXI, la versión de *la calidad* del estado de Oaxaca y su inclusión de la propuesta MEXEOAX y, por último, la interpretación de este mismo valor por los profesores independientes del *Proyecto de Educación Básica Indígena e Intercultural de Tlahuitoltepec* (PEBIIT). En los tres primeros casos, la referencia para calidad es de contraste con la cantidad: al ser supuestamente alcanzada la meta cuantitativa de la cobertura, se está en condiciones de atender la calidad. Los fragmentos analizados de Oaxaca (Mexe y PEBIIT) alumbran otros planos como el del trabajo en el aula, su perfeccionamiento y la especificidad de la educación indígena, mostrando transiciones, contactos, resignificaciones, e incluso el uso estratégico del término calidad.

Este estudio nos permite observar también la diseminación y las negociaciones implícitas en la alteración en la repetición (i.e., la iterabilidad, diría Derriada, 1998) de la calidad en los diversos enunciadores, lo cual muestra que es claramente insuficiente analizar los valores, principios, programas y metas de un enunciante o varios, si no se trabaja en los intersticios del gran bloque del discurso de la calidad educativa, las contaminaciones entre los diferentes enunciadores e incluso en las fisuras del discurso de cada uno de ellos.

Otro ejemplo de la observación intersticial nos lo ofrece Alexis López Pérez con la investigación que mira lo que se construye en medio y en el contagio de la educación indígena y los proyectos oficiales, el caso del Currículum Nacional y el Proyecto Educativo Triqui (López Pérez, 2003), ya que a pesar de proceder de cosmovisiones muy distintas y perseguir objetivos incluso contrapuestos, mediante estrategias discursivas (verbales, rituales, prácticas culturales) heterogéneas, muestran espacios sorprendentes en los que se complementan y son equivalentes.

Los ejemplos podrían ampliarse con diversos trabajos: el que analiza lo que se genera entre las políticas educativas nacionales de educación de adultos y los movimientos sociales populares: los casos de la creación de centros de atención infantil en Tepito y Cerro del Judío en el DF (Ruiz Muñoz, 2005), investigación que muestra el *entre medio* de la política pública, su falla y el agenciamiento de sectores populares para producir su propia respuesta. La investigación sobre las prácticas educativas en las fisuras de la cultura patriarcal indígena y la occidental en el movimiento zapatista (Padierna, 2008), que documenta y argumenta no solo los procesos educativos de las mujeres indígenas en esas fisuras, sino además su agenciamiento. La publicación de Rubén Álvarez Mendiola (2014), que relata sus experiencias en una escuela rural sobre «el trabajo de hormiga pertinaz que se lleva a cabo y que la ha colocado, en cuanto al logro académico, en una de las más destacadas a nivel nacional». La investigación de García Contreras (2014) documenta los trayectos de subjetivación, educación y agenciamiento de las mujeres participantes en movimientos estudiantiles en México, en los intersticios de la militancia estudiantil, el compañerismo patriarcal y en la muy incipiente presencia del discurso feminista en los años setenta en México, entre muchos otros.

Otros estudios relativos a las políticas y reformas de educación superior en Latinoamérica, en proceso, han mostrado que no se trata de una determinación de estas sobre el rumbo que toma la educación superior, que contrario a la creencia de la privatización en su sentido más literal (incremento de matrícula e instituciones privadas) se observan múltiples resultantes.⁸ Miguel A. Gonzá-

8 En algunos países, incluso, el decremento de la matrícula de educación superior privada ha sido patente.

lez-Ledesma y Germán Álvarez Mendiola (2019: 1-3), en una investigación sobre seis países de la región, argumentan que

[...] estas diferencias son el producto de un proceso de hibridación que ha generado diferentes *regímenes de gobernanza*. Estos se caracterizan por las combinaciones de instrumentos de política pública; el papel de los actores involucrados y el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos por los gobiernos.

En el sector público, las nuevas reglas consistieron en sistemas de evaluación de individuos, programas e instituciones para otorgar incentivos y, con ello, condicionar los comportamientos institucionales y de los actores. No obstante, a lo largo de dos décadas, los esquemas neoliberales mostraron agotamiento. Varios países dieron un giro hacia la izquierda y el papel del Estado en la provisión educativa adquirió renovada importancia, los enfoques basados en el derecho y la justicia para la ampliación de las matrículas ganaron relevancia y el sector privado se vio fuertemente cuestionado por su baja calidad y su afán de lucro (Miguel A. González-Ledesma y Germán Álvarez Mendiola, 2019: 10).

Para finalizar

Problematizar los emplazamientos binarios de los seis ejemplos comentados en la primera sección de este capítulo no significa desacreditarlos epistemológicamente desde un supuesto lugar de la verdad, ni apunta hacia su menoscabo bajo argumentos morales o ideológicos; tampoco quiere decir que metodológicamente pierdan su legitimidad o que en términos analíticos se proponga su eliminación. Por el contrario, aunque muchos se complacen y se conforman con emitir juicios y adjetivos descalificadores, en ocasiones algunos han brindado documentación y argumentos poderosos para el conocimiento minucioso y la denuncia de diversas dificultades educativas.

Sostengo que problematizar estos trabajos desde una perspectiva que examina sus presupuestos ontológicos, sus recursos de intelección, sus estrategias comunicacionales, al poner *bajo sospecha* la supuesta linealidad, inmediatez, normalidad y universalidad del objeto neoliberalismo, nos abre a *activar otras lógicas* y otras posibilidades políticas de la investigación distintas del mani-

queísmo, el dilema, y su inevitabilidad (bueno o malo, blanco o negro, dominante o alternativo, etc.).

Problematizar es también *mostrar aquello que*, desde los lugares, posiciones, herramientas y otros conocimientos previos, *no ha facilitado ni brindado* las mejores oportunidades para captar estas apropiaciones de las políticas neoliberales en las que el agenciamiento ha tenido lugar; alude a *destacar los límites* de tales emplazamientos, lo que con esos recursos no fue posible observar.

La autocomplacencia con el juicio político normalizado en un sector progresista (juicio con el cual muchos coincidimos) *no es lo mismo que analizar* el objeto «neoliberalismo» y en cambio sí representa soslayar el potencial político que muchos procesos conllevan. Es fundamental destacar la fuerza política de maestros creativos y heroicos que enseñan a pesar de las reformas, escuelas rurales que no desaparecen, a pesar del neoliberalismo, padres de familia que no actúan como consumidores de un precepto neoliberal preestablecido, sino como agentes que se apropian de una política educativa y le otorgan otros sentidos; experiencias educativas extraescolares en las que los protagonistas se forman y se agencian (en el sentido de Deleuze y Guattari, 1988): personas doble o triplemente subordinadas (mujeres, indígenas zapatistas, mujeres militantes políticas) que se forman y se empoderan, procesos en educación superior que responden de maneras distintas, ya que en ellas se combinan estilos de gobernanza con agenciamientos en contextos, resignificando y reorientando los principios de las reformas neoliberales.

No existe solo un emplazamiento epistemológico que permita visibilizar esta multiplicidad de combinaciones y efectos político-discursivos. En la tercera sección he recuperado deliberadamente investigaciones de diversa preferencia teórica para mostrarlo.

Todo eso que también sucede en la realidad, a pesar del neoliberalismo, cuando no se visibiliza por la investigación y los escritos que se quedan solo en los lugares comunes y la denuncia, tampoco potencializa políticamente estos agenciamientos y no se hace justicia al esfuerzo y empoderamiento que pueden representar. El trabajo crítico del intelectual de izquierda desaprovecha así una posibilidad valiosa al autocomplacerse con las interminables reiteraciones de la perversidad neoliberal.

- Álvarez, R. (2014). Contra la corriente, escuelas ejemplares. *Nexos* (1, mayo, 2014). México s/p. <<https://www.nexos.com.mx/?p=20782>>.
- Arditi, B. (1995). Rastreado lo político. *Revista de Estudios Políticos* 87, 333-351. <http://bibliotecadigital.inap.es/Datos/Publicaciones_Periodicas/REP/NEO87/REPNE_087_334.pdf>.
- Banco Mundial (1994). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI*. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Bhabha, H. (1996). Culture's In-Between. Hall, S. y P. du Gay (eds.) (1997), *Questions of Cultural Identity*. North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications, 53-60.
- Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? (segunda parte). *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 10-21.
- (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Buenfil, R.N. (2003). Interstice Strategy. Philosophy and Theory of Education in México in the Nineties. Conference *Philosophy and history of the discipline of education*, Bélgica: Faculty of Pshychology and Educational Sciences, Ku Leuven, 21-30.
- (2016). Theoretical and Political Resources: Between Analysis and Judgment. *Practicing Anthropology*, 2016, 38(1), 12-13.
- (2018). Lógicas de intelección en la producción de conocimientos: Su importancia en la investigación sobre migrantes. *Clivajes, Revista de Ciencias Sociales*, 9, 27-49.
- Chávez, A. (2015). El sistema de educación neoliberal y su privatización. *La Izquierda*. Diario, 13 abril 2015. <https://www.laizquierdadiario.com/spip.php?page=movil-nota&id_article=13817>.
- De Lagasnerie, G. (2015). *La última lección de Michel Foucault: sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris: Les Editions Minuit.

- Deleuze, G. y F. Guattari, F. (1988). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas, Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1977). *Historia de la sexualidad* (vol. 2. El uso del placer). Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- García, Contreras, M. (2014). Memorias de formación: lucha social y activismo político de mujeres (en movimientos estudiantiles) de la Ciudad de México 1960-1975. Tesis de Doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Giraldo-Paredes, H., De La Cruz-Giraldo, G. (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. *Criterio Libre Jurídico*, vol. 13, núm. 2, Jul-Dic, 2016, 111-126. doi: <<http://dx.doi.org/10.18041/crilibjur.2016.v13n2.26208>>.
- González L., M.A. y Álvarez, G. (2019). Neoliberalismo y posneoliberalismo: dos modos de aprendizaje, una forma de adaptación. Formación de regímenes de gobernanza en la educación superior latinoamericana. *Memorias del xv Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Acapulco Guerrero, México.
- Koopiloto, G.R. (2011). ¿Sabes lo que pretenden las políticas neoliberales en educación? *Revista Online Portal Libertario Oaca* (18 de septiembre, 2011). 12 de julio de 2018: <<https://www.portaloaca.com/articulos/anticapitalismo/3492-isabes-lo-que-pretenden-las-politicas-neoliberales-en-educacion.html>>.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- López Nájera, I. (2009). La calidad educativa entre lo global y lo local. El peregrinaje de un significante de plenitud. Tesis de Maestría. México: DIE-Cinvestav.

- López Pérez, A. (2003). *Imágenes identitarias y tejidos culturales: entre los proyectos educativos y la constitución ético política de niños y jóvenes en México*. Tesis de Doctorado. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- López Ramírez, J. (1998). *Modernización educativa. Resignificaciones por cuatro protagonistas*. Tesis de Maestría, México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- Nietzsche, F. (1882/2001). *La gaya ciencia*. Coruña: Akal.
- Padierna, P. (2008). *Procesos educativos en el ejercicio ciudadano de los sujetos participantes en los movimientos sociales*. Tesis de doctorado, México: Posgrado en Pedagogía, FFyL, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pelayes, O. (2000). La hipocresía neoliberal: las nuevas formas de privatización de la educación como utopía democratizadora. *Herramienta. Revista de Debate y Crítica Marxista*, 12, otoño de 2000 <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mHlwpJjSc6cJ:https://www.herramienta.com.ar/articulo.php%3Fid%3D856+&cd=6&hl=es-419&ct=clnk&gl=ar>>.
- Ruiz, M. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos. Dos estudios de caso*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Suárez, A. (2015). El sistema de educación neoliberal y su privatización. *La Izquierda Diario* (13 de abril de 2015) <<https://www.laizquierdadiario.cl/El-sistema-de-educacion-neoliberal-y-su-privatizacion>>.

Universidad pública y neoliberalismo.
Temporalidades en conflicto y fronteras en disputa

Sandra Carli

Universidad de Buenos Aires, Argentina¹

Presentación

Me propongo en este texto explorar y analizar algunas transformaciones que se han producido en el campo de la educación superior, en particular respecto a la universidad pública. En la primera parte se indagan los dos presentes históricos signados por el neoliberalismo y la crisis de la universidad en América Latina, a partir de la noción de régimen de historicidad y la articulación de temporalidades. En la segunda, se problematizan cuestiones vinculadas con la evaluación científica, la categoría intelectual en el campo académico y la presencia de los saberes universitarios en la opinión pública, que indican formas de la racionalidad neoliberal persistentes y desafíos político-culturales para profundizar la revolución democrática en y desde la universidad.

¿Hay futuro para la universidad pública?: temporalidades en conflicto

La primera pregunta es sobre el futuro de la universidad pública como construcción histórico-cultural ante evidencias de la reconfiguración salvaje del capitalismo financiero y el neofascismo de las nuevas derechas, con sus ofensivas abiertas contra lo público, la libertad intelectual y la diversidad cultural.

¹ Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto «Culturas epistémicas, formación científico-tecnológica e innovación en posgrados no escolarizados del PNPC», financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en la convocatoria 2016-01 «Fronteras de la ciencia». Se vincula, a su vez, con el Proyecto UBACYT «Fronteras de la Universidad Pública. Instituciones, identidades y saberes» (2018-2020).

Podríamos suponer la ausencia de futuro, o en todo caso la imposición de un futuro inexorable caracterizado por el avance de la «nueva razón del mundo» del neoliberalismo, que tiene como característica principal la generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación (Laval y Dardot, 2013: 15). Pero podríamos pensar en respuestas políticas, en el sentido de imaginar futuros posibles de la universidad pública a partir de considerar su radical historicidad. Eso supone introducir la cuestión de la temporalidad en la reflexión acerca de los futuros de una institución de larga tradición, pero invariablemente moderna, dotada de historia, de rasgos y memorias de pasados y presentes históricos que introdujeron en su devenir continuidades y discontinuidades. Cabe mencionar en este sentido dos acontecimientos del siglo xx, objeto de conmemoración durante el año pasado: la reforma universitaria de Córdoba de 1918 y la revuelta estudiantil global de 1968, cuyas huellas perduran mixturadas con otros elementos que indican el avance de lógicas gerenciales y corporativas.

Los estudios sobre neoliberalismo suelen realizar distinciones entre dos presentes históricos cercanos, aunque también se retrotraen al pasado lejano al localizar sus fundamentos.² En primer lugar, los años ochenta y noventa del siglo xx, caracterizados por la globalización neoliberal con sus diversas manifestaciones políticas (neoconservadurismo y «tercera vía»); en segundo lugar, las primeras décadas del siglo xxi, por el avance del capitalismo financiero, combinado con el auge de las nuevas derechas. Mientras durante el primer momento se produjeron reformas de los sistemas educativos en América Latina, en el marco del cuestionamiento del Estado de bienestar y de la reforma del Estado, el nuevo siglo xxi parece poner el foco en las universidades públicas, impugnando su sentido y su eficacia, así como su peso en los presupuestos públicos.

Cabe destacar que la reflexión sobre la temporalidad ha sido central desde los años ochenta del siglo xx en el campo de las humanidades y las ciencias

2 Al liberalismo del siglo xix, pero también a su revisión que daría origen al «nuevo liberalismo» (Keynes) que revisa el rol del Estado, y al «neoliberalismo», que se asocia al *Coloquio Walter Lippmann* celebrado en París en 1938, que dio lugar a la declaración de creación de un centro internacional de estudios para la renovación del liberalismo, y la creación de la Sociedad de Mont Pélerin en 1947.

sociales, a partir de acontecimientos particulares como la caída de la URSS, la reconfiguración trasnacional del capitalismo y la globalización tecnológica y cultural, con sus componentes de aceleración de la historia que consagrarían el primer momento neoliberal. François Hartog (2003) ha propuesto la noción de régimen de historicidad para pensar las formas o modos de articulación del pasado, el presente y el futuro y las formas de experiencia del tiempo. Sostiene que

[...] el régimen de historicidad intenta brindar una herramienta heurística, que contribuya a aprehender mejor no el tiempo, ni todo el tiempo sino, principalmente, momentos de crisis del tiempo aquí y allá, justo cuando las articulaciones entre el pasado, el presente y el futuro dejan de parecer obvias (2003: 38).

A partir del interés por «el movimiento que desplaza las líneas», ha dado prioridad a los límites y a los umbrales, a los momentos de inflexión o de vuelco, a las discordancias. En un régimen de historicidad hay un orden dominante del tiempo, tejido por distintos regímenes de temporalidad, desde el cual es posible comprender las experiencias del tiempo.

Esa noción permite introducir el registro de la temporalidad en la mirada de la universidad, tensionada entre los estudios históricos, enfocados en el pasado y en la reconstrucción de historias institucionales, y las políticas de educación superior, atentas a la intervención en el presente, a las orientaciones y regulaciones de instituciones y sistemas. Permite desmontar la noción de «modelos» de universidad (napoleónico, alemán, norteamericano y latinoamericano, entre otros) o relativizar el alcance de las «ideas» (filosóficas) de universidad, para considerar las hibridaciones históricas. Es decir, se trata de ahondar en los regímenes de historicidad predominantes (orientados al pasado, al presente o al futuro) y en momentos de crisis del tiempo y en su impacto en la educación superior.

Ahora bien, si consideramos estos dos presentes históricos como momentos de crisis del tiempo por la emergencia y reconfiguración del neoliberalismo con sus alcances sociales críticos, me interesa explorar los límites y umbrales de la universidad pública, tomando las expresiones de Hartog.

Un primer momento de inflexión del tiempo, y de crisis de la universidad, correspondió a la década de los noventa del siglo xx. Sobre ese momento, la reflexión sobre la temporalidad fue recurrente, de la mano del marxismo, del posmarxismo y de la perspectiva crítica de la colonialidad del poder. Tiene sentido detenernos en forma sintética en las miradas emergentes de distintos autores, en tanto dan cuenta de lecturas disímiles respecto a la relación entre pasado, presente y futuro.

Desde el marxismo, el historiador Eric Hobsbawm (1998) proponía «investigar el futuro» a partir del estudio de tendencias y el estudio de acontecimientos, reconocía que el margen de incertidumbre sobre el futuro era muy grande y que solo podían formularse «una serie de hipótesis», sugiriendo prestar atención a la distinción entre lo previsible y lo imprevisible; era una mirada atenta a los límites estructurales, pero al mismo tiempo consciente de la incertidumbre que atravesaba el futuro inmediato en aquel presente histórico, ante el cierre del «siglo xx corto», como lo denominaría en otros textos. Desde el posmarxismo, Ernesto Laclau en 1990 cuestionaría la «trascendentalidad» de la historia marxista, a partir de la afirmación de la radical historicidad (1993: 99) planteando la contingencia histórica y la subjetividad como constitutivas, afirmando el lugar del sujeto como el lugar de la dislocación (forma de la posibilidad), de lo político. Por último, desde los estudios sobre la colonialidad del poder, Aníbal Quijano (en Segato, 2018) afirmaba la heterogeneidad irreductible de América Latina a partir de la metáfora del nudo arguediano en el que se ponía en juego un «regreso del futuro» para la liberación de los proyectos históricos interceptados, a partir de la derrota del proyecto del Estado liberal capitalista y del socialismo real.

Esas reflexividades disímiles en un momento de balance sobre el siglo xx, sobre un momento de inflexión histórica, eran convergentes en el reconocimiento del impacto de la globalización en la discontinuidad del siglo xx y en la debacle de los proyectos liberales y socialistas. Permiten revisar los procesos que atravesó a partir de entonces la universidad pública en América Latina a partir de las tendencias que afectaron a la educación superior y marcaron límites a sus legados y tradiciones constitutivas. Pero también identificar los acontecimientos contingentes que afirmaron su radical historicidad, abrieron umbrales y dieron lugar a nuevas subjetividades, así como a la emergencia de

nuevos proyectos utópicos de universidad que se encarnarían en la primera década del siglo *xxi* en el momento «posneoliberal», caracterizado según Sader (2008) por un periodo de decadencia norteamericana y por un debilitamiento del modelo neoliberal en el mundo, sin un modelo alternativo que disputara con él.

Tomando como objeto de análisis el caso de Argentina, durante la década de los noventa en el marco de primer y segundo gobierno de C.S. Menem, se produjo una reforma de la educación superior. Según Krotsch (2003), el «giro hacia la autonomía evaluada» que se abre en los setenta para la educación superior europea se manifestará de manera parecida diez años después en América Latina y tendrá también como telón de fondo la crisis del Estado de bienestar, la presión de la crisis fiscal y los requerimientos de una mayor competitividad (149). Se produce entonces la tercera generación de reformas, caracterizadas por la intervención sobre la lógica del sistema, con un fuerte peso de la agenda externa y de organismos internacionales como el Banco Mundial. En la Argentina, el nuevo marco regulatorio será la *Ley de Educación Superior 24521* (LES), sancionada en 1995, que según el autor crea un mercado en la esfera estatal, procesos de privatización y articulación con la empresa y orientación hacia el conocimiento útil, adquiere importancia estratégica la evaluación, el mercado y los mecanismos de regulación en el nuevo diseño institucional (157). En el megasistema universitario argentino, «las propuestas se orientaron hacia el estímulo a la diferenciación y la competencia entre instituciones, al mismo tiempo que el Estado, que se reserva un papel regulador y evaluador, aparece cada vez más teniendo un carácter interventor» (2003: 165). Se produce la creación de organismos de coordinación (de «amortiguación») en el nivel superior del sistema y la ampliación de la burocracia gubernamental, a donde se traslada el poder. Durante el periodo se crean nuevas universidades públicas y privadas, la desconcentración de la matrícula, una presencia menos significativa del área científico-tecnológica en favor de las ciencias sociales y la expansión de los posgrados.

Para Krotsch, «la nueva racionalidad se orienta a promover la diferenciación horizontal y vertical y la creciente sensibilización de las instituciones al mercado de distinciones y prestigio» (172); esa nueva racionalidad se combinó con el debate sobre el financiamiento universitario, produciéndose un ahogo

financiero de las instituciones, que se acentuaría durante el gobierno de la Alianza. Según Buchbinder y Marquina (2008), los temas polémicos del debate sobre la LES fueron el régimen de admisión, la posibilidad en cada institución de instalar aranceles y la creación de sistema nacional de evaluación y acreditación universitaria.

Resulta evidente que esta nueva racionalidad de la reforma buscó imponer un límite a las tradiciones que modularon el sistema universitario argentino, y estuvo ligada con un régimen de historicidad del neoliberalismo global en el que la temporalidad presente pretendía ser dominante.

Sin embargo, desde el campo académico se elaboraron lecturas críticas y pesimistas sobre el impacto de la lógica sistémica global sobre la universidad pública (Villavicencio y otros, 2001). Por otra parte, hacia mediados de la década, nuevas movilizaciones del movimiento estudiantil contra las políticas de ajuste de la educación superior provocaron una revitalización del debate sobre la universidad pública y una renovación del activismo en contacto con los movimientos sociales, durante la crisis social 2001-2002 (Carli, 2019). Pocos años después, el triunfo de nuevos gobiernos en América Latina propiciaría nuevos proyectos y figuras de universidad, como es el caso de la Universidad de los Movimientos Sociales, cuya propuesta eleva Boaventura de Souza Santos en el *Foro Social Mundial*, que cuando se realiza en Porto Alegre en 2005 es debatida por movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y presentada en forma oficial.³ Eran ahora los límites de la globalización neoliberal de la educación superior los que se hicieron evidentes, así como un nuevo umbral para, como sostenía Quijano, movilizar historias y proyectos interceptados. Se abría entonces el debate sobre el posneoliberalismo. Según Sader, «el posneoliberalismo es el camino de negación del capitalismo en su fase neoliberal, que mercantiliza todo, en que todo tiene precio, todo se compra, todo se vende»; en cambio, «afirma derechos, valores, esfera pública, ciudadanía y ahí se da la disputa fundamental de nuestro tiempo, en que América Latina es el escenario más importante, el eslabón más débil de la cadena neoliberal» (2008: 43).

En Argentina, durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner, entre 2003 y 2015, las políticas universitarias se caracterizaron por la creación de

3 <<http://www.universidadepopular.org/site/pages/es/sobre-la-upms/historico.php>>.

nuevas universidades públicas (17, 7 de ellas en la Provincia de Buenos Aires), la consideración de las universidades públicas como consultoras del Estado, el desarrollo de programas orientados a la inclusión y permanencia de estudiantes en la universidad, el crecimiento del financiamiento universitario y de los salarios docentes, el desarrollo de infraestructura universitaria, la expansión del sistema de ciencia y técnica con la creación de un ministerio del área, las políticas de formación de doctores mediante la ampliación del número de becas y de ingresos a la carrera del investigador científico, entre otras. Se trata de una etapa de franco crecimiento de la educación superior, de la ciencia y la tecnología, que indicó una voluntad de dirección político-estatal y de estrecha relación entre universidades y políticas públicas.

Comprender el pasaje entre la globalización neoliberal presentista y el nuevo tiempo posneoliberal, luego de la experiencia de crisis del tiempo que estuvo signada en Argentina por los acontecimientos críticos de los años 2001 y 2002, puede comprenderse a partir del libro *El nuevo espíritu del capitalismo*, de Luc Boltanski y Eve Chiapello (2002). Los autores analizan los cambios ideológicos que acompañaron las transformaciones del capitalismo a partir del *corpus* de la literatura de gestión empresarial en auge en la década de los noventa; se propusieron «abrir la caja negra de los últimos 30 años» (2002: 30) y leyeron las resignificaciones de las críticas del 68 al capitalismo en el discurso de los noventa.⁴ Pero reconocieron que si bien el capitalismo se liberaba de la crítica, que operaba desde el exterior, ella siempre retornaba y se reanudaba «desde posturas anacrónicas», en tanto juzgaban el presente desde ideales del pasado y adoptaban en muchos casos una defensa conservadora, combinada con nuevos dispositivos de protesta y exigencias de justicia (Boltanski y Chiapello, 2002: 637).

Los discursos de resistencia a la reforma neoliberal que desde mediados de los noventa se enunciaron desde el campo académico y el movimiento estudiantil, pueden analizarse desde esta emergencia de un nuevo tipo de crítica, que fue a la vez una defensa conservadora de la tradición de la universidad pública que recuperaba ideales del pasado (autonomía, gratuidad, cogobierno,

4 Esos valores fueron las críticas a las jerarquías, las aspiraciones de autonomía, la valoración de la movilidad, la capacidad rizomática, la pluricompetencia, la liberación de la burocracia, etcétera.

vínculos con la sociedad), asociados a la tradición reformista y los imaginarios universitarios de los primeros setenta, pero desde nuevo tipo de discursos, acciones y demandas que conducirían a su parcial renovación. Ciertos elementos del pasado de la universidad se reactivaron para la apertura de un umbral en un nuevo presente histórico nacional y global.

Cuando se produce el cierre de un ciclo de gobiernos progresistas en la región,⁵ y la llegada al poder de nuevos gobiernos de derecha⁶ que reinstala el debate sobre el neoliberalismo y su persistencia, se pudo identificar el alcance de ese nuevo espíritu del capitalismo que caracterizaron Boltanski y Chiapello, determinado por relaciones de explotación crecientes asentadas sobre diferencias de movilidad,⁷ a partir de la cristalización en las políticas educativas, universitarias y científicas.

Pero ya estamos en un segundo momento de inflexión del tiempo, y de crisis de la universidad, que corresponde al actual presente histórico del siglo XXI, en un contexto de reconfiguración del capitalismo financiero en el mundo, de restauración conservadora en América Latina, aunque con indicios de la apertura de un nuevo ciclo político.⁸ Cabe preguntar si estamos, siguiendo a Hartog, frente a un mismo régimen de historicidad neoliberal con una nueva inflexión del tiempo, o ante un nuevo régimen.

El libro de Laval y Dardot, titulado *La nueva razón del mundo* (2013), puede permitir comprender este nuevo momento neoliberal. Los autores cuestionan a Boltanski y Chiapello por haber puesto el foco en «la faz seductora y estrictamente retórica de las nuevas formas de poder» plasmada en la literatura mana-

5 Nos referimos a los gobiernos de Lula Da Silva (2003-2011) y Dilma Rousseff (2011-2016) en Brasil, de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Kirchner (2007-2015) en Argentina, de Evo Morales (2006-), de Rafael Correa (2006-2017) en Ecuador, de Hugo Chávez (1999-2013) en Venezuela, de Tabaré Vázquez (2005-2010) y José Mujica (2010-2015) en Uruguay.

6 Asunción en Argentina en diciembre de 2015 de la alianza *Cambiamos*, encabezada por Mauricio Macri. Asunción de Donald Trump en Estados Unidos en enero de 2017. Asunción de Jair Bolsonaro en Brasil en enero de 2019.

7 «El espíritu del capitalismo es el lugar de una tensión permanente entre el estímulo del deseo de acumulación y su limitación mediante las normas correspondientes a las formas adoptadas por el deseo engarzadas en otros órdenes de grandeza» (Boltanski y Chiapello, 2002: 604).

8 Tanto por el triunfo de Andrés Manuel López Obrador en México, como el de Alberto Fernández del *Frente de Todos* en Argentina.

gerial de los noventa (crítica a la burocracia, la organización y la jerarquía, para desacreditar el modelo antiguo del poder basado la gestión de los diplomas, estatutos y carreras) y haber subestimado el aspecto disciplinario del discurso gerencial. Postulan que es necesario prestar atención en el neoliberalismo a la constitución de una subjetividad particular, un «ne Sujeto» a partir de la «unificación sin precedentes de las formas plurales de la subjetividad que aun dejaba subsistir la democracia liberal» (2013: 331), y a las nuevas formas de sujeción con técnicas de gestión de sí.⁹ Ahondan en «el hombre empresarial» y en la figura del emprendedor, y afirman la necesidad de una nueva perspectiva sobre el mercado que reconozca su dimensión educativa, como «proceso de formación de sí» (2013: 146).¹⁰ A partir de la teoría del conocimiento de F. Hayek centrada en la utilidad (el *knowhow*) analizan la relación entre el emprender y el aprender y definen al «emprendedor» como «un mediador entre el conocimiento y la ejecución» (2018: 152). Insisten en el auge y penetración del gerencialismo y del *management*, con su énfasis en riesgo/*accountability*/rendimiento-goce/eficacia.

En políticas, discursos y medidas del nuevo gobierno que asumió en la Argentina en diciembre de 2015, a cargo de la *Alianza Cambiemos* encabezada por el presidente Mauricio Macri, es posible identificar los rasgos señalados por los autores como prototípicos de la nueva racionalidad neoliberal. En el campo de la educación superior y de ciencia y técnica se plasmaron discursos que aspiraron a producir nuevas subjetividades a partir del cambio de las reglas del juego en las instituciones estatales en general y en las científicas y universitarias en particular. Una breve caracterización de las políticas del nuevo gobierno (Carli, 2017) reveló: la generalización del *management* público o nueva gestión pública que dio lugar a la ocupación de cargos ministeriales por *Ceos* de empresas, la operatoria del nuevo Ministerio de Modernización como organismo que operó la reforma del Estado, el borramiento de fronteras entre

9 «Sabereres» psicológicos (*coaching*, análisis transaccional, programación neurolingüística, etc.), como técnicas de transformaciones de los individuos, énfasis en pragmática de la eficacia comunicacional/técnicas de gubernamentalidad.

10 «El mercado se concibe, en consecuencia, como un proceso de autoformación del sujeto económico, como un proceso subjetivo autoeducador y autodisciplinario mediante el cual el sujeto aprende a conducirse. El proceso de mercado construye su propio sujeto. Es autoconstructivo» (Laval y Dardot, 2013: 140).

Estado y empresa y la reconfiguración del sentido de lo público que excede el viejo binomio público-privado. La introducción de gerencias en los organismos públicos, que desde las nuevas teorías de la administración se considera como «alguien racional, responsable y predecible, y portador de nuevas reglas de estandarización y racionalización» (Illouz, 2007: 34), se combinó con el control biométrico de la asistencia de empleados que indica formas de disciplinamiento laboral tradicionales. El despido de empleados calificados (por las universidades públicas) que desarrollaron y participaron en programas nacionales, fue la primera etapa en el marco de un discurso federal. En las políticas educativas estas nuevas lógicas neoliberales buscaron desplazar ciertas concepciones ligadas con la educación como servicio público y como derecho y consagraron el protagonismo de nuevos actores en el campo educativo (organismos no gubernamentales, fundaciones del sector privado, universidades privadas) llevando adelante una tercerización de las políticas, objeto de desregulación en cuanto a su orientación ideológica y sus modalidades y formatos.

En el campo de la educación superior, los discursos del gobierno fueron críticos en cuanto a la cantidad de universidades y a su valor para los sectores populares, calificaron a las universidades públicas como reductos ideológicos y de propaganda, cuestionaron la gratuidad de los estudios de grado y la política de ingreso irrestricto. El desfinanciamiento del sector de ciencia y técnica fue contundente.

Pero es necesario situar los movimientos de resistencia: mientras fuertes debates ideológicos se produjeron entre sindicatos estatales (que experimentaron un fuerte proceso de juvenilización de sus dirigencias gremiales) y docentes y funcionarios/gerentes, en el campo científico la movilización ha sido notable y se han constituido nuevos colectivos y agrupamientos, luego de una inédita politización del sector en los últimos cuatro años (véase Carli, 2018). La crítica gubernamental a la falta de utilidad de las ciencias humanas y sociales, la demanda de aplicación del conocimiento, la promoción del investigador empresario/emprendedor y la apelación al financiamiento privado y el desfinanciamiento de las investigaciones, han sido solo algunas de las intervenciones destinadas a introducir otra racionalidad política para las instituciones públicas y sus actores. Sin embargo, en el campo universitario el impacto del crecimiento de la esfera de derechos en el ciclo histórico anterior redundó en

la producción de subjetividades políticas, con capacidad de resistencia y de interpelación al Estado, así como de producción de nuevos discursos y demandas, entre otras, las vinculadas con la agenda feminista, que provocan hoy una nueva desestabilización democrática de la universidad pública.

Racionalidades neoliberales y revolución democrática en la universidad

La tesis de Laval y Dardot acerca de esta nueva racionalidad neoliberal y subjetividad financiera requiere prestar atención a las formas subrepticias con las que avanza, penetra las instituciones y produce subjetividades, más allá de los cambios de ciclos históricos. Quiero decir, es pertinente cuando insisten en caracterizar el neoliberalismo como

[...] un sistema normativo, dotado de cierta eficiencia, o sea, capaz de orientar desde el interior la práctica efectiva de los gobiernos, de las empresas y, más allá de esto, de millones de personas que no son necesariamente conscientes de ello (2013: 13).

Un área en la que esas nuevas racionalidades han avanzado desde hace tiempo es sin duda el de la evaluación científica, pero también el de la producción de conocimiento, en tanto las modalidades de evaluación en uso revierten sobre un modo de fabricación del conocimiento. De maneras no siempre conscientes, la tarea intelectual está amenazada por nuevas reglas que pueden provocar un vaciamiento de sentido social y político y de compromiso público.

A nivel global, la evaluación científica de las ciencias sociales y humanas no solo ha replicado las modalidades de las ciencias duras, sino que ante el uso de bases informáticas como soportes de la rendición de cuentas de la productividad de la investigación y la ponderación exclusiva del *paper* publicado en revistas internacionales vinculadas a consorcios editoriales globales indexadas, con referato, o sea, de la producción individual y cuantificable, convergen con la competencia meritocrática y las subjetividades contables que busca afirmar la racionalidad neoliberal. Lo que se debería debatir en forma más amplia es, por un lado, la idea de «mérito» académico (a cada uno según su contribución, reconocimiento del esfuerzo/estudio), en plena reivindicación de la «merito-

cracia» como ideología neoliberal que acentúa la idea de ascenso individual a partir de supuestas «oportunidades» comunes. Pero también pensar los procesos de mercantilización del conocimiento, en tanto el acceso a las publicaciones científicas no es libre, sino mediado por el pago. Los intentos de deslegitimación académica de las revistas de acceso abierto son convergentes con las estrategias de mercantilización que buscan justificar la arbitraria ecuación restricciones en el acceso (monetarias y evaluativas)-calidad científica.

No se trata de introducir miradas homogeneizantes de los espacios y dinámicas de producción, transmisión y apropiación de conocimiento, signados por la diversidad de disciplinas, instituciones y profesiones, considerando además las transformaciones complejas de la «profesión académica», sino de considerar los desafíos de la tarea intelectual en contextos neoliberales y pensar la co-construcción del conocimiento. Resulta evidente el impacto de las tendencias a la unificación de las formas plurales de la subjetividad que señalan Laval y Dardot en la profesión académica, en la que las exigencias de productividad instalan un ritmo de trabajo, provocan una indiferenciación entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio y una aceleración y homogenización del tiempo propia del neoliberalismo (Bisset, 2018). Cierta forma específica de la alienación de los y las académicas es una evidencia histórica, así como la nueva cultura emocional que impregna el trabajo. Sostiene Illouz que «el capitalismo emocional reorganizó las culturas emocionales e hizo que el individuo económico se volviera emocional y que las emociones se vincularan de manera *más* estrecha con la acción instrumental» (2007: 60). Agrega que

[...] los repertorios culturales basados en el mercado configuran e informan las relaciones emocionales e interpersonales, mientras que las relaciones interpersonales se encuentran en el epicentro de las relaciones económicas. Más exactamente, los repertorios del mercado se entrelazaron con el lenguaje de la psicología y, combinados, proporcionaron nuevas técnicas y sentidos para forjar nuevas formas de sociabilidad (2007: 20).

Resulta de interés explorar de qué manera la sociabilidad académico-científica se ve impregnada por estos repertorios del mercado, en lo que la competitividad meritocrática dirime los vínculos interpersonales.

La consolidación de una racionalidad neoliberal en el campo científico y universitario pone en riesgo las tareas de los que Garcés (2017) denomina como «nueva ilustración radical». A partir de una crítica a la visión patrimonialista y conservadora del humanismo ilustrado, y ante el nuevo paradigma global de la innovación (que va más allá de la revolución digital), postula la necesidad de un nuevo tipo de ilustración que recupere la relación entre saber y emancipación social. Esa nueva ilustración radical debe reconocer diversos ámbitos de intervención y modos de autorregulación del proceso de creación de conocimiento, pero también de transmisión en el aula universitaria, en la que coexisten el modo ilustrado y el modo interactivo del conocimiento que expresa hábitos generacionales diferentes, que pueden tener una convergencia virtuosa y política. El aula puede ser un espacio para potenciar narrativas del conocimiento antineoliberales, como sugiere Henry Giroux. Sin embargo, el riesgo de que la democratización del conocimiento se realice vía la industria del conocimiento *online* alerta acerca de la conexión de la universidad con empresas globales¹¹ y el camino allanado para la mercantilización global en curso.

La racionalidad neoliberal pone en cuestión la categoría intelectual y sus representantes universitarios. Giroux (2015) sostiene que los intelectuales públicos procedentes del campo universitario y científico se ven amenazados ante la política de anulación de los *full time* del gobierno de Trump, y está en riesgo su condición e inscripción en la esfera pública de la universidad. Como contracara, saltan a la escena intelectuales «anti públicos» financiados y portavoces de empresas, bancos y fundaciones. La combinación de políticas de derecha que cuestionan a los intelectuales «críticos», con la racionalidad neoliberal que reconfigura las prácticas intelectuales de manera subrepticia, sujetando a investigadores a un autogobierno de sí para la productividad y el mérito tiene impacto sobre la relación entre universidad y democracia. Si, como sugiere Giroux, la educación superior debe ser entendida como una esfera pública democrática en la cual se desarrollen habilidades analíticas críticas y una sensibilidad ética, supone revisar la racionalidad que anima la producción científica alejando a académicos y académicas de la vida universitaria.

11 Keri Facer alude a «la universidad radicalmente fragmentada» por el avance de empresas globales del conocimiento que realizan convenios con universidades públicas. La superestructura global excede a la autonomía universitaria y la subordina.

Un plano en el cual esta ofensiva contra la universidad e intelectuales públicos tiene consecuencias impredecibles es el de la opinión pública. Los intentos de destrucción de lo que Laclau denominó «la revolución democrática», es decir, la expansión creciente de la esfera de derechos y la multiplicación de las luchas, a partir de la reactivación del neofascismo y el auge de la denominada posverdad, se verifican en la construcción a través de los medios de *fake news*, noticias falsas, con su potencial comercial y político. Pablo Boczkowski (2018), al analizar este fenómeno, ubica tres situaciones que lo han propiciado: la ambivalencia de la infraestructura de comunicación actual con barreras para hacerse escuchar, las dificultades del público para detectar información tendenciosa por la curaduría algorítmica y la crisis cultural en el conocimiento. Interesa revisar esta última, en tanto compete a la universidad: se trata de la crisis de la capacidad de *moderar* el debate en la opinión pública, cuestión que preocupaba a Dewey, que los medios estuvieran informados por el saber científico para que forme la opinión pública. En la actualidad, las universidades y los organismos científicos no logran imponer en muchos casos la legitimidad de sus saberes en las luchas y disputas por la interpretación de los fenómenos actuales; sin embargo, no han dejado de ser activas en debates relevantes, como los vinculados con los conflictos medioambientales, la educación sexual y el aborto y la baja de edad de imputabilidad del menor, entre otros.

Con Foucault sabemos que la verdad es una construcción, que hay una historia interna de la verdad (historia de la ciencia) y una historia externa de la verdad (aquella que hace nacer formas de subjetividad, dominios de objetivos, tipos de saberes), pero también una voluntad de verdad (sistemas de exclusión) que tiene soportes institucionales, entre otros y, centralmente, las universidades, y regímenes de verdad que la sociedad acepta. La posverdad podría entenderse como parte de nuevos regímenes de verdad que encuentran en las redes el soporte institucional para su circulación.

La universidad se halla ante el desafío de instalar en la opinión pública la legitimidad y pertinencia de las verdades que construye. Así como históricamente la investigación (universitaria y periodística) ha sido un procedimiento de demostración de la «verdad», su ausencia constituye un riesgo para la construcción de creencias sociales. Disputar la pertinencia de saberes producidos en la universidad a través de la investigación y dotarlos de legitimidad en la

opinión pública requiere potenciar la interface entre la institución universidad y los medios, expandiendo el espacio público de la educación.

Pero también nos encontramos ante el desafío de repensar los alcances y formas de la democracia universitaria en plena impugnación neoliberal de la democracia como sistema político: en qué medida los organismos colegiados, que en el mundo tienden a perder poder a favor del nivel ejecutivo y gerencial y a disminuir la representación estudiantil en el gobierno, pueden ser objeto de autocrítica en vista a problematizar las transformaciones complejas que experimentan las instituciones universitarias, teniendo en cuenta su historia y cultura institucional, como ha sugerido Eduardo Remedi, y la crisis de sus fronteras materiales y simbólicas. Necesitamos avanzar hacia una democracia universitaria más plural, menos fragmentada en movimientos «autoidentitarios» y más tendiente a la articulación de diferencias a través de lo político para enfrentar las lógicas corporativas, que amenazan el sentido de público de las universidades.

En un momento de crisis del tiempo en el que el capitalismo global tiende a ampliar las desigualdades y destruir derechos y conquistas, se trata de pugnar por nuevas formas de justicia social en la universidad pública propiciando la revisión y creación de nuevas subjetividades que pongan en cuestión la racionalidad neoliberal.

A modo de cierre

Desde la noción de régimen de historicidad hemos explorado dos presentes históricos signados por el auge del neoliberalismo, identificando las huellas y umbrales que se abren en momentos de crisis del tiempo, así como la apertura a ciclos posneoliberales. Nos detuvimos en el campo de la educación superior y en los avatares de las universidades públicas, poniendo el foco en el caso argentino, en tanto revela la combinación de cambios globales y particularidades nacionales, en una historia institucional de avances y retrocesos en todo el ciclo democrático iniciado en 1983. Se hace necesario reconocer que el avance de racionalidades neoliberales signadas por reformas modernizadoras en las que prima cierta temporalidad futura provoca a un mismo tiempo procesos de resistencia institucional y social y la reactivación de elementos fundantes de

la historia de las universidades públicas, de las huellas de acontecimientos resonantes del siglo xx (1918, 1968), abriendo al mismo tiempo nuevos umbrales de politización de la educación superior y de sus actores.

Por otra parte, analizamos las formas en las que cierta racionalidad neoliberal persiste en las instituciones científicas de formas subrepticias, sobre todo en las lógicas de la evaluación. En este sentido, se torna imperioso desarrollar una reflexividad autocrítica sobre la profesión académica que ahonde en las vinculaciones entre las ideologías políticas meritocráticas y los énfasis puestos en los procedimientos de evaluación en la productividad científica y la competitividad académica.

Nos detuvimos, por último, en la ofensiva neoliberal contra intelectuales públicos procedentes del campo universitario y el riesgo de pérdida de presencia y legitimidad de los saberes académicos en la opinión pública ante el avance de la denominada «posverdad». Frente a ello, revisar los alcances de la esfera pública que es la universidad, auscultar la racionalidad neoliberal que anida en las prácticas académicas bajo formas veladas o naturalizadas y potenciar el compromiso e intervención intelectual más allá de las fronteras institucionales, constituye un desafío crucial en este presente histórico.

Referencias

- Biset, E. (2017). Sin tiempo. *Cuadernos de coyuntura*, 1. Neoliberalismo. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Boczkowski, P. (s/a). La posverdad. Las noticias falsas y el futuro del periodismo. *Revista Anfibia*. <<http://revistaanfibia.com/ensayo/la-postverdad/>>.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblioteca Nacional.
- Carli, S. (2017). *Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas*. Filmus, Daniel (comp.), *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.

- (2018). Las ciencias sociales en debate. En torno a la enunciación y politización del discurso científico. *Revista Fermentario*, vol. 1, núm. 12, 89-104.
- (2019). La experiencia universitaria y el movimiento estudiantil en la UBA entre dos siglos (1999-2003): crisis social, activismo político y narrativas militantes. Buchbinder, Pablo (coord.), *Juventudes universitarias en América Latina*. Rosario: UNR.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Por una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Garcés, M. (2017). *Nueva Ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Giroux, H. (2015) Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*, núm. 2, 15-27. <<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1381/1378>>.
- Hartog, F. (2003). *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias*. Universidad Iberoamericana: México.
- Hobsbawm, E. (1998). Con la vida puesta en el mañana: la historia y el futuro (1981). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Krotsch, P. (2003). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (1990). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Sader, E. (2008). *Refundar el estado. Posneoliberalismo en América Latina*. BsAs: Instituto CTA, CLACSO.
- Segato, R. (2018). Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Villavicencio, S.; Naihsat, F. y Raggio, A. (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.

El neoliberalismo como discurso de verdad.
La experiencia de Cambiemos en Argentina

Sebastián Barros

UNP-CONICET, Argentina

Introducción

Definir el neoliberalismo como una forma de gubernamentalidad implica que los presupuestos que lo guían pueden articularse por una serie de contenidos específicos muy variados. En este sentido, el neoliberalismo no es solo una manera específica de pensar las políticas públicas, o solo una manera de gestionar el Estado, o simplemente la extensión de la lógica mercantil a todas las relaciones sociales. El neoliberalismo como forma de gobernar la comunidad es una forma de estructurar lo que se puede decir, esperar y pensar como verdadero. Como tal, a su vez, esa forma de gobernar implica múltiples resistencias.

En este capítulo reconstruiré algunos aspectos del discurso de *Cambiemos* en el gobierno a partir de 2015 para precisar la forma en que la gubernamentalidad produce una escansión de lugares sociales en la que se juega la posibilidad legítima de algunos grupos de decir la verdad de la comunidad. Mi conclusión dirá que «la nueva razón del mundo» neoliberal no se impone de la misma manera a lo largo de toda la comunidad. La racionalidad gubernamental implica una distribución de lugares sociales que funciona como matriz y que define cuáles son las diferencias capaces de incluirse en esa racionalidad y cuáles son aquellas que no. Diré también que la diferencia en la afectación es, a su vez, el espacio en el cual se podrán inscribir las posturas críticas.

Como argumentan Christian Laval y Pierre Dardot (2013), el neoliberalismo es una racionalidad gubernamental. No es simplemente una ideología o una política económica porque tiende a dar sentido, «a estructurar y organizar» la acción de quienes gobiernan y de quienes son gobernados/as. En sus palabras, «El neoliberalismo se puede definir como el conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia» (Laval y Dardot, 2013: 15). Inspirados en Foucault, estos autores definen el gobierno como la actividad consistente en regir la conducta de las personas.

Ahora bien, ¿cómo se logra esta determinación de un nuevo modo de gobierno que rige conductas? Para Foucault, la gubernamentalidad se articula con los modos de veridicción y las prácticas de sí (2009: 27). Por tanto, la determinación de un nuevo modo de gobierno corre paralela a la conversión del individuo en «el sujeto activo de discursos de verdad» (Foucault, 2001: 394).¹ En consecuencia, como lo pone Raffin (2018: 37), «la política aparece ligada al ejercicio de la *parresía* [...] al decir verdadero como práctica de sí que implica una relación consigo mismo y con los otros».²

1 Para una aproximación a la idea de verdad en Foucault, pueden verse las entradas «Verdad/Juego de verdad», en Revel (2009), y «Verdad, Juego de verdad, Voluntad de verdad», en Castro (2004). Por el momento, y para los fines de este trabajo, diremos que un régimen de veridicción es aquello que permite decir y afirmar como verdaderas una serie de cosas.

2 En términos generales, siempre según el análisis foucaultiano, la *parrhesía* tiene cinco características. La primera es la franqueza del sujeto que dice todo lo que realmente cree y de la forma más transparente y directa posible. La segunda es que la *parrhesía* implica entonces decir la verdad. La persona que hace uso de la franqueza dice la verdad, no tanto por la evidencia empírica que pueda dar sobre ella, sino porque esa persona tiene ciertas cualidades morales. Esa cualidad es el coraje de la persona franca, el riesgo que corre por decir la verdad. La tercera característica es que decir la verdad es asumir un riesgo. La *parrhesía* está ligada al coraje que demanda decir la verdad a despecho de algún peligro. La cuarta característica es que el hablar franco de quien dice la verdad y que por eso corre un riesgo que enfrenta valerosamente tiene una función crítica, ya sea hacia la persona o grupo de personas al que se dirige o hacia la persona misma. Por último, la quinta característica es que decir la verdad, con todo lo que ella implica, es percibido como una obligación. Nadie la fuerza a hablar, pero esa persona siente el deber de hacerlo.

La práctica de la *parresía* (*parrhesía* de aquí en adelante) es central para precisar el carácter de la democracia en el análisis de Foucault en sus cursos del Collège de France. Porque entre *parrhesía* y democracia existe circularidad: «[p]ara que haya democracia, debe haber *parrhesía*, y para que haya *parrhesía* debe haber democracia» (Foucault, 2009: 167). En esa relación se pone en juego cierta estructura política en la que opera el estatus social y político de personas que pugnan por estar «en la primera fila de la ciudad», por pertenecer al primer rango de la comunidad política y así poder gobernarla (2009: 117-121).³ Foucault distingue así la *parrhesía* del puro derecho a la ciudadanía y del ejercicio del poder. La palabra *parresiasta* ejerce el poder de una manera particular: deja libertad para las otras palabras iguales que también quieren y pueden alcanzar ese primer rango en un juego agonístico en el que solo obedecerán si pueden ser convencidas: «El ejercicio de una palabra que persuade a aquellos a quienes se manda y que, en un juego agonístico, deja la libertad a los otros que también quieren mandar» (2009: 122). La *parrhesía* está entonces vinculada con la dirección de la ciudad, con una dinámica que está más allá de las condiciones institucionales de la *politeia* (la *isegoría* y la *isonomía*⁴), pero estructurada por ellas, una dinámica que supone la ambición y el esfuerzo por llegar a una posición «tal que sea posible dirigir a los otros» (2009: 169).

La buena *parrhesía*⁵ funciona así ajustando correctamente la *dynasteia* y la *politeia* a través de una palabra veraz. La buena *parrhesía* realiza el buen ajuste de la democracia y el decir veraz,

[...] donde, en el marco de la *politeia* –es decir, de la democracia respetada, en la que todos pueden hablar–, la *dynasteia*, el ascendiente de quienes gobiernan, se ejerce en un discurso de la verdad que es personalmente suyo y con el cual se

3 Interesa entonces resaltar el acento que pone Foucault sobre la existencia de categorías definidas de ciudadanos, no con base en la situación objetiva de posesión o falta de riqueza, o a la posesión o no de cierto estatus legal, sino al lugar simbólico que ocupan en tanto ciudadanos en el reparto del poder comunitario. Esto es importante para la lectura que hacemos del discurso de *Cambiamos*.

4 La democracia supone dos instituciones: la *isegoría* como derecho a tomar la palabra públicamente en la asamblea y la *isonomía*, la igualdad ante la ley.

5 Esto significa que también habrá una mala *parrhesía*. Para un acercamiento a ella y su relevancia para el análisis de ciertos procesos de constitución identitaria, remito a Barros (2017).

identifican, sin perjuicio de incurrir en una serie de riesgos que conviene compartir entre quienes persuade y quienes son persuadidos (2009: 187).

Ahora bien, Foucault reconstruye las críticas conservadoras a la democracia griega y señala que, según estas, el problema en las instituciones democráticas reside en que ellas no son capaces de hacer lugar al decir veraz, porque «les falta algo» (2010: 51). El gobierno del pueblo no permite identificar la diferenciación ética que habilitaría el reconocimiento de la verdad. La *parrhesía* se transforma así en algo peligroso, porque la democracia, debido a un marco institucional en el que todos pueden hablar y pretender decir la verdad de esa comunidad, hace que el discurso veraz sea impotente. Desde esta crítica, en una democracia todo el mundo puede hablar porque tiene los derechos para hacerlo, pero no todo el mundo puede decir la verdad, porque si la verdad estuviese parejamente repartida no sería necesaria la persuasión para lograr el ascendiente que supone gobernar entre iguales. De esa tensión de la democracia nace la crítica conservadora y se desprenden cuatro principios que para Foucault «fueron una matriz y un desafío permanente para el pensamiento político en el mundo occidental» (2010: 61).

Primero, un principio de diferenciación puramente cuantitativo que supone la escansión entre «la masa» y «los pocos». Segundo, como los mejores son siempre pocos, habrá una coincidencia ética entre este criterio cuantitativo y uno cualitativo. Los buenos son pocos y los malos son muchos. De estos dos principios se desprenderá un tercero, el bien para los mejores es el bien para la comunidad y su contrario: lo que es bueno para los malos y muchos es el mal de la comunidad.⁶ El último principio dirá que la verdad no puede decirse en la forma de la democracia, entendida como el derecho de todos a hablar:

[...] la verdad no puede decirse en un campo político definido por la indiferencia entre los sujetos hablantes. Solo puede decirse en un campo político marcado y

6 Sobre este punto, y en relación con el discurso de *Cambiemos*, Vommaro (2017) lo expresa en términos de un llamado a «los mejores». Era cuestión de traer a los mejores del mundo privado para administrar correctamente lo público. En este sentido, en el ingreso de los *managers* en el Estado se jugaba la escansión ética de la que habla Foucault, en tanto estos grupos nuevos en la política sintieron que jugaban su prestigio en un proyecto que venía «a terminar con el populismo en Argentina».

organizado alrededor de una escansión que es la que separa a los más numerosos de los menos numerosos, y también la escansión ética entre quienes son buenos y quienes son malos, entre los mejores y los peores (2010: 62).

La democracia, en tanto gobierno de cualquiera, dirá Rancière unos años después que Foucault, es incapaz de hacer lugar a esta diferenciación ética sobre cuya base es posible el decir veraz.

Sobre la economía

Hubo dos episodios políticos en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri que se destacaron por traer a la escena pública las tensiones de la veridicción en una democracia. Estos episodios fueron dos declaraciones públicas de funcionarios o exfuncionarios del gobierno de *Cambiamos* vinculadas a la restricción externa de dólares que sufre la economía argentina y a la fuga de divisas que en parte la provoca. Las formas que tiene esa restricción y las maneras en que públicamente es explicada es múltiple. Se menciona el giro de utilidades y dividendos de las multinacionales radicadas en el país a sus casas matrices y sus accionistas en el exterior, se señala la compra y atesoramiento interno de dólares, a los fondos que salen del país por el turismo al extranjero, a la falta de exportaciones que ingresen divisas, etcétera. Sin embargo, lo que puede entreverse en las dos declaraciones que presentaremos en un momento es que, a pesar de la diferencia de montos que supone la fuga de divisas por giro de utilidades, turismo o por pagos de la deuda externa, el problema de la fuga de capitales es otro. El problema en el discurso de *Cambiamos* es quién fuga y en qué lo hace, no la fuga en sí misma.

En uno de los episodios, el presidente del Banco de la Nación Argentina, Javier González Fraga, declaró en mayo de 2016 que la economía iba a mejorar en 2017, a pesar de que el gobierno no podía hacer las cosas como hubiese preferido.

Las cosas no se pueden hacer como uno querría y menos después de 12 años en los que se invirtió mal, se alentó el sobreconsumo, se atrasaron las tarifas y se atrasó el tipo de cambio; donde le hiciste creer a un empleado medio que

su sueldo medio servía para comprar celulares, plasmas, autos, motos e irse al exterior. Eso era una ilusión. Eso no era normal. No digo si era bueno o malo. Por supuesto que era bueno, pero no era normal. No era sostenible.⁷

En la misma dirección apuntó la declaración de su antecesor en el cargo, Carlos Melconian. En su caso, al hacer referencia al valor de la moneda estadounidense se explicó: «Necesitamos que el tipo de cambio entre oferta y demanda sea tal que la tía deje de comprar dólares y los cadetes dejen de viajar a Itaparica y a South Beach».⁸

El argumento detrás de estas afirmaciones supone que el consumo sostenible en un mercado como el argentino tiene que estar respaldado no solo por procesos económicos que generen riqueza, sino también por una distribución de las pautas de consumo que designe qué objetos, de qué características y en qué cantidades debe alcanzar cada sujeto que participa del mercado.

Más allá, entonces, de cualquier argumento económico, la presentación del discurso de *Cambiamos* no pasa solo por llevar los argumentos mercantiles de la competencia a todas las relaciones sociales. El discurso apunta también a una distribución del consumo que no dependerá exclusivamente de la capacidad adquisitiva, sino que también estará vinculado a la idea de que hay distintos consumos para distintos sujetos. Que ciertos sujetos no puedan reconocer el tipo de consumo que le corresponde y pretendan acceder a bienes que están más allá de inciertos criterios de normalidad implica vivir de ilusiones y anormalidades que solo dejarán sufrimiento. Mi argumento, entonces, es que los sentidos de la política económica están respaldados, además de las justificaciones técnicas usuales que muestran la poca imaginación de la economía y economistas para esbozar lógicas distintas a las que se inventaron en el siglo xvii, por una distribución de funciones y capacidades (en este caso, de consumo) que sostienen las jerarquías en el interior del campo económico.

7 *Clarín*, 27 de mayo de 2016. Último acceso, 28 de agosto de 2019. <https://www.clarin.com/politica/gonzalez-fraga-empleado-celulares-exterior_o_NyPtcLW7b.html>.

8 *Perfil*, 23 de agosto de 2018. Último acceso, 28 de agosto de 2019. <<http://www.perfil.com/noticias/economia/carlos-melconian-pidio-dolar-alto-para-cadetes-dejen-viajar-a-south-beach.phtml>>.

Es en este punto donde puede verse un aspecto neoliberal del discurso económico de *Cambiamos*. Como afirma Philip Mirowski (2009: 426), uno de los puntos que favoreció la diseminación y hegemonía del neoliberalismo fue el presupuesto de una «doctrina de doble verdad: una verdad para las masas/participantes y otra para quienes están arriba». Una doctrina neoliberal en la cual existirá una élite que tutoreará el funcionamiento de la democracia para evitar que esta se transforme en un obstáculo para el funcionamiento del mercado, mientras que «las masas» serían deleitadas con la crítica a un Estado que sobreviviría por el apoyo de sujetos que son paternal y clientelariamente puestos bajo su control, negando así la posibilidad individual de elegir o de disfrutar de aquello que se merece. Es decir, el neoliberalismo asume un discurso de verdad que desde su fundación postula que puede haber varios *logos* operando en una comunidad, por lo cual la verdad neoliberal debe contar con garantías especiales –muchas veces no democráticas– para lograr ascendiente.

Los significados que sostienen la política económica de *Cambiamos* en Argentina están articulados alrededor de una división estricta de lo social que, si bien nos recuerda la batalla entre ricos y pobres que destacan autoras como Nicole Loraux (1997) y Wendy Brown (2015), tiene un carácter distinto, en tanto no está encarnada en «una realidad sociológica de la plebe» (Foucault, 1977: 167), sino que es más bien una cualidad lógica dada por la escansión ético-política que mencionamos en la sección anterior y que se sostiene como anverso y límite del poder gubernamental (Barros, 2018: 212-213).

Esa cualidad lógica no se encarna entonces en la pobreza, sino en una figura de lo plebeyo-popular asociado directamente con la emergencia del populismo peronista a mediados del siglo xx. Según el discurso que acompaña a estas políticas, el populismo encarnado en el peronismo es un elemento patógeno que ha ido dejando trazos de su contaminación a lo largo de «los últimos setenta años» y que ha logrado que la población viva engañada respecto a sus posibilidades de realización personal y del disfrute general de bienes. En última instancia, la legitimación de las transformaciones económicas propuestas por *Cambiamos* tiene su origen en la crítica a la irracionalidad o la ignorancia de una población que carece de capacidad para prever los problemas que sus conductas generan en el mediano y largo plazo. Es una población que ignora el funcionamiento de la economía y el secreto de la producción de la riqueza, lo que deja abierta

la posibilidad del engaño por quienes solo «de hacen creer» lo que ella quiere escuchar. La mirada sobre estos sectores plebeyo-populares es una mirada que los condena, en tanto actores incapaces que aprovechan el contexto favorable a sus intereses de corto plazo, sin pensar en su responsabilidad en los efectos que ese aprovechamiento pueda tener en un plazo de tiempo más extendido.

Esa gente, nos dice Foucault, no pertenece a la población, sino que son el pueblo.

El pueblo es el que [...] se comporta como si no formara parte de ese sujeto-objeto colectivo que es la población, como si se situara al margen de ella y, por lo tanto, está compuesto por aquellos que, en cuanto pueblo que se niega a ser población, van a provocar el desarreglo del sistema (2006: 64).

La noción de población incluye así «una partición» en la que el pueblo aparece en general como un elemento resistente a su regulación, un sujeto «que trata de sustraerse al dispositivo por cuyo conducto la población existe, se mantiene y subsiste, y lo hace en un nivel óptimo» (Foucault, 2006: 65).

Los efectos de la modernización

Ninguno de estos discursos es nuevo. No son nuevas las críticas neoliberales a una forma de entender la gestión de la economía que privilegia el consumo interno, una mayor participación estatal en el proceso productivo y la necesidad de la protección de la industria nacional. Lo novedoso es que, en esta época, los procesos neoliberales se vieron precedidos de políticas cuyos efectos fueron politizados de manera particular. Lo que puede encontrarse en Argentina es que los procesos de ampliación de derechos que se dieron durante el kirchnerismo⁹ politizaron la idea de «tener derecho a», de forma tal que la apropiación de un derecho significaba un paso más en esa batalla que describen Loraux y Brown y que propusimos leer en términos de una cualidad lógica de la plebe en la sección anterior. Es en este sentido que el kirchnerismo tocó una cuerda

9 El adjetivo *kirchnerista* designa las políticas seguidas durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y de su esposa Cristina Fernández (2007-2015); también es utilizado para denominar a sus aliados políticos.

populista. Es que de las experiencias políticas de la democracia a partir de 1983 solo el alfonsinismo¹⁰ se caracterizó por una politización de la idea de «tener derecho a», vinculado especialmente a los derechos civiles y políticos. Sin embargo, esa politización se dio desde una postura discursiva que planteaba la existencia de un lugar neutral en relación con esa idea de derecho que podía ecuanímente dirimir los conflictos que se suscitaban. Ese lugar lo ocuparía el Estado, y queda plasmado en la teoría de los dos demonios que trataba de dar sentido a la violencia política: la represión estatal y los abusos a los derechos humanos durante la última dictadura militar.

En este sentido, el discurso del gobierno de *Cambiemos* tiene una lógica equivalente a la que veíamos en relación con la economía y el consumo desenfrenado. En este caso, la politización de «tener un derecho a» es presentada como un abuso y un exceso. Ejemplo de esto es la reconstrucción que hace Mercedes Barros de la acusación del gobierno de *Cambiemos* sobre «el uso indebido de los derechos humanos», o la caracterización de ese uso como «revanchista». En palabras de Mauricio Macri, «Con nosotros, todos esos curros se acabaron [...] Siento que ha habido un abuso de sectores bajo esas banderas, el más emblemático es el de las Madres».¹¹ Si en el caso del discurso económico se presentaba un sujeto que no podía reconocer los efectos nocivos de su conducta de sobreconsumo, ahora los organismos de derechos humanos y quienes se movilizaban en su defensa son presentados como sujetos cuyo «deber ser» había sido deformado por los gobiernos kirchneristas. La politización de la demanda por verdad y justicia llevaba a la pérdida del espacio de neutralidad que se supone deben mantener el derecho y el Estado, y esto, a su vez, implicaba la existencia de un sujeto que perdía su autonomía en pos de la defensa de intereses de corto plazo espurios a su naturaleza.¹²

10 En el caso del alfonsinismo, la denominación se refiere al movimiento dentro del partido Unión Cívica Radical que se agrupaba bajo el liderazgo de Raúl Alfonsín, quien ocupó la presidencia entre 1983 y 1989.

11 *La Nación*, 8 de diciembre de 2014.

12 Mercedes Barros también muestra la resistencia de los organismos de derechos humanos a la articulación plena y llana en el manejo estatal del kirchnerismo. Así lo ponía Adolfo Pérez Esquivel, del Servicio Paz y Justicia, en una Carta Abierta a la entonces presidenta de la nación, Cristina Kirchner: «Ciudadana presidenta, hablas de los derechos humanos y privilegias a unos organismos y discriminas a otros. No hay claridad conceptual ni objetividad en las políticas del gobierno. Los gobiernos pasan y los organismos de derechos humanos y sociales

La dinámica de la politización de derechos muestra entonces un problema que se repitió en otros países de América Latina. No porque se haya producido con los mismos contenidos en todo tiempo y lugar, sino porque se puede rastrear una lógica similar a la que describíamos cuando mencionamos las tensiones de la democracia en la sección inicial. Los discursos políticos que siguieron a las experiencias populistas «a la izquierda del centro» se mostraron como una crítica a los efectos de los procesos de ampliación democrática. Una crítica que no es dirigida a la ampliación en sí misma, sino a las consecuencias que ella conllevaría para el desenvolvimiento de la vida comunitaria. La fuerza expansiva que tuvieron estas experiencias es siempre reconstruida de forma perturbadora.

Esta expansión es presentada en términos de la modernización de ciertos aspectos particulares de la vida comunitaria. Por ejemplo, al momento de analizar el mercado de trabajo en Brasil durante «el lulismo», André Singer afirma que al integrar la sobrepoblación excedente el lulismo disminuyó el ejército de reserva, lo que llevó a dificultades en la contratación del trabajo. En algunos sectores por la suba de salarios que esto implicó y en otros por la escasez de trabajadores, como el caso del trabajo doméstico entre 2011 y 2013. En este último caso, la ampliación de derechos en 2013 por la limitación de la jornada laboral, la obligación de pagar horas extra, adicionales nocturnos, etc., se vieron como obstáculos al estilo de vida de los grupos modernizados de Brasil, país con el mayor número de empleo doméstico del mundo. Por el otro lado, la expansión de derechos laborales y la expansión del mercado de trabajo implicaba procesos de modernización conflictivos, ya que, si bien el «lulismo não pretendia produzir confronto com as classes dominantes, mas ao diminuir a pobreza o fazia sem querer» (Singer, 2018: 22).

En definitiva, el *impasse* actual de la coyuntura latinoamericana está marcado por las formas posibles de articulación política del sector modernizado. En este sentido, Singer acierta cuando afirma que

trascienden las coyunturas políticas y su credibilidad social es la coherencia entre el decir y el hacer; en el compromiso día a día con el pueblo y en su independencia de los poderes de turno (9 de octubre de 2008). Citado en M. Barros (2017: 51).

A consequência política é que o setor moderno é grande o suficiente para impor vetos sobre a mudança do sistema, pois, se parte da sociedade está no atraso, parte significativa está no moderno. Por mais paradoxal que pareça, o que paralisa o avanço não é o atraso, é o tamanho do setor modernizado (2018: 22).

Algo similar plantean para el caso mexicano Luciano Concheiro y Héctor Robles cuando explican los procesos y efectos de la reforma agraria y afirman que la estructura agraria actual de dicho país es resultado de las luchas de los pueblos originarios.

Los nuevos sujetos agrarios que irrumpieron en la escena nacional con renovadas propuestas de organización y recuperación de espacios no son precisamente los esperados por los modernizadores. En lugar de inversionistas con deseos de asociarse con agricultores «prósperos» y emprendedores, aparecen los propietarios de la tierra pobre que quieren discutir otros temas sobre un mejor aprovechamiento de los recursos naturales, esquemas de comercialización en mercados solidarios, construcción de redes de ayuda mutua, que reclaman que el Estado cumpla con sus funciones sociales, que le brinden a la mujer mejores condiciones, una política de equidad y un reconocimiento social y político por su papel en la vida nacional; que reconozca las autonomías y la cultura de los pueblos indígenas y cumplan con los acuerdos firmados en San Andrés Sacamchen de los Pobres; de igual forma exigen programas de acceso a la tierra para los jóvenes, y el reconocimiento de las prácticas territoriales y de espacios de acción política para una modernidad alternativa como parte del programa que los campesinos le arrancaron al gobierno en 2003 con la firma de un importante Acuerdo Nacional para el Campo producto del movimiento «El Campo No Aguenta Más (Concheiro y Robles, 2014: 213).

Argumentos como este fueron frecuentes también en las teorías de la modernización de las décadas de los cincuenta y sesenta. Escribiendo sobre Argentina, es difícil no remitirse a Germani y la asincronía que habría producido la rápida modernización de sectores rurales que habían emigrado a los centros urbanos y quedado disponibles para la política populista. Pero también aparece esta idea en el trabajo de autores como David Apter para quien los problemas de

la modernización emergían desde el momento en que «cualquier sector político, sea el de los ciudadanos o el del gobierno», podía interferir en la acción modernizadora (Apter, 1972: 43). Es decir, en estos enfoques la modernización es reconstruida como un proceso histórico que tiene como resultado la emergencia de nuevos sujetos y la transformación de los existentes. A su vez, estas subjetividades son las que vendrían a interrumpir el proceso modernizador que se verá así imposibilitado de recorrer el marshalliano camino de los países del Atlántico Norte.

El proceso modernizador tiene, desde estas lecturas, efectos hilarantes. No pueden negarse los efectos sociales y políticos de políticas públicas como el *Bono Juancito Pinto* en Bolivia, la *Asignación Universal por Hijo* en Argentina y el *Programa Bolsa Familia* en Brasil, etcétera. Pero tampoco puede negarse que, en general, el sentido común, los medios de comunicación y en algunos casos las ciencias sociales, han leído a los sujetos que viven esos efectos como un sector modernizado que no toma plena conciencia de los cambios y que tampoco son concientizados por los gobiernos modernizantes para que en el futuro puedan responder por los mismos. En los términos foucaultianos que proponíamos al principio, los nuevos sectores modernizados no parecen ser «sujetos activos de un discurso de verdad». La modernización, de algún modo, es entendida como una transformación que diversifica la verdad y quienes pueden tener acceso a ella, pero este tipo de lectura niega esa posibilidad a algunos sectores. Estos sectores modernizados no son percibidos como sujetos autónomos en sus lecturas del mundo; son arrancados del limbo (Singer, 2018) o vueltos a poner en él por los discursos que los articulan, modernizantes o regresivos, según el caso. Pero nunca aparecen como lo que O'Donnell (2010) define como agentes.

Otra forma de poner en palabras el momento político actual al que refería más arriba es pensarlo alrededor de la idea de la institucionalización del desarrollo o la forma de hacer un lugar en el argumento a los efectos políticos del desarrollo. En el discurso neoliberal solo el desarrollo del mercado puede dar lugar al disfrute de derechos. Como lo pone Daniel Stedman Jones, esto es una dimensión central para el pensamiento neoliberal que plantea que la redistribución y mayor igualdad no son simplemente desincentivos para la iniciativa personal, sino que además debilitan moralmente (2012: 98). En las sociedades

neoliberales es el mercado y su presupuesto competitivo el que asigna el goce de bienes y derechos; asigna, de hecho, costos y beneficios por fuera de cualquier presupuesto moral que vaya más allá de los derechos naturales más básicos.

Sobre la educación superior

En 2008, la *Conferencia Regional de Educación Superior* de Cartagena de Indias concluyó que el derecho a la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal responsabilidad del Estado. No puede desconocerse que el contexto político regional tuvo vinculación con estas conclusiones, pero tampoco podemos obviar que uno de los aspectos que más separa en la región al momento político actual del momento que lo precede es la discusión sobre la extensión del sistema de educación superior, en tanto derecho universal. El discurso del expresidente Ignázio Lula da Silva antes de ser detenido es ejemplar en este sentido. La universidad aparece allí vinculada a la inclusión social, política y económica, al empleo, al consumo de bienes, hasta ese momento negados, etcétera. Pero el momento central quizá es la última referencia:

Quiero que sepan que tengo mucho orgullo, profundo orgullo, de haber sido el único presidente de la República sin un diploma universitario, pero fui el presidente de la República que más universidades creó en la historia de este país para mostrar a esa gente que no confunda inteligencia con la cantidad de años de escolaridad. Eso no es inteligencia, es conocimiento. Inteligencia es cuando sabes tomar decisiones, inteligencia es cuando usted no tiene miedo de discutir con los compañeros cuáles son las prioridades, y la prioridad es garantizar que este país vuelva a tener una ciudadanía.

La distinción entre inteligencia y conocimiento o años de escolaridad es central porque liga la inteligencia a la posibilidad de elegir. Y allí también aparecen las teorías de la modernización para explicar que una de las condiciones para la modernización es la aparición de una actitud indagadora. Con ella se abre la posibilidad de un modelo de desarrollo, denominado como «modelo libertario secular», que descansa sobre sujetos que «tienen dos virtudes: la capacidad

de razonar y la capacidad de saber lo que le conviene a cada cual» (Apter 1972: 41-42).

En palabras del Apter,

[...] la modernización como proceso no económico se origina cuando una cultura asimila una actitud inquisidora de averiguar lo que se refiere al mecanismo de las elecciones: opciones morales (o normativas), sociales (estructurales) y personales (o de la conducta) (1972: 27).

La asociación de la inteligencia a la elección de cursos de acción, a la toma de decisiones ciudadanas en el discurso de Lula, es la gran diferencia que encontraremos con la situación actual de la educación superior en los países de la región gobernados por partidos de derecha o centroderecha.

En 2015, antes de ser elegido presidente y evaluando la situación educativa de Argentina en un acto en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, Mauricio Macri declaró:

¿Qué es esto de universidades por todos lados? Obviamente, muchos más cargos para nombrar. Acá hay que hacer más jardines de infantes. Acá falta que todos los chicos tengan la oportunidad de ir al jardín de infantes. Basta de esta locura.¹³

Luego, se le sumó un diputado de su partido, Pablo Tonelli, quien expresó en diálogo con una radio que el problema educativo «no se arregla creando universidades por todos lados para que después no haya profesores», y agregó: «No queremos universidades donde los graduados sientan que su título no vale nada».

Tres años más tarde, a fines del mes de mayo de 2018, en una charla ante socios del Rotary Club, la gobernadora de la provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, se hizo una pregunta para criticar la política kirchnerista de creación de universidades en el conurbano bonaerense:

13 *Política Argentina*, 1 de noviembre de 2015. Último acceso, 28 de agosto de 2019. <<https://www.politicargentina.com/notas/201511/9399-macri-que-es-esto-de-universidades-por-todos-lados-basta-de-esta-locura.html>>.

¿Es de equidad que durante años hayamos poblado la Provincia de Buenos Aires de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?

Más allá de que la afirmación es incorrecta,¹⁴ porque los datos muestran un crecimiento de las personas de bajos ingresos que ingresaron a las veintidós universidades nacionales que tiene la provincia, la pregunta es indicativa de la misma actitud que se desprende de la afirmación de Macri. La idea de que crear universidades es una locura y que la misma se ha transformado en un sentido común, ya que «todos los que estamos acá sabemos», vuelve sobre la distribución de lugares sociales y el acceso a ciertos espacios de representación simbólica a los que ciertos grupos sociales no deberían acceder, porque es algo perverso, fútil y peligroso. En estos términos definía Albert Hirschman (1991) la retórica de la reacción. Es perverso porque solo logra los efectos opuestos a los que busca: los pobres no llegan a la universidad; por tanto, las desigualdades sociales que la creación de universidades decía venir a mitigar terminan profundizándose. Si llegan, sus titulaciones de estas universidades recientemente creadas no tendrán valor. Es fútil porque son las clases medias las que terminan aprovechando estas políticas que teóricamente tienen como objetivo el ingreso universitario de las clases pobres. Por último, la política de expansión de la universidad pública es peligrosa, en tanto descuidaría la educación inicial y supondría un riesgo fiscal para la debilitada economía argentina.

Como puede verse, las clases pobres aparecen como sujetos que «viven bajo tal privación que, salvo para individuos y movimientos excepcionales, sobrevivir pasa a ser su abrumadora preocupación» (O'Donnell, 2010: 171), no deberían poder, más allá de sus buenas intenciones y de los comprometidos esfuerzos estatales, desplazarse para ocupar un lugar tal que les permita salir del «limbo» en el que se encuentran. El problema no es que sean pobres, sino que dejen de serlo.¹⁵ Hay sujetos que, dada la posibilidad de elegir, elegirán salirse del

14 *Chequeado*, 1 de junio de 2018. Último acceso, 28 de agosto de 2019. <<http://chequeado.com/ultimas-noticias/vidal-nadie-que-nace-en-la-pobreza-en-la-argentina-hoy-llega-a-la-universidad/>>.

15 Singer (2018) nos remite muy acertadamente a la película *Que horas ela volta?* (Brasil, 2015). Este filme se titula en español como *Una segunda madre* y relata la historia de una empleada doméstica en una casa acaudalada cuya hija quiere ingresar a la universidad. Las dudas y el

lugar que les corresponde, más allá de la futilidad de su esfuerzo, los efectos perversos de su fracaso y los peligros de desplazarse a lugares sociales de los que «no será consciente». En el discurso de *Cambiamos*, entonces el problema no se reduce a la caída de ciertos individuos en la pobreza, o de tener o no tener derecho a la educación superior, sino de los lugares sociales que se espera deben ocupar esos grupos modernizados.

Las huellas perdurables del populismo en la Argentina del siglo XXI

El tiempo de la democracia en los países de América Latina que tuvieron experiencias políticas denominadas «populismos de izquierda» o «gobiernos a la izquierda del centro» parece estar signado por la definición del lugar que pueden tener esos «sujetos modernizados» que salieron del «limbo» y tienen conciencia de que allí pueden volver. En este sentido, la experiencia neoliberal contemporánea en la región tiene un rasgo que la distingue de la europea porque fue precedida por procesos muy recientes de democratización que en el «viejo continente» parecen agotados.

Por eso, para entender la experiencia de la expansión de la gubernamentalidad neoliberal en estas experiencias políticas debemos preguntarnos por las formas que adquirió la inscripción política de esos grupos «modernizados» teniendo en cuenta dos aspectos de la misma.

Un aspecto vinculado a la manera en que se entiende la democracia. La imposición de «un nuevo modo de gobierno de los hombres» en el que prima la lógica de la competencia daría lugar a la inscripción de esos sujetos modernizados en la sociedad neoliberal. Ahora bien, dicha inscripción se produce a través de una dinámica que supone, en una democracia, lograr ascendiente entre sujetos libres e iguales. En este sentido, la democracia es un régimen que introduce una desigualdad, a pesar de ser un régimen de la igualdad.¹⁶ La igualdad ante la ley y la de tomar la palabra conviven con la desigualdad que introduce el hecho de que alguien gobierne y alguien obedezca. Esta tensión

gesto de escepticismo de la dueña de casa al escuchar que la hija de su empleada doméstica quería estudiar arquitectura es demostrativo de lo que quiero argumentar.

16 Para una discusión sobre la democracia y la tensión que se menciona a continuación, puede verse Foucault (2017).

entre igualdad y desigualdad es irresoluble; si se pretende terminar con ella, se pasa a otro régimen, no democrático.

Pero el punto en el que queremos poner atención es que esta manera de entender la democracia apunta a la centralidad de la posibilidad de lograr ascendiente entre iguales. Es allí donde el neoliberalismo se distancia de los procesos de democratización que mencionamos. Una de las premisas neoliberales que no ha cambiado a lo largo de su historia es la idea de que «las masas nunca comprenderán la verdadera arquitectura del orden social» (Mirowski, 443) y que, por tanto, es necesario neutralizar las patologías de la democracia. El argumento neoliberal parte de la complejidad inasequible del funcionamiento del mercado: «the part of our social order which can or ought to be made a conscious product of human reason is only a small part of all the forces of society» (Hayek, 1944: 22). La pretensión de poder conocer y predecir este funcionamiento de forma acabada habría producido la aparición de discursos que optaban por la necesidad de planificación social para reducir la incertidumbre que generaba la complejidad. De aquí que el individuo que participa de estos procesos sociales debe estar preparado y dispuesto a adaptarse a los cambios en esos procesos que, con frecuencia, parecerán ininteligibles e irracionales. Frente a una sociedad compleja y a la dificultad para explicar sus transformaciones o encontrarles una razón, el individuo no tiene otra opción que adaptarse a lo que puede parecer «la fuerza ciega de los procesos sociales». La opción sería entregarse a «la dirección por parte de otra inteligencia humana» y perder así la posibilidad de elegir, aunque más no sea entre *unpleasant alternatives* (Hayek, 1944: 24).

La forma de imponer este argumento, como pudimos observar en los ejemplos con los que venimos trabajando, no fue otra que reclamar la autoridad de explicar sensatamente las formas que adquiere la vida comunitaria (contrapuesta a la idea de la locura «de crear universidades por todos lados») y asumir la representación de un pretendido sentido común («cuando todos sabemos que los pobres no llegan a la universidad») que habilitaría la capacidad para imponer una visión del mundo. Ahora bien, como ya sugerimos en la referencia al discurso de Lula Da Silva antes de quedar detenido, esa no es la manera en que los gobiernos populistas de principios del siglo XXI interpellaron a los individuos que los acompañaban. Por el contrario, la posibilidad de elegir no

quedaba atada en estos discursos a la obediencia a ciertos procesos que se presentan como espontáneos, sino a hacer visible su naturaleza política. Antes que la espontaneidad, estos discursos apuntan a la visibilización política de una víctima social acuñada por sectores poderosos que naturalizan su dominio sobre la vida comunitaria.

El otro aspecto relacionado a la forma de inscripción de los sectores modernizados en una sociedad democrática tiene que ver con aquella pregunta que se hacía Robert Dahl en 1989: ¿quiénes pueden formar parte del *demos*? La respuesta es que, institucionalmente, todos los elementos individuales que lo componen son parte, dada la igualdad ante la ley y la igualdad en la toma de la palabra, pero en términos de participar legítima y efectivamente en lo común de la comunidad solo algunos de esa masa de individuos son parte. Parafraseando a Foucault, porque todo el mundo puede hablar, pero no todo el mundo puede decir la verdad (2009: 194). Esa es precisamente la premisa que se deriva de la lectura que hace Mirowski del neoliberalismo cuando señala la redefinición de la forma y las funciones del Estado que este discurso propone. En este sentido, el neoliberalismo apuntaría a que la iniciativa ciudadana rara vez pueda cambiar aspectos relevantes del funcionamiento general del mercado y, por tanto, no pueda modificar la integración de la vida comunitaria. Dado que la democracia representa el peligro en el que todo el mundo puede hablar y pretender decir la verdad, y esto hace que sea imposible expresar la verdad de la racionalidad del mercado, es que la democracia debe volverse relativamente impotente (Mirowski, 436).

Pero esta impotencia no tiene la misma intensidad para toda la comunidad. El neoliberalismo afecta de manera diferente a los distintos lugares sociales que estructuran la comunidad. En otras palabras, la gubernamentalidad neoliberal asigna lugares sociales a los que afecta de manera diferente: no afecta igual a quienes son mejores y ya pasaron por el proceso modernizador, ni a quienes se oponen a la modernización, ni a quienes entraron recientemente a la modernización, a pesar de que todos estos grupos vivan en una comunidad neoliberal. A su vez, esa «diferencia de afectación» es la que va a dejar abiertos los resquicios para la crítica de las fuerzas centrífugas que son los nuevos sectores modernizados. Es la diferencia en la afectación la que da lugar a la posibilidad de desplazamientos en esa distribución de espacios. La guberna-

mentalidad neoliberal no es «plana»; tiene desniveles que abren los espacios para la crítica. Allí operaron los populismos latinoamericanos de principios del siglo xxi.

Si bien la racionalidad neoliberal se impone como criterio de verdad, o régimen de veridicción, en el sentido de aquello que permite hablar de lo verdadero, la diferencia en la afectación abre una brecha en la extensión de dicha racionalidad. Esa brecha se abre entre dos polos: uno que incluye una dimensión democrática y otro que incluye una dimensión democratizadora. Como bien señala Gerardo Aboy Carlés, existe cierta confusión, que

[...] consiste en la ausencia de distinción entre los procesos sociopolíticos de democratización (como extensión del reconocimiento y homogeneización de capacidades) y la democracia liberal como régimen político. Así, se argumenta acerca del carácter democrático sin más de las experiencias populistas a partir de los procesos de ampliación de derechos que caracterizaron a los casos clásicos. Por esta vía se confunde a la democratización con la democracia, a las condiciones de la democracia con la democracia misma (Aboy Carlés, 2018: 10).

Esta brecha se expresa tanto a nivel jurídico formal, en el reconocimiento de derechos, como en el nivel económico-material, que supone un modelo de desarrollo específico, y en un nivel simbólico-cultural, que estructura la forma que adquiere la vida comunitaria.

En el caso de *Cambiamos*, la orientación del modelo de desarrollo tiene dos aspectos generales a destacar. Por un lado, la tendencia a favorecer la primarización de la economía (tendencia que se profundiza, pero con la cual históricamente ha convivido la Argentina). Por el otro, la insistencia en que la competitividad es el punto débil sobre el cual pivotea la capacidad productiva con valor agregado. Esto supone una crítica constante y sistemática al costo laboral argentino. La primarización hace a la economía argentina muy vulnerable externamente, lo que se suma a un Estado que se ata de manos como Ulises para escapar al canto de las sirenas y no intervenir en el mercado. La crítica al costo laboral es acompañada entonces por un ataque a los derechos laborales y los sistemas de pensiones.

Esto no representa solamente una disputa por el disfrute de derechos, sino que abre una brecha, en tanto es presentada como una negación de ellos como un invento populista que nada tiene que ver con la existencia de «vecinos» representados como clientes consumidores de servicios estatales que solo pretenderían que sus problemas sean solucionados por una gestión técnico-administrativa de la cosa pública. Esta disputa tiene varios frentes e incluye también procesos coyunturales más particulares, así como esfuerzos de más largo plazo. Por ejemplo, en el largo plazo se tiende a un debilitamiento progresivo de los consensos plasmados durante la transición a la democracia. La securitización de la comunidad, que bien describen Dardot y Laval (2013), se contrapone a la defensa de las garantías civiles y políticas frente a los excesos del Estado que emergió como *ethos* de la transición, lo mismo que la no injerencia de las fuerzas armadas en asuntos de seguridad interna. En una dirección similar se encamina la institucionalización de una política negativa frente a los derechos humanos, como ya mencionamos.

En el nivel simbólico cultural, esa brecha se expresa en las formas de resistencia a la expansión del neoliberalismo. Allí es donde la marca del populismo se hace presente. Y es una marca que sostiene los discursos tanto sobre el modelo de desarrollo, como sobre aspectos jurídico-formales del derecho.

Los populismos latinoamericanos llevan en sí mismos aquello que el neoliberalismo no puede hacer suyo: la expansión de la palabra, de la pretensión de la capacidad de gobernar, porque allí aparece lo popular y automáticamente comienzan a calcularse los logros obtenidos como frutos de la derrota de quienes más tienen. Las transformaciones que logran los populismos latinoamericanos siempre son presentadas como transformaciones que se obtienen a expensas de grupos señalados como oligárquicos. De allí se va a desprender la premisa de la igualdad en el goce de derechos, pero también la necesidad de un modelo de desarrollo orientado al consumo interno y promovido por el Estado. Ese desarrollo industrial, o crecimiento del PIB, o la simple expansión del consumo popular, se representará como un logro «a expensas de». Esto nos muestra que la forma de representación populista es expansiva, conflictivamente expansiva, en tanto pone blanco sobre negro el conflicto entre sector dañado y sociedad que daña. No hay una meta consensual posible. Volviendo a la afirmación de Aboy Carlés, los populismos son una fuerza democratizadora, y este es el punto

en el cual más se distancian del neoliberalismo o el punto que más complica su convivencia. El neoliberalismo puede convivir con procedimientos democráticos, pero no puede hacerlo con la democratización.

Conclusiones

La democracia sin democratización termina en la pasividad consensual dislocada por el surgimiento de los neofascismos en Europa. La isegoría y la isonomía, por sí solas, no construyen un régimen democrático perdurable. Esos dos derechos básicos de la democracia no bastan sin la dimensión vertical que supone el logro del ascendiente que permite gobernar entre iguales. La democracia es el régimen de una igualdad institucional que introduce una desigualdad: todo el mundo puede hablar, pero no todo el mundo puede decir la verdad que gobierna. Si todo el mundo tiene acceso y dice la verdad, no se necesita persuasión, ni gobierno.

Por eso todo el mundo puede hablar, pero no todo el mundo puede decir la verdad neoliberal. Para reconocer la verdad neoliberal se necesita vivir en la crisis, reconocer el peligro a la seguridad y pasar por necesidades que nos hagan reconocer la propia responsabilidad en nuestros fracasos. Antes de eso, la verdad neoliberal solo podrá ser dicha por las tecnocracias financieras a través de los discursos político-estatales. La verdad neoliberal se expresa en un discurso que dice la verdad de manera franca y objetiva, sin retórica; una verdad que implica un riesgo para quien la dice, ya que es una verdad que no todo el mundo quiere escuchar; por tanto, es una palabra de coraje; una verdad que esas burocracias estatales tienen el deber y la responsabilidad de decir, porque su función es la de ejercer una crítica sobre el sentido común que no puede conocer los pormenores técnicos del manejo de la economía.

Pero como argumentamos a lo largo de este texto, las políticas neoliberales en Argentina se vieron precedidas de procesos sociales que conllevaron la emergencia de nuevos sujetos. Sujetos modernizados que no fueron lo que los modernizadores esperaban y que plantean que quieren que la crisis la pague otro, que la responsabilidad es siempre de quienes más tienen, que la tierra no es solo una mercancía, que quieren discutir otras cosas, que no son ni regresivos ni progresivos, ni trabajadores ni no-trabajadores, que están en el limbo,

salen del limbo y regresan a él, que quieren ganar todas las elecciones sin temor a perder pluralismo, etcétera. Son el anverso del poder neoliberal.

Referencias

- Aboy Carlés, G. (2018). Populismo, polarización política y democracia. Ponencia. 56 Congreso Internacional de Americanistas. Universidad de Salamanca.
- Almeyra, G., Concheiro Bórquez, L., Mendes Pereira, J.M. y Porto-Gonçalves, C.W. (coords., 2014). *Capitalismo: tierra y poder en América Latina (1982-2012)*. Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, vol. III. México: Ediciones Continente, Universidad Autónoma Metropolitana, CLACSO.
- Apter, D. (1972). *Política de la modernización*, Buenos Aires: Paidós.
- Barros, M. (2017). Cambiemos pasado por futuro: los derechos humanos bajo el gobierno de Mauricio Macri. En M. Piñero y M. S. Bonetto (comps.), *Tensiones en la democracia argentina: rupturas y continuidades en torno al neoliberalismo*. Córdoba: CEA, 47-64.
- Barros, S. (2017). No todo el mundo puede decir la verdad. Foucault, la *parrhesía* y el populismo». *Las Torres de Lucca*, 11, julio-diciembre, 251-282.
- (2018). Dispositivo, hegemonía y educación política. E Soriano Peña, R. y Sánchez Carrasco, M. J. (coord.), *Educación, políticas y formación profesional. Una mirada político discursiva*. México: Plaza y Valdés, 211-223.
- Brown, W. (2015) *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo, Universidad Nacional de Quilmes.
- Dahl, R. (1992). *La democracia y sus críticos*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1977). Poderes y estrategias. En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (2001). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France: 1981-1982*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- (2009). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France: 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *El coraje de verdad: el gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2017). *Discurso y verdad: conferencias sobre el coraje de decirlo todo. Grenoble, 1982/Berkeley, 1983*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hirschman, A. (1991). *The Rhetoric of Reaction. Perversity, Futility, Jeopardy*. Cambridge, Belknap Press: Harvard University.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democracy*. Londres: Verso.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Loraux, N. (1997). *La Cite Divisee. L'oubli dans la Memoire d'Athenes*, Paris: Payot & Rivages.
- Mirowski, P. (2009). Postface. Defining Neoliberalism. En Ph. Mirowski y D. Plehwe (eds.), *The Road from Mont Pèlerin. The Making of the Neoliberal Thought Collective*. Harvard University Press: Cambridge.
- O'Donnell, G. (1997) *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010). *Democracia, agencia y estado*. Buenos Aires: Prometeo.
- Raffin, M. (2018). La noción de política en la filosofía de Michel Foucault. *Hermenéutica Intercultural. Revista de Filosofía*, 29, 29-59.
- Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Singer, A. (2018) *O Lulismo em Crise: Um Quebra-Cabeça do Período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Stedman Jones, D. (2012). *Masters of the Universe: Hayek, Friedman and the Birth of Neoliberal Politics*. Princeton: Princeton University Press.
- Vommaro, G. (2017). *La larga marcha de Cambiemos, la construcción silenciosa de un proyecto de poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Segunda Sección

**Neoliberalismo, instituciones
y reformas educativas**

Educación, producción subjetiva y neoliberalismo.
Reflexiones y articulaciones teóricas en el giro político mexicano

Fabio Fuentes Navarro¹

Universidad Pedagógica Veracruzana, México

La forma más notable de «mentir con el ropaje de la verdad» hoy es el cinismo: con una franqueza cautivadora, uno «admite todo» sin que este pleno reconocimiento de nuestros intereses de poder nos impida en absoluto continuar detrás de estos intereses. La fórmula del cinismo ya no es la marxiana clásica «ellos no lo saben, pero lo están haciendo»; es, en cambio, «ellos saben muy bien lo que están haciendo, y lo hacen de todos modos» (Žižek, 2003: 15).

Introducción

Durante la última década del siglo **xxi**, *neoliberalismo* ha sido una noción de uso recurrente en el marco de las transiciones, continuidades o transformaciones de regímenes políticos diversos en México y algunas naciones de América Latina en lo que Caetano (2010) denomina *giros políticos*. Con neoliberalismo se han adjetivado y sustantivado tanto prácticas gubernamentales e intervenciones estatales como aquello que proviene de la lógica del mercado capitalista o del conservadurismo político. Incluso, es *lugar común* –lo que opera ya naturalizado, en automático o de modo inconsciente (Žižek, 2003)– que se enuncien sentidos en los que se asume el neoliberalismo con un fundamento positivo que lo define de una vez y para siempre, como si en este hubiese un contenido óntico que por sí mismo, en la lógica de Laclau

¹ Este trabajo forma parte de los avances y resultados del proyecto de investigación «Discursos pospolíticos en las reformas educativas en México en el siglo **xxi**», inscrito en el Departamento de Investigación de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

(2014), tuviese una significación ontológica fija que lo determina, lo hace trascendental y universal.

En el imaginario colectivo, el significante neoliberalismo condensa significados equivalentes y antagónicos de nociones como política, sociedad y educación, entre otras; y desplaza aquellos que refieren a su reflexión ontopolítica, por lo que no resulta inadvertido que se ocupe este término de manera indistinta a la vez que contradictoria² para referir tanto a sujetos como prácticas, procesos y fenómenos diversos; o que aparezca y desaparezca como fantasma asediando la significación, dotación de sentido y construcción de subjetividades. Sin embargo, es posible advertir que los sentidos otorgados al término neoliberalismo generalmente proceden de una matriz de pensamiento ideológica binaria,³ en la que cualquier significado producido solo puede pensarse en términos de opuestos irreconciliables, es decir, únicamente en la lógica dicotómica de *bueno/malo*, *liberal/conservador*, *público/privado*, *e.g.*, en la que no hay posibilidades para significaciones intersticiales y en la que neoliberalismo es significado en uno o en otro lugar (o polo) de dichos opuestos. Mis inquietudes focalizan en dos cuestiones básicas: ¿cómo opera el neoliberalismo en los procesos de significación y producción subjetiva? y ¿qué implicaciones tiene el giro político en dicha operación?

Mis reflexiones están orientadas por el supuesto de la imposibilidad de pensar el neoliberalismo y sus implicaciones en lo educativo al margen de la lógica de los opuestos irreconciliables. Me interesa cuestionar el modo en que opera el neoliberalismo en lo educativo y la producción de la subjetividad, y las implicaciones del giro político en dicha operación, específicamente en un entorno de profundas transformaciones en distintos órdenes; en condiciones histórico-político-culturales caracterizadas básicamente por la ingobernabili-

2 Mostraré solo un par de grupo de datos que me permiten sostener lo anterior: con el sustantivo *neoliberalism* –en inglés– aparecían aproximadamente 6 350 000 resultados en Google, y con *neoliberalismo* –en español– 6 110 000. Sin embargo, al introducir esta palabra en forma de adjetivo, el resultado varía significativamente: en inglés arrojó 16 500 000 resultados, mientras que en español 12 400 000. En otro paquete de datos, durante el periodo de la década 2009-2019, los usuarios de la web buscaron mucho más esta noción en español que en inglés, principalmente en la región latinoamericana. Búsqueda realizada el 19 de junio de 2019 en <<https://bit.ly/2N8mYHa>>.

3 En el primer apartado referiré con mayor precisión el concepto de *ideología*.

dad, la injusticia y desigualdad social, la inequidad y la violación de los derechos humanos; en un contexto en el que los servicios públicos no son tan públicos, los representantes populares no encarnan lo popular y las estructuras institucionales están siendo desestructuradas. Con esta finalidad configuré una matriz analítica que articulé con herramientas conceptuales procedentes del campo de la lingüística posestructuralista, la filosofía política y las políticas públicas. Centré mi atención en el discurso político, ideológico y educativo del *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024*⁴ en su versión doctrinaria,⁵ en el giro político mexicano y el cambio educativo. La tesis a la que arribé alude a que, ante la imposibilidad de un contenido óntico que fije atemporal y universalmente los sentidos de neoliberalismo procedentes de una matriz de pensamiento ideológica, el fantasma neoliberal es una categoría que expresa no solo el asedio de las enunciaciones características de la tradición del pensamiento maniqueo, sino también la posibilidad de que esto no suceda como tal en la producción subjetiva.

Para sostener esta tesis, he organizado mis argumentos en cinco apartados: en el primero, «Más allá de la ilusión de los opuestos irreconciliables», muestro la imposibilidad de una correspondencia isomórfica entre la noción neoliberalismo y algún objeto concreto específico, y que asumir lo contrario posibilita adoptar acriticamente posturas maniqueas, opuestas e irreconciliables. En el segundo, «Neoliberalismo y el giro político latinoamericano», explico que el neoliberalismo opera más como categoría política en el giro político de las últimas décadas en América Latina que como categoría económica, y que a partir de su uso político es posible advertir la conformación de identidades colectivas y formaciones sociales en torno a un programa o proyecto específico. En el tercero, «El giro político mexicano: entre fantasmas y espectros», afirmo que el neoliberalismo puede significarse como una figura fantasmal, ya que opera en la ilusión del isomorfismo nombre-referente asediando la producción sub-

4 De aquí en adelante, referiré al *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024* así: PND/2018-2024.

5 Así denominé –doctrinaria– a la versión del *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024* que se publicó el 30 de abril de 2019 en el sitio web <https://lopezobrador.org.mx>. Esta versión, adolece, por una parte, de los criterios y elementos técnicos y metodológicos que se establecen los artículos 3 y 21 de la *Ley de Planeación* (federal), y por otra, muestra una sobrecarga de contenidos ideológicos y moralistas en formas discursivas que denotan posturas dogmáticas y sectarias del gobierno.

jetiva. En el cuarto, «Constitución de enemigos y el nuevo régimen político», a partir de la diferencia conceptual y de la negación antagónica, muestro la construcción y visibilización de la relación de enemigos en el actual proyecto de nación; y en el quinto y último, «Educación y su fantasma neoliberal», expreso algunas consideraciones que sintetizan las ideas que aquí expongo.

Más allá de la ilusión de los opuestos irreconciliables

El hecho de que con neoliberalismo se sustantiven y adjetiven indistinta y contradictoriamente múltiples objetos de conocimiento en condiciones espacio-temporales altamente diferenciales, para las ciencias sociales –para la academia en sí– constituye parte fundamental de su trabajo investigativo y analítico, y no solo para saber qué significados se le han atribuido histórica, social o geopolíticamente a esta noción, sino particularmente para conocer el modo en que estos significados contribuyen, operan e intervienen en la formación de las identidades colectivas, en la estructuración de las formaciones sociales y en la producción de las subjetividades; incluso para conocer las formas de participación y movilización social, o también la racionalidad que subyace al diseño e implementación de políticas sociales. La sustantivación y adjetivación de múltiples objetos con neoliberalismo, ocupando un poco los términos de Jorge Alemán (2016: 3), ayuda a comprender cómo se producen relaciones de poder, la subjetividad y las posiciones de sujeto (2016: 3). Desde mi óptica, también posibilita una aproximación a las condiciones en las que se produce conocimiento y el tipo de conocimiento que se produce.

Como lo señalé al principio, con *neoliberalismo* se han sustantivado y adjetivado indistinta y contradictoriamente sujetos, prácticas, procesos y fenómenos de distinta índole y procedencia, de modo tal que la captura de una concepción única no solo resulta un ejercicio irrelevante en términos analíticos, sino incurrir en el yerro de la adopción de una postura esencialista de la realidad y, por tanto, asumir como dado que el *neoliberalismo* tiene un contenido único que trasciende tiempos, espacios y sujetos, es decir, un significado que lo define unívocamente y lo determina para siempre. La literatura ha mostrado la imposibilidad de ello, y la investigación ha demostrado que no hay acuerdo o convención alguna al respecto, pues en función del contexto desde el cual

se enuncie *neoliberalismo* puede ser una teoría económica (Déniz, 1985), una doctrina ideológica (Samour, 1998), una política pública (De Oliveira, 2014), un modelo económico (Déniz, 1985), una estrategia político-empresarial (Alzaga, 2019); también puede ser una etapa histórico-económica posterior al *liberalismo* o fase previa del *posneoliberalismo* (Dávalos, 2019), o la manifestación fenoménica de la pospolítica (Alvarado-Espina, 2018); incluso puede ser una forma de vida y hasta una visión del mundo (Han, 2014).

Los aportes de Heidegger, Laclau y Buenfil son útiles en la comprensión de estas formas expresivas tan disímiles de *neoliberalismo*. Desde el *Ser y Tiempo* de Heidegger (2009), neoliberalismo está siendo múltiples «cosas» de manera simultánea en el mismo espacio-tiempo de nuestra propia existencia, de nuestro *estar siendo ahí* histórica, cultural y socialmente; espacio-tiempo-ser en el que se constituyen ontologías de *neoliberalismo* que no solo son diferentes o similares entre sí, sino también excluyentes y antagónicas unas de otras; ontologías que son irreductibles a las posturas esencialistas que determinan al ser (*Dasein*) cual si en este hubiese un contenido óntico que lo definiría unívocamente de una vez y para siempre. Desde la teoría político-discursiva de Laclau (2014), el significante neoliberalismo puede entenderse como un significante flotante y un significante vacío: flotante debido al (aparente) excedente de sentido, y vacío porque la proliferación de significados que circulan al interior de un significante requiere una vacuidad previa en la que esta circulación se produzca como tal; operaciones –flotación y vaciamiento– que solo son posibles por el encadenamiento de elementos discursivos equivalenciales o diferenciales (2014: 31 y 32). En el análisis político-discursivo de Buenfil (2003), *neoliberalismo* puede ser un *punto nodal*, ya que es un término que coliga, sutura y fija precaria y temporalmente diversos significados que devienen en la conformación de un mismo campo discursivo (2003, 24), sobre todo porque –en el sentido de Buenfil– un *punto nodal* sirve de «ensamblador de significantes dispersos» (2003: 27), como los que enuncié al principio de este apartado.

En términos analíticos, lo expresado hasta aquí permite sostener la afirmación de que neoliberalismo es un término que se usa de múltiples formas, que carece de una esencia o contenido material que determine un sentido permanentemente, que por él circulan múltiples significados debido a que es un significante flotante y vacío, y de que es un punto nodal porque ensambla

temporal y precariamente significados dispersos, y cuyo ensamblaje produce la conformación de un campo discursivo también temporal y precario. Por supuesto, esta afirmación no solo es diferente, sino que niega –en términos de Laclau– las enunciaciones que intentan prescribir su sentido o sentidos de una vez y para siempre, como las que generalmente proceden de la *doxa* y del discurso político.

En el discurso de opinión y en el discurso político, neoliberalismo resulta un término al que le atañen directa y únicamente ciertos referentes, sin los cuales no tendría posibilidad de estar siendo lo que es en cada uno de dichos ámbitos. La idea de un contenido óntico, de un soporte material que determine atemporalmente su significación resulta una ilusión que se produce en el intento –siempre infructuoso– por fijar una relación isomórfica entre su nombre y un referente (Buenfil, 2011: 7), entre el significante neoliberalismo y un objeto específico.

La ilusión de esta correspondencia isomórfica, no obstante, es necesaria en el sujeto puesto que le provee la idea –aunque ficticia– de totalidad, de orden pleno, de cierre estructural en un contexto implicado por continuas y profundas transformaciones en diversos sectores (político, educativo, económico, e.g.). Para Laclau, dicha ilusión produce en el sujeto un efecto ideológico similar: «la creencia de que hay un ordenamiento social particular que aportará el cierre y la transparencia de la comunidad» (Laclau, 2014: 29).

Neoliberalismo y el giro político latinoamericano

Neoliberalismo, como lo mencioné, es una palabra de frecuente uso no solo en México y América Latina, sino en otras regiones del mundo. Sin embargo, su uso se ha acentuado en el marco de las transiciones, continuidades o transformaciones de regímenes políticos en diversos países de la región desde la década de los noventa, en los «giros políticos», como les llamó Gerardo Caetano (2010) a aquellos cambios que sí impulsaron procesos de reforma constitucional verdaderamente «refundacionales» (2010: 4), como los acontecidos en Ecuador (2007) con Rafael Correa, en Bolivia (2006) con Evo Morales y en Venezuela (1993) con Hugo Chávez.

A casi una década de que Caetano usó la noción «giro político» para dar cuenta de las reformas constitucionales «auténticamente refundacionales» sucedidas en Ecuador, Venezuela y Bolivia a finales del siglo pasado y en la primera década del siglo *xxi*, «giro político» todavía resulta una categoría útil para analizar si las reformas derivadas de las transiciones, continuidades o transformaciones de regímenes políticos sucedidos en los últimos cuatro años en Argentina (2015), Estados Unidos (2017), Ecuador (2017), México (2018), Colombia (2018), Venezuela (2018), España (2018, 2019) y Brasil (2019) son constitucionales o refundacionales, primordialmente por las siguientes razones:

- a) porque es una categoría política que posibilita dar cuenta que la disputa por la hegemonía del poder político no se inscribe solo en la lógica del poder *per se*, sino también en la viabilidad de la subversión del orden social para el logro de fines comunes, públicos;
- b) porque neoliberalismo fue un término enunciado ampliamente en el campo de la disputa por la hegemonía del poder político en los procesos electorales de esos países latinoamericanos en la segunda mitad de la segunda década del siglo *xxi*;
- c) porque en el discurso político de los principales actores de estas contiendas por el poder en los procesos electorales, casi a la par del uso del término neoliberalismo (o neoliberal), se enunciaban promesas de cambio, de reformas constitucionales y de refundaciones, y
- d) porque este giro político –nuevamente a partir de lo expuesto por Caetano– implica un «giro de época» y una afectación radical en las formas de hacer política (2010: 20).

Cabe destacar lo siguiente: en el cambio de los regímenes políticos de la década de los noventa del siglo *xx*, el giro político hacia un giro de época implicó desarticular el neoliberalismo de las políticas económicas y sistemas financieros de esas naciones. En los giros políticos de siglo *xxi*, sin embargo, neoliberalismo está siendo una noción de uso recurrente en distintos órdenes.

- a) Neoliberalismo (o lo neoliberal) es un término cuyo uso se potencia en los contextos de lucha por el poder político (en México y otras regiones

de América Latina y Europa): con esta palabra se atacan o se defienden posiciones sea cual sea la orientación política de los actores en la disputa por la hegemonía del poder político; con ella también se insulta o se respeta a quien se involucra en estos procesos.

- b) Los actores políticos utilizan el término neoliberalismo como parte del discurso político no solo para atacar o defender posiciones, sino también para anunciar promesas, «giros políticos» o cambios de época; es decir, transformaciones, reformas constitucionales y procesos refundacionales –las experiencias en Ecuador (2007), Bolivia (2006) y Venezuela (1993) dan muestra de ello.
- c) Neoliberalismo es un término de uso común en el discurso de la militancia político-ideológica y político-partidista, reducido, en algunos casos, más centrados en la regulación estatal y otros con mayor énfasis en la participación del mercado en las decisiones del Estado.
- d) El uso de las redes sociodigitales ha contribuido a la popularización del término neoliberalismo: progresiva y hondamente penetró en el habla cotidiana del sujeto.

Hasta no hace mucho, el término neoliberalismo era de uso reservado en la intelectualidad académica, casi exclusivo para quienes provenían de los campos de la economía, la sociología, la filosofía, las ciencias sociales o las ciencias políticas. En la actualidad no sucede así: con neoliberalismo –al igual que acontece con otras nociones– se interpela al sujeto, se producen subjetividades, se configuran identidades colectivas y se constituyen formaciones sociales en torno o no a una idea, un programa o un proyecto de cualquier índole. Debido a ello, en el giro político del siglo *xxi* concibo el término neoliberalismo más como categoría política que como categoría económica.⁶

6 De la misma manera concibo los términos *liberalismo* y *posneoliberalismo*.

En el contexto mexicano, el giro político de Caetano no tiene alguna fecha precisa que indique su comienzo. Si bien el 1 de julio y el 1 de diciembre de 2018 son marcas en los registros de la historia política del país en las que puede ubicarse el inicio oficial e institucional de un cambio de ruta en casi todos los sectores de la esfera de gobierno y la vida pública de México, desde mucho antes se produjo en el imaginario colectivo una imagen idealizada de país y, por tanto, una serie de movimientos y manifestaciones sociales para su consecución. Al respecto, destaco que mi propósito aquí no consiste en realizar un ejercicio valorativo de las acciones gubernamentales en forma de políticas públicas de las administraciones anteriores al actual gobierno. Lo que hago es centrar la atención en el neoliberalismo que se enuncia en el *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024* y explicarlo como una figura fantasmal que asedia recurrentemente no solo los contenidos de política pública y el proyecto de nación, sino en particular la producción de la subjetividad.

En la versión doctrinaria del *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024*, los términos neoliberalismo y neoliberal aparecen 35 veces en conjunto. En este documento, que por definición contiene los problemas públicos que deben ser atendidos y resueltos con la intervención del gobierno en forma de políticas públicas,⁷ la significación acerca del neoliberalismo se produce en una matriz de pensamiento ideológica binaria, desde la cual es posible la producción de una relación entre fuerzas enemigas que antagonizan negando cada una la identidad de la otra (Laclau, 2014), en el caso del PND/2018-2024 las del periodo neoliberal y del posneoliberal, particularmente cuando estas últimas refieren directamente a las primeras al enunciar el nombre de tres expresidentes de la república,⁸ de significarlos como representantes del enemigo a vencer, el neoliberalismo, de ubicarlos en una posición estratégicamente antagónica, de opuestos irreconciliables, y de asumir apriorísticamente como hecho concreto

7 Una política pública consiste, básicamente, en la intervención planificada racional, técnica, económica y políticamente del gobierno en el espacio público con el propósito de resolver un problema público, disminuir sus efectos negativos en la población y, en consecuencia, mejorar el estado de cosas (Fuentes, 2018).

8 Caso inédito en un plan nacional de desarrollo de nuestro país.

la ilusión de la relación isomórfica entre sus nombres y ciertos objetos de la realidad.

En el planteamiento doctrinario del PND/2018-2024 puede advertirse el establecimiento de la ilusión de la relación isomórfica entre neoliberalismo y objetos concretos de la realidad; imagen ficticia que, incluso, adolece de un vínculo primario que colige el nombre de neoliberalismo y los referentes que ahí se exponen, lo cual resulta –como lo mencioné en la primera sección de este capítulo– característico de la *doxa* y el discurso político, no así en el discurso de las políticas públicas contenido un *policy paper*, como lo es un plan nacional de desarrollo, en el que, además, se expresa el proyecto de nación y la imagen idealizada de sujeto y sociedad que se pretende configurar. A continuación, cito tres ejemplos del PND/2018-2024 para ilustrar lo anterior.

El sexenio de Miguel de la Madrid fue una transición hacia las políticas neoliberales, las cuales fueron implantadas de lleno en el salinato. El neoliberalismo se significó por el desmantelamiento sostenido de la presencia del sector público y la dramática redacción del sector social; la apertura comercial indiscriminada; la desregulación en todos los frentes; la supresión o reducción de derechos y conquistas laborales; la eliminación de los subsidios generales y su remplazo por sistemas clientelares focalizados en los sectores más depauperados; el parcelamiento de las facultades gubernamentales en comisiones y organismos autónomos y la abdicación de potestades del gobierno en diversas instancias internacionales, en el marco de la inserción del país en la economía global. (PND, 2019: 5).

Las crisis financieras que padeció México en 1976 y de 1982 en adelante llevaron al colapso al modelo económico propio, que fue denominado desarrollo estabilizador y, a partir de 1982, los gobernantes empezaron a adoptar medidas de claro corte neoliberal. Seis años más tarde, con la imposición de Carlos Salinas en la presidencia de la república, la receta fue aplicada de lleno y se inició el desastroso periodo que culminó en 2018 y que dejó una dolorosa herencia de pobreza multiplicada, desigualdad social, marginación, corrupción, deterioro institucional, pérdida de soberanía, inseguridad y violencia. (PND, 2019: 35).

El ejemplo más claro de lo anterior es el atraco que se cometió en el sexenio de Ernesto Zedillo con el Fondo Bancario de Protección al Ahorro (Fobaproa), que encubrió los desvíos y los desfalcos perpetrados por un grupo de banqueros, financieros y empresarios y transfirió la deuda resultante –que originalmente ascendía a 552 mil millones de pesos de 1997– al conjunto de la población. (PND, 2019: 47).

Al margen de la alusión directa a los expresidentes a partir de esta concepción de neoliberalismo en la versión doctrinaria del PND/2018-2024, quiero dejar clara mi postura política aquí: si bien comparto las implicaciones negativas en la población producidas específicamente por las acciones e inacciones gubernamentales en esta forma de entender o no la intervención y regulación del Estado en el espacio público –primordialmente en el ámbito educativo y de manera directa en el sector magisterial–, no es mi intención argumentar algo al respecto ni es mi pretensión hacer una revisión de las políticas educativas. Mis reflexiones están centradas en el neoliberalismo como categoría política y figura fantasmal que asedia la producción de la subjetividad en el giro político mexicano actual.

De nuevo en el caso. La ausencia de un vínculo primario que sirva de puente para establecer una correspondencia isomórfica entre el neoliberalismo y los referentes que se exponen en el PND/2018-2024, es lo que me posibilita concebir el neoliberalismo como fantasma, no porque este –el fantasma– sea el vínculo ontológicamente primario⁹ que pueda anudar la relación entre el término neoliberalismo y los objetos que se asocian a éste en el PND/2018-2024, sino más bien en función de que esta correspondencia isomórfica –incluso construida por algún vínculo específico– es una mera ilusión, una imagen ficticia, posible en el marco de una tradición de pensamiento maniquea, en la cual la articulación hegemónica en esta postura supone inexorablemente no solo estar en contra de otra, sino también no reconocer a esta otra como tal y proscribirla de cualquier experiencia de significación.

Mi argumento es el siguiente: el neoliberalismo, además de categoría política, puede concebirse como fantasma en razón de que, ante: a) la eventual

9 Aquí sigo a Laclau (2014).

imposibilidad del sujeto de sustraerse de su articulación inconsciente a la hegemonía de la tradición del pensamiento maniqueo; b) la ilusión de la existencia de una correspondencia isomórfica entre neoliberalismo y objetos concretos; c) la imposibilidad de que en el neoliberalismo hay un contenido óntico que fije y determine su sentido de una vez y para siempre, y d) de que analíticamente es necesario superar las concepciones y enunciaciones de la realidad en términos esencialistas y a partir de opuestos irreconciliables –lo cual es lugar común en el discurso de opinión y en el discurso político: «es esto o es aquello», «es todo o es nada», «es bueno o es malo», *e.g.*–, en la categoría *fantasma neoliberal* se expresa no solo el asedio de lo malo, lo adverso, lo perverso, lo negativo como efecto de aquello que se asume como contenido óntico o soporte material del neoliberalismo, sino que en ella también se manifiesta la posibilidad de que esto no necesariamente suceda así.

En el giro político mexicano, el *fantasma neoliberal* sería aquello que está latente y amenaza, que aparece y desaparece recurrentemente, que asedia constantemente la vida, la historia, la economía, la política. En términos de Derrida, el fantasma que refiero sería así:

Es algo que, justamente, no se sabe, y no se sabe si precisamente es, si existe, si responde a algún nombre y corresponde a alguna esencia. No se sabe: no por ignorancia, sino porque ese no-objeto, ese presente no presente, ese ser-ahí de un ausente o de un desaparecido no depende ya del saber. Al menos no de lo que se cree saber bajo el nombre de saber. No se sabe si está vivo o muerto (Derrida, 1996: 12-13).

Con lo expuesto hasta aquí, debo destacar que la categoría *fantasma neoliberal* no soslaya que las acciones o inacciones de gobierno inscritas en alguna matriz pensamiento ideológica tengan efectos nocivos o no en la población –lo cual es motivo de otro tipo de análisis–, como tampoco imposibilita pensar el neoliberalismo más allá de su inscripción en la lógica de la tradición del pensamiento maniqueo y dicotómico; es decir, con esta categoría no renuncio a la crítica de la acción o inacción gubernamental ante los problemas públicos, como tampoco abduco a que esta crítica se produzca desde horizontes de intelección que

potencien más el análisis que la propia crítica desde la militancia de alguna matriz de pensamiento ideológica.

En el entendido de lo anterior, en el análisis político-discursivo del PND/2018-2024, el *fantasma neoliberal* funciona en la latencia, en la posibilidad de que lo malo, lo adverso, lo perverso o lo negativo sucedan o no como acontecimiento en sí, o de cualquier otro modo, subvirtiendo constantemente la configuración identitaria del sujeto, la producción de su subjetividad. En la misma lógica, pero con una función distinta, opera la categoría *espectro*.

Para Derrida (1996), *espectro* es aquello que uno imagina ver, que cree ver y que proyecta en una pantalla imaginaria en la que no hay algo que ver. En esta lógica espectral, en la versión doctrinaria del PND/2018-2024 se distinguen, al menos, tres espectros clave: el fin del neoliberalismo y el inicio del posneoliberalismo.

En la elección del 1 de julio de 2018 el pueblo de México determinó un cambio de rumbo en la vida pública y en las instituciones. Fue una sublevación legal, pacífica y democrática, fruto de una paulatina toma de conciencia; el pueblo se unió y se organizó para enterrar el neoliberalismo. (PND, 2019: 8).

Tenemos ante el mundo la responsabilidad de construir una propuesta posneoliberal y de convertirla en un modelo viable de desarrollo económico, ordenamiento político y convivencia entre los sectores sociales. Debemos demostrar que sin autoritarismo es posible imprimir un rumbo nacional; que la modernidad puede ser forjada desde abajo y sin excluir a nadie y que el desarrollo no tiene por qué *ser contrario a la justicia social. Tales son los lineamientos en los que se enmarca el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* (PND, 2019: 8).

Tenemos ante el mundo la responsabilidad de construir una propuesta posneoliberal y de convertirla en un modelo viable de desarrollo económico, ordenamiento político y convivencia entre los sectores sociales. (PND, 2019: 9).

En estos casos –en el que se anuncia el entierro de la etapa neoliberal y en el que se avisa el inicio de la etapa posneoliberal– el *espectro* opera como tal: hay «cosas» que uno imagina ver, o que cree ver, pero que no han ocurrido, y cuya

declaración afirmativa en el PND/2018-2024 resulta, más que un imaginario de plenitud, la ilusión de la relación isomórfica entre ciertos nombres y referentes concretos.

Lo mencionado hasta aquí posibilita la comprensión acerca de la importancia de contar con herramientas de intelección que posibiliten superar aquellas miradas desde posturas esencialistas, maniqueas y deterministas.

Constitución de enemigos y el nuevo régimen político

En casi toda la versión doctrinaria del PND/2018-2024 se distingue el uso frecuente de *neoliberalismo* como sustantivo y *neoliberal* como adjetivo; y es fácil advertir que estos usos se inscriben en aquellas formas expresivas que refieren las afectaciones negativas en la población que se produjeron durante los 36 años que duró –así se declaró– el neoliberalismo en el país. De otro modo: desde la teoría político-discursiva de Laclau (2014) puede sostenerse que la enunciación recurrente y adjetivación negativa del gobierno actual en el PND/2018-2024 respecto al neoliberalismo posibilitó la construcción (y visibilización) de una relación de enemigos; por supuesto, una relación construida a partir de la diferencia conceptual y de la negación antagónica de los proyectos que se inscriben en las entidades que configuran esta relación hostil. La primera entidad, y desde la cual se produce el propio PND/2018-2024, es el Estado, y la segunda es el mercado.

En el PND/2018-2024, Estado y mercado no solo son entidades conceptualmente diferentes, sino teóricamente constitutivas del antagonismo. En este registro teórico, la construcción de la relación de enemigos no solo es posible por la necesaria presencia de ambas entidades, sino porque la constitución del carácter ontopolítico de una de ellas es condición de posibilidad para la constitución del carácter ontopolítico de la otra. Sin embargo, para que la construcción política de una relación de enemigos se produzca como tal y que no se asuma como una mera contradicción conceptual, es condición inexorable que el carácter ontopolítico de una de las entidades de la relación interrumpa, niegue o proscriba la otra identidad, es decir que, en términos de Laclau, «se produzca una negatividad como componente interno de esa relación [donde cada] fuerza niega la identidad de la otra». (2014: 133).

En el PND/2018-2024, la construcción de la relación de enemigos entre el Estado y el mercado –no de adversarios, en términos de Mouffe (2014)– es una relación constitutivamente política, antagónica, en la que el Estado solo estará siendo en la medida en que interrumpa, niegue o proscriba la participación del mercado (o de lo que este represente) en los asuntos públicos; de la misma manera que el mercado (o aquello que lo represente) solo estará siendo tal en la medida en que interrumpa, niegue o proscriba la intervención del Estado en los mismos asuntos, lo cual queda demostrado en el PND/2018-2024 bajo el epígrafe «El mercado no sustituye al Estado».

Durante décadas, la élite neoliberal se empeñó en reducir el Estado a un aparato administrativo al servicio de las grandes corporaciones y un instrumento coercitivo en contra de las mayorías. Su idea de que las instituciones públicas debían renunciar a su papel como rectoras e impulsoras del desarrollo, la justicia y el bienestar, y que bastaba «la mano invisible del mercado» para corregir distorsiones, desequilibrios, injusticias y aberraciones, fue una costosa insensatez (PND, 2019: 10).

Cabe destacar que en los planes de desarrollo nacionales de administraciones pasadas, las entidades que conformaban la relación antagónica, es decir, los enemigos, eran habitualmente, por una parte, el Estado y, por otra, la pobreza, la inequidad, la desigualdad social, el rezago educativo, *i.a.*; es decir, desde la lógica de Laclau y Mouffe, los enemigos del Estado contruidos por los gobiernos en turno y que se expresaban en el plan nacional de desarrollo –documento que por ley contiene las políticas públicas, las posibles soluciones y el proyecto de nación– eran conceptual y técnicamente problemas públicos identificables, resolubles y evaluables.¹⁰

En la versión doctrinaria del actual PND/2018-2024, el enemigo a aniquilar por el Estado no se inscribe conceptual o técnicamente en el marco de las políticas públicas; el mercado y el neoliberalismo –y aquello que en estas nociones pueda incluirse– se inscriben en otro registro teórico. La relación entre dos

10 De los artículos 21 al 32 de la *Ley de Planeación* (federal) se expresan todos los elementos que debe contener un plan nacional de desarrollo, además de los recursos que deben ser destinados para lograr los objetivos nacionales.

fuerzas o entidades que se niegan o excluyen mutuamente es la que predomina en el discurso del PND/2018-2024 de la actual administración federal. Destacan los siguientes casos enunciados bajo los rubros gobierno, migración y salud.

a) En cuanto a gobierno:

Los gobiernos neoliberales fueron reprobados por su propio fetiche, que eran las cifras macroeconómicas. En estas más de tres décadas el ejercicio del poder público, lejos de resolver los conflictos entre los distintos sectores, los ha agudizado y llevado hasta peligrosos puntos de quiebre. La aplicación de los preceptos del Consenso de Washington en el país se tradujo (sic) en un desarrollo desestabilizador que incrementó las dificultades y los obstáculos para la convivencia y que generó una oligarquía político empresarial (PND, 2019: 5).

La corrupción es la forma más extrema de la privatización, es decir, la transferencia de bienes y recursos públicos a particulares. Las prácticas corruptas, agudizadas en el periodo neoliberal, dañaron severamente la capacidad de las instituciones para desempeñar sus tareas legales, para atender las necesidades de la población, para garantizar los derechos de los ciudadanos y para incidir en forma positiva en el desarrollo del país. (PND, 2019: 14).

El creciente divorcio entre el poder oligárquico y el pueblo generó una percepción social de la política como una actividad intrínsecamente corrupta e inmoral. La población perdió la fe en su propia capacidad de influir en las decisiones nacionales y hasta en la posibilidad de cambiar el rumbo del país por medio de la participación electoral. (PND, 2019: 26).

b) En cuanto a migración:

El modelo neoliberal agudizó la emigración de mexicanos y hoy tenemos que un alto porcentaje de nuestra gente reside fuera del país, muchas veces en condiciones de precariedad y sujeta a discriminación y atropellos. (PND, 2019: 12).

Los gobernantes del ciclo neoliberal dieron por hecho que la emigración de mexicanos hacia Estados Unidos –la mayor parte de ellos sin documentos de residencia– era un fenómeno natural e inevitable. Soslayaron el hecho de que la salida de poblaciones enteras de sus lugares de origen era consecuencia de las políticas económicas aplicadas por ellos mismos. (PND, 2019: 30).

Para paliar los sufrimientos, atropellos y dificultades que han padecido los mexicanos en Estados Unidos, las presidencias neoliberales mexicanas trataron de impulsar en el país vecino una reforma migratoria y en ese afán recurrieron al cabildeo legislativo y a la formulación de propuestas de negociación. (PND, 2019: 30).

c) En cuanto a salud:

La administración que inició el 1 de diciembre de 2018 encontró un sistema de salud pública insuficiente, ineficiente, depauperado y corroído por la corrupción. Millones de personas no tienen acceso a ninguna de las instituciones o modalidades de ese sistema o bien enfrentan padecimientos para los cuales no hay cobertura. Como en otros terrenos, el desastre del sistema de salud pública es resultado de los afanes privatizadores y de los lineamientos emitidos por organismos internacionales copados por la ideología neoliberal. (PND, 2019: 44).

En la configuración antagónica Estado/mercado, en términos de Mouffe (2014), el antagonismo se constituye en una relación nosotros/ellos en la que cada elemento de la relación resulta enemigo del otro; otro al que no solo hay que negar, excluir o nulificar, sino, incluso, aniquilar.

El antagonismo constituye una relación nosotros/ellos en la cual las dos partes son enemigos que no comparten ninguna base común, el agonismo establece una relación nosotros/ellos en la que las partes en conflicto, si bien admitiendo que no existe una solución racional a su conflicto, reconocen sin embargo la legitimidad de sus oponentes. Esto significa que, aunque en conflicto, se perciben a sí mismos como pertenecientes a la misma asociación política, compartiendo un espacio simbólico común dentro del cual tiene lugar el conflicto. (Mouffe, 2014: 27).

En la configuración de la relación antagonica del nuevo régimen político que se distingue en el PND/2018-2024 no hay posibilidad para la conformación de una relación agonística, lo cual no supone eliminar el carácter conflictual de la relación, es decir, lo político como constitutivo de la relación. Lo que se produce e instituye es la relación entre enemigos: una constitución identitaria político-discursiva.

Educación y su fantasma neoliberal

En la versión doctrinaria del PND/2018-2024, *neoliberalismo* es una palabra utilizada para referir aquello que se asume como peligroso, siniestro, perverso, maligno en términos políticos, sociales, económicos y morales. Con ella se significa negativamente a los gobiernos anteriores al actual, en particular a los expresidentes de la república –se menciona– de la etapa neoliberal. Esta alusión directa a los expresidentes con los efectos negativos del neoliberalismo da cuenta de una producción político-discursiva: la configuración de elementos compatibles entre esos expresidentes y el neoliberalismo en una misma entidad, entidad que no solo es incompatible con la ideología de la matriz de pensamiento binaria y maniquea que la produce, sino que deviene opuesta en términos irreconciliables con ella misma. Esta producción resulta una operación político-discursiva instituyente de identidades antagonicas; es en sí el acto constitutivo de la subjetividad *enemigo*, la cual es posible solo en *relación*, es decir, en la correspondencia con otra u otras identidades, toda vez la imposibilidad de la configuración de un *enemigo* sin el referente que lo produzca como tal, mismo que resulta *enemigo* también. Consecuentemente, la relación antagonica que se produce en el PND/2018-2024 es una relación entre *enemigos*: del neoliberalismo personificado en los expresidentes y el posneoliberalismo anunciado por el gobierno actual. En paralelo a la subjetivación de este *enemigo* –el neoliberalismo–, se produce la subjetividad *enemigo* en quien lo evoca e instituye como tal, sea consciente o no de ello, es decir, que resulta subjetivado en *enemigo* por su propio fantasma, el fantasma neoliberal, que opera asediando la producción subjetiva constantemente. El fantasma para Derrida –para este caso, el fantasma neoliberal– aparece y desaparece como un acto en nombre de la justicia. Dice Derrida:

Si me dispongo a hablar extensamente de fantasmas, de herencia y de generaciones, de generaciones de fantasmas, es decir, de ciertos otros que no están presentes, ni presentemente vivos, ni entre nosotros ni en nosotros ni fuera de nosotros, es en nombre de la justicia. De la justicia ahí donde la justicia aún no está, aún no ahí, ahí donde ya no está, entendamos ahí donde ya no está presente y ahí donde nunca será, como tampoco lo será la ley, reductible al derecho. Hay que hablar del fantasma, incluso al fantasma y con él, desde el momento en que ninguna ética, ninguna política, revolucionaria o no, parece posible, ni pensable, ni justa, si no reconoce como su principio el respeto por esos otros que no son ya o por esos otros que no están todavía ahí, presentemente vivos, tanto si han muerto ya, como si todavía no han nacido (Derrida, 1996: 12-13).

En los siguientes casos del PND/2018-2024, el fantasma neoliberal asedia incesantemente la producción subjetiva en lo educativo, toda vez que ni el neoliberalismo se ha enterrado ni el posneoliberalismo ha dado constancia de que es tal.

En la crisis económica de 1973 los grandes capitales y sus ideólogos, los economistas neoliberales, vieron la oportunidad de dismantelar en provecho propio los mecanismos de redistribución, los derechos laborales, los sistemas de enseñanza y salud y todo lo que fuera de propiedad pública. (PND, 2019: 34 y 35).

Durante el periodo neoliberal, el sistema de educación pública fue devastado por los gobiernos oligárquicos; se pretendió acabar con la gratuidad de la educación superior, se sometió a las universidades públicas a un acoso presupuestal sin precedentes, los ciclos básico, medio y medio superior, fueron vistos como oportunidades de negocio para venderle al gobierno insumos educativos inservibles y a precios inflados, se emprendió una ofensiva brutal en contra de las escuelas normales rurales y en el sexenio pasado se operó una mal llamada reforma educativa que era en realidad una contrarreforma laboral, contraria a los derechos laborales del magisterio y orientada a crear las condiciones para la privatización generalizada de la enseñanza. (PND, 2019: 42 y 43).

Esta estrategia perversa se tradujo en la degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio y medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades. En los hechos, el derecho constitucional a la educación resultó severamente mutilado y ello no solo privó al país de un número incalculable de graduados, sino que agravó el auge de la delincuencia y las conductas antisociales. En el sexenio anterior la alteración del marco legal de la educación derivó en un enconado conflicto social y en acciones represivas injustificables. (PND, 2019: 43).

Lo anterior significa asumir que la relación entre fuerzas enemigas producida en la versión doctrinaria del PND/2018-2024 resulta una relación antagónica, en la que a cada elemento de esta le es necesario negar, nulificar o proscribir la identidad del otro elemento que la compone. Sin embargo, el fantasma neoliberal opera de modo tal que es imposible negar, nulificar o proscribir la totalidad de una identidad u otra de la relación antagónica: las recurrentes alusiones al neoliberalismo en el PND/2018-2024 lo evocan, lo hacen presente, le atribuyen sentidos, incluso lo personifican.

Para finalizar, en la consecución de su negación y proscripción, el neoliberalismo se afirma y reafirma cada vez que se le enuncia y nombra en la etapa posneoliberal; es decir, cada vez que el neoliberalismo se trae al presente para desdibujarlo, anunciar su fin o avisar de su conclusión –sin que haya necesidad política de ello–, se refuerza la presencia de su ausencia: no se le deja ir como tampoco que desaparezca. Esta es una operación político-discursiva, al parecer, necesaria en la retórica gubernamental de la actual administración, en el sentido de que la distinción y reconocimiento de su identidad posneoliberal está en función de la recurrente negación que hace de las identidades de gobiernos pasados, incluso de que les signifique continuamente como sus principales opositores, aunque estos ya no gobiernen.

En razón de lo anterior, puedo afirmar que el neoliberalismo no es una categoría proscrita o desterrada en el discurso del actual régimen de gobierno, sino más bien una categoría política –no económica– que le resulta necesaria en la conformación de la relación de fuerzas enemigas –*políticas neoliberales/políticas posneoliberales, educación neoliberal/educación posneoliberal, reforma neoliberal/reforma posneoliberal, pedagogía neoliberal/pedagogía posneoliberal,*

e.g.– que se niegan y excluyen mutua y parcialmente, de fuerzas antagónicas (no agonísticas) cuya confrontación contribuye a la dotación de sentido de cada una de las entidades que componen dicha relación, particularmente de aquella identidad que promueve la versión doctrinaria del *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024*, esta es la de un gobierno posneoliberal o antineoliberal, de una educación posneoliberal o antineoliberal.

Consecuente con lo anterior, el neoliberalismo resulta el enemigo ausente, necesario de tener presente para que la relación antagónica produzca sentido no solo en quien la configura como tal, sino en particular en el sujeto (individual o colectivo) que se desea interpelar a través de una identidad de gobierno posneoliberal o antineoliberal, en la conciencia o no de que dicha identidad resultará subvertida invariablemente, es decir, que también se constituirá como el otro *enemigo* en esa relación, se reconozca así en ella o no. En esta lógica, una educación posneoliberal o antineoliberal producirá subjetividades análogas, es decir, un sujeto posneoliberal o antineoliberal y, a la vez, posibilitará la configuración de la subjetividad *enemigo*: un sujeto posneoliberal o antineoliberal que no solo es enemigo del neoliberalismo, sino también de quien lo represente o lo personifique. Es el fantasma del que habla Derrida.

En la versión doctrinaria del *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024*, al evocar al neoliberalismo se invoca al mal, al peligro, a lo maligno; se invoca al enemigo para negarlo y proscribirlo. Sin embargo, en la matriz de pensamiento ideológica binaria y maniquea desde la cual se produjo este plan, el neoliberalismo no operó como categoría política –esta fue resultante de la narrativa político-discursiva con la que se construyó el PND/2018-2024–, sino más bien como figura fantasmal, es decir, como el fantasma neoliberal que asechó y asedió las lógicas de producción de sentido del discurso político-ideológico que subyace al planteamiento doctrinario del PND/2018-2024. Por tanto, siendo apriorísticamente el enemigo político-ideológico del gobierno actual, este –de manera consciente o no– se configuró también en *enemigo* por su propio fantasma, el fantasma neoliberal.

Por último, en el reciente giro político mexicano, la evocación al neoliberalismo, al *enemigo* instituido en la versión doctrinaria del *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024*, resulta una operación político-discursiva que imposibilita su erradicación, a la vez que posibilita el reforzamiento de la presencia de su

ausencia: el neoliberalismo es necesario para que el posneoliberalismo sea tal y produzca efecto de sentido en el sujeto a quien se pretende interpelar; de ahí la recurrencia de su enunciación en la retórica gubernamental actual.

Referencias

- Aboites, H. (1997). *Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México*. México: Plaza y Valdés.
- Alemán, J. (2016). *Diferencia entre sujeto y subjetividad. Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires: Grama, 109-116.
- Alvarado-Espina, E. (2018). Una aproximación crítico-contextual al declive de la democracia en la era neoliberal. *Revista Española de Ciencia Política*, 47, 69-91. Doi: <<https://doi.org/10.21308/recp.47.03>>.
- Alzaga, O. (2019). Huelgas, sindicatos y luchas sociales en la historia de México. *Alegatos*, 32(99), 411-434.
- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens: lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Edizioni Erickson.
- Buenfil, R. (2003). Globalización, educación y análisis político de discurso. Josefina Granja Castro (coord.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés.
- (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. USA: Editorial Académica Española.
- Casanova, P.G., & Roa, J.C. (1988). *Primer informe sobre la democracia*, México: Siglo XXI.
- Dávalos, P. (2019). El posneoliberalismo: apuntes para una discusión. *Encuentros Latinoamericanos* (Segunda Época). ENCLAT ISSN 1688-437X, 8(2), 196-215.
- De Oliveira, A.L.M. (2014). Crítica ecológica al concepto de desarrollo y nuevas alternativas desde América Latina. *RIAA*, 5(2), 41-53.
- Déniz, P.T. (1985). El modelo neoliberal: aspectos teóricos y su aplicación en el cono sur latinoamericano. *Boletín Americanista* (35), 137-151.

- Derrida, J., Alarcón, J.M., & Peretti della Rocca, C.D. (1993). *Espectros de Marx: el estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Trotta.
- Fuentes, F. (2018). “Lo político y lo público en las políticas públicas. Una perspectiva político-discursiva”. En Fabio Fuentes Navarro (coord.) *Políticas públicas y politicidad en educación*. (pp. 23-37). México: Universidad Pedagógica Veracruzana. Secretaría de Educación de Veracruz.
- DOF (2018). Ley de Planeación. Cámara de Diputados. México. *Diario Oficial de la Federación*. 5, 2019: <<https://conocer.gob.mx/contenido/seccionesExtras/transparencia/pdfs/15.pdf>>.
- García-Bedoy, H. (1992). *Neoliberalismo en México: características, límites y consecuencias*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Heidegger, M. (2009). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. (2014). *Los fundamentos Retóricos de la sociedad*. Argentina: FCE.
- Mouffe, Ch. (2014) *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- Samour, H. (1998). Aspectos ideológicos del paradigma neoliberal. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (66), 603-617.
- Villareal, E y Martínez, V. H. (2010). *(Pre)textos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos*. México, D. F.: FLACSO.
- Žižek, S. (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Argentina: FCE.

La escuela, el profesorado y el neoliberalismo.
Una relación discursiva distinta

Ofelia Cruz Pineda

Universidad Pedagógica Nacional, México

Introducción

El término *neoliberal* es un significante que anuda un proyecto intelectual, político y económico, que orienta un modo de pensar y de actuar; es un modelo de comportamiento social que se expresa como una nueva forma de concentración del capital. Si bien el neoliberalismo no solo es una política económica, respuesta del capitalismo a los problemas económicos que subyugan al mundo, también es una mutación del propio modelo capitalista.

La etapa de impulso y acoplamiento de la lógica neoliberal se puede ubicar a partir de los ochenta del siglo pasado con el intercambio económico a nivel mundial; el dinamismo en las finanzas; la liberalización de las restricciones del Estado; el énfasis en las privatizaciones de las empresas públicas; el cambio en el sentido de los servicios públicos; la revisión de las condiciones salariales de los trabajadores, al mismo tiempo que el disciplinamiento de la fuerza trabajadora. A finales de los primeros diez años del siglo XXI, en 2008 inicia una crisis financiera mundial que se manifestó en una profunda inestabilidad e incertidumbre económica. Los efectos en las sociedades son desfavorables, para la región latinoamericana la secuela es más hostil.

A lo largo de este periodo que va de los últimos veinte años del siglo XX y los primeros diez del siglo XXI, la economía fue colocada en el centro de la vida individual y colectiva, situación que generó y construyó un discurso político y social diferente que desencadenó otros valores e incorporó el uso de otro vocabulario como eficiencia, productividad, competitividad para lograr el éxito del individuo. «El neoliberalismo [aspiró] a la eliminación de la rigidez, incluso psíquica, en nombre de la adaptación a las situaciones más variadas con las que

se encuentra el individuo tanto en su trabajo como en su existencia» (Laval, 2004: 47).

En este sentido, problematizar el discurso, la lógica o la narrativa neoliberal que tiene como criterio la libertad económica o de mercado, exige analizar las causas y consecuencias, por ejemplo, de la mercantilización de la vida social que emplazó al individuo *a ser un empresario de sí mismo*, concepción que define algunos de los rasgos de actuación de los individuos. Las personas deben aprender a concebirse a sí mismas como empresas, es decir, circular su capital a partir de invertir, gastar y acumular, sobre todo en países con un desarrollo económico evidente. En América Latina, esta concepción es reconfigurada de otra manera y agudiza otras prácticas históricas no resueltas; por el contrario, cada día más enrarecidas: vivienda, deuda, inseguridad, empleo, escolarización, etcétera.

El neoliberalismo, como en párrafos anteriores se apuntó, dio lugar al uso de términos que formaron un lenguaje diferente vinculado con la meritocracia y el individualismo. Un lenguaje que construyó nuevos sentidos sociales, desestructurando y transformando los lazos sociales; así se han producido nuevas formas de pensar y nuevas subjetividades.

Los estudiosos de las ciencias sociales y humanidades tienen diferentes desafíos ineludibles: a) describir analíticamente lo sucedido en los años recientes para entender y comprender la realidad que vivimos, y b) ofrecer claves de interpretación y de actuación que sirvan para enfrentar los problemas sociales y educativos. El reto es de orden onto-epistemológico, pensar el ser en esta diferente discursividad; develar las nuevas estrategias de control de la conducta humana dispuestas por el neoliberalismo. Específicamente, por un lado, repensar categorías que permitan analizar la lógica política que subyace en el discurso neoliberal; por otro, significar la realidad del día a día con intervenciones políticas.

Los términos autorregulación y autoperfeccionamiento en nuestros días se entienden a partir de involucrar al profesor en la propia regulación de su trabajo docente. Por un lado, desarrollar competencias para cumplir los estándares establecidos; por otro, invertir y gastar en su propio perfeccionamiento profesional para mejorar su quehacer docente. Identificar estas nociones puede contribuir a la comprensión de las formas en que el neoliberalismo se infiltró

de manera paulatina en el ser humano, es decir, en la manera en que se instituyó como un modo de producción de la subjetividad (Cruz, 2020: 32-46).

¿Cuál ha sido el impacto de las políticas neoliberales en materia de educación en general y del profesorado en particular? Este cuestionamiento implica reconocer varios planos de análisis; por ejemplo: a) que el movimiento de reforma educativa desde los ochenta en América Latina se fundó en la crítica a la escuela pública por la falta de eficiencia y eficacia y, por tanto, de la falta de productividad. La educación pública y su organización burocrática inspiró la desconfianza de la lógica neoliberal; b) que la educación es un espacio dispuesto para la conquista del «espíritu», sesgo en el que ha logrado avanzar el neoliberalismo a través de los intersticios de la vida educativa y de la vida escolar de los profesores. Es decir, reconoce las debilidades del sujeto para someterlo, puesto que la escuela pública es uno de los campos que confronta la formación ideológica; c) que el papel del profesorado y la evaluación a su desempeño fue un eje de disciplina profesional y laboral.

Sin embargo, como sostiene Dubet (2008: 41), a pesar de que el mundo actual está sometido a una ofensiva liberal, esta no puede ser considerada como la única causa de la problemática de la escuela pública; la ofensiva no es la misma en todo el mundo; en América Latina es todavía más intensa. La escuela se enfrenta a cambios que dependen directamente de las políticas neoliberales, pero también se inscriben en la difícil transformación de la propia institución escolar. «Los problemas engendrados por el neoliberalismo [están] situados en una evolución más profunda, la de la decadencia de una forma escolar canónica de socialización definida como un programa institucional»¹ (Dubet, 2008: 42).

Los programas de desarrollo profesional de los docentes consideran la autorregulación como un elemento clave para el desarrollo de competencias y habilidades que se convierten en sutiles filtros de control del rendimiento del profesorado. La competencia se articuló con la noción de habilidad, es decir,

1 El programa institucional no designa un tipo de organización ni un tipo de cultura, sino un modo de socialización un tipo de relación con el otro. Este programa considera que el trabajo sobre el otro es una mediación entre los valores universales y los individuos particulares. El declive del programa institucional hace emerger nuevas figuras de dominación y de control, figuras que se intentará comprender en la índole misma del trabajo sobre los otros (Dubet, 2006: 22-25).

con una acción, con un saber práctico y con la exigencia de ser eficaz. El profesor deberá ser útil en la escuela, entendida como una organización productiva. Por ello, se busca un sistema de evaluación eficiente que logre colocar a cada quien en un lugar específico del mercado de trabajo. Entendida así la dinámica, cambia el sentido social de la profesión del profesor.

Lo que debe importar a los docentes no es el contenido de los saberes, sino la percepción y la evaluación de la utilidad profesional de los cursos, de la disciplina y de los métodos en relación con las exigencias requeridas por el mundo económico (Laval, 2004: 124).

La profesionalización se asocia con capacidades, y desdibuja la búsqueda de la especialización asociada con el puesto de trabajo.

El trabajador ya no se define en términos de empleo, sino en términos de aprendizaje acumulado y de aptitud para aplicar este aprendizaje a diversas situaciones dentro y fuera del lugar de trabajo tradicional. La noción rectora es la de empleabilidad individual (Laval, 2004: 48).

Es importante señalar que, si bien esta idea circula como un nuevo discurso que define una concepción de la profesión, en el caso de México, el tema de la permanencia en el empleo como garantía laboral de los profesores aún es un tema importante de reflexionar. Escalante (2019: 226) señala que

[...] no hay un [...] verdadero mercado en la educación. Por eso los maestros son un problema [para el discurso neoliberal]. Los maestros tienen un salario seguro [...], su ingreso no depende de que sus clientes queden satisfechos; tienen [...] definitividad. [...] Los maestros no tienen [la mayor parte de las veces un] incentivo para hacer bien su trabajo y, por lo tanto, [en ocasiones] no les importa.

Es interesante problematizar este tópico. Por ejemplo, la reforma constitucional de 2013 en México redefinió el ingreso, permanencia y promoción en el servicio profesional docente. En 2019 fue derogada; sin embargo, está pendiente

el análisis de la estrategia de escalafón, es decir, el sistema de permanencia y promoción en automático en el sistema educativo mexicano.

Desde los noventa en México, una de las características que definió la política de formación del profesorado es la articulación de significantes nodales como eficiencia, competitividad y productividad que impulsaron, por un lado, la tendencia a un discurso de capacitación de los docentes; por otro, la idea de un desarrollo individual que exige un proceso de actualización permanente.

En México, entre los programas que se implementaron destacan el *Programa Emergente de Actualización del Maestro* (PEAM) 1992, el *Programa de Actualización del Maestro* (PAM) 1993, el *Programa Nacional de Actualización del Profesorado* (ProNap) 1995 y la Carrera Magisterial (CM) 1993; esta última se convirtió en una estrategia de contención y diferenciación salarial (Cruz, 2008: 37-50). De esta manera, la preocupación por el desarrollo profesional del profesor se ha convertido no solo en un tema técnico y administrativo, sino también político.

El propósito de este capítulo es reflexionar uno de los dispositivos neoliberales (competencia-evaluación) que regulan el funcionamiento del profesorado, y construyen la subjetividad de los profesores, con el fin de problematizar el vínculo competencia y evaluación. El capítulo se divide en tres partes. Primero, se presenta una discusión conceptual del neoliberalismo como modo de producción de la subjetividad; en seguida, se exponen algunos referentes de política del profesorado; finalmente, líneas de discusión.

Aproximaciones a la problematización de la lógica neoliberal

El neoliberalismo tiene como prioridad la libertad económica y la promoción de un Estado que proteja y expanda el mercado sin «imponer» reglas; estas son algunas de las premisas básicas que orienta el desarrollo de las sociedades en el mundo. Esta concepción de desarrollo asistido por la iniciativa privada (empresarial)² es el punto de tensión que tiene en quiebre económica y socialmente a los países.

2 En el caso de México, la participación de los empresarios (iniciativa privada) se ha enraizado con el corporativismo sindical (magisterial), este último como uno de los componentes históricos en la conformación de nuestro país en materia educativa, por lo menos desde los

La proposición de que el Estado está alejado o en retirada parece lo contrario; son los Estados, sobre todo los más industrializados, «los que han introducido y universalizado en la economía [...] la lógica de la competencia y el modelo de la empresa, [el] desarrollo [del] mercado [...] mediante un marco jurídico» (Laval y Dardot, 2013: 17 y 63). El mercado no actúa solo, sino es a través del Estado, este se asume como vigilante de reglas jurídicas, monetarias y de comportamientos.

Los Estados se convirtieron en elementos clave de la competencia [e impulso] de [...] inversiones extranjeras [y creación de] condiciones fiscales [...] favorables a la valorización del capital [a través de] comprimir los salarios y los gastos públicos, reducir derechos adquiridos, que se consideran demasiado costosos y debilitar los mecanismos de solidaridad (Laval y Dardot, 2013: 199).

Este razonamiento implica que los países tienen la obligación de atraer capitales que inviertan en la producción de bienes y servicios, con alta productividad, calidad y flexibilidad.

En suma, reducir la inflación y reducción del déficit presupuestario, rebajar los impuestos para favorecer el ahorro y la inversión, erradicar el salario mínimo y la regulación laboral y hacer posible la flexibilización del mercado de trabajo (laboral). Estas son algunas ideas y acciones que han tenido diferentes efectos en las sociedades. Por ejemplo, si lo que el Banco Mundial ofrece son ideas y estas ayudan a dar forma a políticas clave, entonces la forma en que se producen y la validez que tienen dichas ideas debe ser analizada con tanto detenimiento como las condiciones y consecuencias de sus créditos (Coraggio, 1999: 12).

Latinoamérica está marcada principalmente por un proceso de reforma del Estado y de nuevas definiciones de sus relaciones con la sociedad y la economía, con el fin de instaurar el mercado mundial como elemento de asignación de recursos entre y dentro de las naciones. Este procedimiento se ha visto reflejado

años cuarenta del siglo xx. Así, la intervención de los empresarios en los últimos años y el corporativismo sindical se han visto envueltos en diferentes prácticas como mecanismo de acumulación de poder e incluso de capital; por ejemplo, el uso y distribución de las plazas docentes.

en la movilidad del capital financiero y la polarización social –clases medias empobrecidas y otros sectores medios han pasado a tener un mejor poder adquisitivo. La región se vuelve cada día más vulnerable, violenta, insegura, pobre, desigual e inequitativa. En este contexto, interesa problematizar la lógica neoliberal en países como México, con profundas desigualdades sociales; un camino para estudiar este tema es el campo de la educación.

El modelo económico neoliberal, mutación del propio capitalismo contemporáneo, tiene como meta ordenar la vida individual y social, es un productor de subjetividad, puesto que gira en torno a una idea de país y, sin duda, de un proyecto educativo en el que subyace una concepción de educación como un bien de capital privado que insta a la escuela a ser guiada por las demandas individuales, no por una lógica política de igualdad; como una organización prestadora de un servicio. En otras palabras, se observa la ambigüedad entre dos escenarios escolares:

La exigencia de los alumnos y sus familias de disponer de condiciones dignas e igualitarias de enseñanza, que refleje la movilización colectiva de la ciudadanía por un derecho fundamental, y la demanda individual y de la competencia, que se supone que aportan el estímulo y la innovación que necesitaría la escuela que depende de una estrategia de clientes y consumidores (Laval, 2004: 137).

El párrafo anterior muestra la forma en que se fue naturalizando desde los ochenta una concepción de educación como objeto de elección de mercado libre. Este pensamiento fundó un orden que se filtró en el plano epistémico (cómo conocemos) y en el plano técnico (cómo se materializan las nuevas formas de conocer); es decir, en el discurso neoliberal no solo está presente un orden económico que compagina un sistema político, expresado en los postulados del saber y en la construcción del yo en las sociedades contemporáneas. «Se instaura una nueva lógica normativa capaz de integrar y de reorientar de forma duradera políticas y comportamientos en una nueva dirección» (Laval y Dardot, 2013: 190).

De esta manera, se instruye una política de educación que gira, de manera decidida, a disciplinar individuos, autorregularlos para enfrentar, por ejemplo, las nuevas técnicas de gestión y de competencia como la evaluación. Sin duda,

los términos gestión, competencia y evaluación, son categorías técnicas que se incluyen y circulan en las retóricas educativas, y se inscriben en diversas superficies discursivas –escuela, currículum, formación y trabajo docente–; esta condición demanda pensar estos temas para analizar la cuestión educativa contemporánea.

Comprender la lógica neoliberal en el campo educativo involucra en el caso mexicano analizar las estrategias puestas en marcha en los últimos años, específicamente desde los años noventa del siglo pasado, para desmontar y desestructurar la narrativa económica, reflejo de un sistema injusto que intensifica la segmentación (segregación social). Si algo se le escapa a la lógica neoliberal, esta vuelve a incidir en fijar una política de territorialidad, entendida como indicar un lugar a cada sujeto; se abre, de esta manera, un camino hacia la autorregulación o una desregulación que responda a las nuevas condiciones sociales y educativas.

Por ejemplo, se recluye a los niños pobres a las escuelas públicas y las clases medias y superiores se dirigen hacia el sector privado (Laval, 2004: 139). Esto crea una situación injusta:

[...] una parte de la población privatiza su acceso a la escuela, y los menos favorecidos están sometidos a una obligación escolar. La injusticia es doble, la oferta de mejor calidad está reservada a los más afortunados, pero sobre todo a los mejor informados, a aquellos que conocen el papel de la escuela y su funcionamiento (Dubet, 2008: 56).

La lógica neoliberal dispone la construcción de una nueva matriz de razonamiento que organiza y estructura nuestra subjetividad: «la competencia como norma de conducta y la empresa como modelo de subjetivación» (Laval y Dardot, 2013: 15).

La conducta de la competencia se ha alojado como una forma de pensar y razonar del ser humano, una especie de relación íntima consigo mismo. Un gobierno de sí, en la medida que uno intenta dominar sus deseos para identificarse con la competencia exigida para ser eficiente y eficaz, dando lugar a construir un gobierno de sí empresarial, bajo la cual uno termina, en algunos casos, sometiéndose. Es el individuo quien capitaliza los recursos privados

al fino y sutil estilo de la empresa. La gestión de la vida a través de prácticas competitivas y evaluativas conduce a promover conductas en el individuo y ocupa un lugar central en la lógica neoliberal que condensa de esta manera la dimensión de lo político.

En este sentido, observamos cómo la productividad; el trabajo individual y el rendimiento son significantes que circulan y se desplazan en la narrativa neoliberal y lograron una notable importancia en el discurso escolar y en el desarrollo del profesorado.

Por ejemplo, las acciones de los gobiernos a veces se tornan más en socorrer a los débiles, remediar los problemas y diseñar una política asistencialista y de compasión que, de justicia, la política educativa no es la excepción. Se advierte la apuesta de una nueva versión de conservadurismo expresada en discursos de eficiencia y eficacia, autorregulación y autoperfeccionamiento.

En este escenario, es imperativo refundar, como un acto del propio sujeto, el pensamiento educativo, es decir, del propio programa institucional como señala Dubet (2006). Es tarea de los académicos e investigadores educativos debatir y combatir por esta refundación; esta acción exige asumir una postura que conlleve emplazamientos teóricos y enfoques metodológicos que esclarezcan (aunque de manera temporal) nuestro entorno para construir caminos que permitan emerger otras lógicas políticas, sin dejar de reconocer el entorno global, sus contornos y sus estrategias a nivel internacional que siempre estarán al acecho de ordenar la escuela pública y los profesores tanto en su formación inicial como continua.

El neoliberalismo, antes que una ideología o una política económica es una [matriz] de racionalidad [que] estructura y organiza, no solo la acción de los gobernantes, sino también la conducta de los propios gobernados [...]. Un discurso al mismo tiempo teórico y político [también económico] que da una razón, una forma y un sentido a la intervención gubernamental, un discurso nuevo capaz de producir una nueva racionalidad gubernamental (Laval y Dardot, 2013: 15, 62).

Una racionalidad que se instaure en los procesos que guían la conducta de los hombres, a través de la administración del Estado, y las múltiples representaciones que circulan para dirigir la conducta de los hombres que pueden

pertenecer o no, a un gobierno, pero la intención es gobernarlos. Para Laval y Dardot (2013: 15), el neoliberalismo como racionalidad política es una racionalidad gubernamental, esta última no solo como un asunto de gobierno del orden estatal, sino también de aquellas formas que tiene la intención de fundar un tipo de comportamiento humano.

El neoliberalismo como matriz de racionalidad es un modo de producir una subjetividad. La cuestión es preguntar: ¿cuáles son los lugares por los cuales se infiltró (sospechosamente) el neoliberalismo? ¿Cómo penetra y perturba el cuerpo y el alma y construye la subjetividad? Problematicar este tema resulta crucial para el desarrollo del conocimiento social y educativo, porque solo la comprensión puede ser un comienzo de la transformación educativa.

Sin dejar de reconocer la potente impronta económica del neoliberalismo y los análisis que desde esta visión se han producido, es exigible e inevitable mirar y construir otros lugares de problematización y análisis de la sociedad en general, en particular de la educación, desafío que puede lograrse a partir de apuntalar una reflexión política nutrida por una dimensión y una consistencia teórica-conceptual, así como de un ánimo estético por repensar estilos de vida escolar distintos, todo esto para tener presente que el mundo escolar se construye social y discursivamente, y puede modificarse a partir de intervenciones políticas.

El neoliberalismo,³ al ser matriz de razón y un modo de producir una subjetividad, es una lógica política que dispone un orden de gobierno de los hombres y que gira alrededor de la competencia como forma de vida, tiene como consecuencia la formación de nuevas identidades sociales y educativas:

[...] nuevos jefes (llamados ahora entrenadores y líderes), nuevos mandos intermedios (conocidos ahora como líderes o jefes de equipo [gestores]), nuevos trabajadores (llamados ahora asociados, socios, trabajadores del conocimiento)

3 Señalar al neoliberalismo como una lógica política implica reconocerlo también como un discurso (Laclau) un dispositivo (Foucault); un texto (Derrida) que ha tejido una narrativa que ha ordenado y estructurado la discursividad educativa. Estos conceptos permiten asumir la lógica neoliberal como una matriz de razonamiento y gubernamentalidad. El término gubernamentalidad es analíticamente poderoso para comprender al neoliberalismo y sus secuelas en el comportamiento humano (Cruz, 2011: 293-312).

y nuevos clientes (conocidos ahora como socios, iniciados, de los que se dice que impulsan todo el proceso) (Gee, Hull y Lankshear, 2002: 54).

Frente a esta lógica política, es imprescindible centrar nuestra atención en el sujeto, en la subjetividad, condición que exige una profunda reflexión política que dé cuenta de la pretensión e interés de formar nuevos individuos que transformen sus creencias y sus prácticas. Por ello, se reconoce que la política educativa «contempla –directa o indirectamente– acciones y recursos orientados a modificar o influir en las condiciones institucionales y en las prácticas de enseñanza en la escuela» (Navarro, 2009: 39).

El énfasis está centrado en el control del individuo infiltrándose en la subjetividad (aquello que caracteriza al sujeto);⁴ a través de diferentes ámbitos sociales (la escuela, el trabajo, la familia), el sujeto existe en la medida de lo que hacemos de él, la subjetividad emerge con las prácticas (discursos en el pensamiento de Laclau), son estas las que nos hacen sujetos. En el contexto educativo la competencia (evaluación), es una práctica que crea significados, que da sentido a los significados que inscriben a los sujetos; ubicar este plano es un avance en la comprensión de lo educativo en el marco de la narrativa neoliberal.

Política educativa engarzada por la competencia

Cabe recordar que los países latinoamericanos impulsaron reformas educativas desde 1990, las cuales se distinguen en tres etapas. Primero, invertir para restablecer los mínimos de funcionamiento (recursos, equipamiento, infraestructura, mejora de salarios, aumento de cobertura, etc.); en la segunda mitad de la década, cumplir las recomendaciones del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo⁵ para impulsar los sistemas de evaluación y los

4 Esta sugerente discusión es apuntalada en la obra de Foucault, en *Tecnologías del yo*.

5 Las organizaciones internacionales desempeñaron un papel muy activo; por ejemplo, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) vieron cómo el sentido de su misión se transformó radicalmente en los años ochenta. La mayoría de las economías más frágiles tuvo que obedecer las prescripciones de esos organismos para beneficiarse de sus ayudas, o para obtener su aprobación, con el fin de mejorar su imagen ante los acreedores e inversores internacionales. Estos ajustes fueron altamente destructivos. La intervención del FMI y del BM tenía como objetivo imponer el marco político del Estado de la competencia, o

procesos de rendición de cuentas, basados en estándares y logro de metas de aprendizaje en el marco de una descentralización de los sistemas escolares; finalmente, modificar las prácticas escolares en el aula para aumentar la efectividad curricular y los procesos de gestión (Navarro, 2009: 39, 40 y 53).

Con el correr de los últimos años en México, la política en educación se rizó con la evaluación como mecanismo de mejora de la calidad educativa, con un fuerte sesgo conservador y neoliberal que prevalecía en la época. El carácter estratégico de la lógica neoliberal y conversadora (neoconservadora)⁶ se instauró a través de discursos, prácticas y dispositivos⁷ de poder que facultaron una nueva regulación social y con esta la modificación de las relaciones sociales, imperativo de los cambios que subyacen en esta lógica, es decir, desestructurar y transformar los mecanismos de solidaridad o lazos sociales.

Así, se está ante la presencia de un pensamiento más político que económico o ante una ideología que trata de redefinir y repensar el mundo desde categorías conservadoras ajenas a principios como la igualdad, equidad, justicia social y solidaridad (Puelles, 2000: 31), valores que llevan a pensar en términos de un interés público. Sin embargo, se instituyen valores y esquemas de corte empresarial para desarrollar los servicios y las funciones públicas. La responsabilidad de la educación continúa en la esfera pública, pero opera con una lógica privada, germina de esta manera un tipo de mercado-político.

En otras palabras, emerge una política que intenta marcar distancia con una ideología de izquierda o de derecha, y comulga con una política pragmática. A

sea, el del Estado cuya acción tiende a hacer de la competencia la ley de la economía nacional (Laval y Dardot, 2013: 198-199). Las organizaciones internacionales, más allá de su potencial financiero, tienden a desempeñar cada vez más un papel de centralización política y de normalización simbólica considerable (Laval, 2004: 19).

- 6 El sistema económico occidental en los setenta precipitó el surgimiento de políticas neoliberales y neoconservadoras. Los gobiernos representativos fueron M. Thatcher en el Reino Unido y R. Reagan en Estados Unidos. Además de la caída del Muro de Berlín el 9 de noviembre de 1989 y el desplome del comunismo en la Unión Soviética en 1991. Al predominio del neoliberalismo lo favoreció el fin del comunismo en los países del Este y el colapso de la Unión Soviética. Se tambaleó la socialdemocracia europea caracterizada por las libertades públicas y el sistema democrático y la «repulsa» de las democracias populares (Puelles, 2000: 30-31).
- 7 El término de práctica no es independiente de la noción de discurso; el discurso como una configuración discursiva implica el concepto de práctica.

lo largo de este tiempo se observa más bien una combinación de valores tanto de la democracia social como de la lógica neoliberal.

Al respecto, Mouffe (2009) apunta que la idea del mundo libre, sin enemigos, es errónea y que lejos de contribuir a una democratización de la democracia es la causa de muchos de los problemas que enfrentan en la actualidad las instituciones democráticas. Negarse a reconocer la dimensión antagónica constitutiva de lo político a través del establecimiento de un mundo más allá de la izquierda y derecha, más allá de la hegemonía, revela una falta de comprensión de aquello que está en juego en la política democrática y de la constitución de identidades políticas (Mouffe, 2009: 9-10).

En los párrafos previos se apuntó que la matriz de razón instalada gira en torno a la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación. La competencia tiene su expresión en el campo educativo en general y de la formación del profesorado en particular; en la evaluación sesgada a cuestiones de control, más que de una evaluación formativa; por el contrario, la evaluación es usada en el sentido de la medición, es decir, medir (aplicar exámenes estandarizados) para competir.⁸

El modelo neoliberal: empleabilidad, rentabilidad, capital humano, adquiere mayor empuje por la ubicuidad de la competencia, o del lenguaje de la competencia [...], y la ilusión de una movilidad social basada en el mérito. La educación se convierte en la clave del nuevo orden social [...] es el recurso fundamental para justificar la desigualdad como resultado de los merecimientos individuales. Y de

8 A principios de los noventa del siglo pasado, la evaluación de políticas, programas y otros componentes de los sistemas educativos se instaló como referente común de los procesos de reforma educativa en América Latina. En México, la evaluación de políticas y programas del sector educativo tuvo como propósito mejorar la eficiencia y eficacia de la administración pública mediante la generación de información confiable que derivara de procesos evaluativos sólidos. En los primeros diez años del siglo XXI, se crearon instancias reguladoras que permitieron institucionalizar el ejercicio de la evaluación de los programas educativos federales; por ejemplo, la implementación del *Sistema de Evaluación al Desempeño*, en el marco del funcionamiento de las áreas hacendarias y de contraloría pública basada en resultados, y la creación del *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* con el fin de apoyar, a solicitud de las autoridades educativas federales o estatales, la evaluación de programas y proyectos prioritarios (Miranda, 2017: 78-79).

ahí la preocupación de todos los padres por el desempeño escolar, por la calidad y la permanencia de la educación (Escalante, 2019: 224).

La competencia (evaluación) está asociada a la promoción que lleva consigo un proceso de selección; en otros términos, la «eliminación de los más débiles», se instituye la competencia como norma de conducta, como una forma de vida individual y colectiva. La tendencia del modelo de empresa en la educación se ve reflejado en el experimento de un tipo escuela empresa que tiende a imponerse a partir de señalar que el gasto educativo debe ser rentable, la satisfacción del cliente o del consumidor y mostrar indicadores de competitividad, es decir, sometida a la obligación de lograr resultados óptimos (eficientes, eficaces, productivos, y rentables), sobre todo innovadores.

Una política orientada por la competitividad está asociada con la productividad económica; por ello resulta central para la lógica neoliberal estandarizar los objetivos y las metas, así como definir el control. Uno de los espacios para lograr la intención de la política es la escuela, sobre todo la formación de los docentes centrada en la productividad.

De esta manera, se avizora la emergencia de una nueva norma subjetiva (sujeto neoliberal) y de un nuevo orden escolar (escuela-empresa). Un modelo escolar (al tipo de la empresa) que considera la educación como un bien privado y cuyo valor es económico, donde los individuos (profesor) capitalizan los recursos privados. «Se somete progresivamente a [la] escuela a la lógica económica de la competitividad, directamente en relación con el sistema de control social que aspira a elevar el nivel de productividad de las poblaciones activas» (Laval, 2004: 27).

¿Cómo logran infiltrarse estos componentes en el sistema educativo, en la escuela y en los profesores? Hay varias razones; por ejemplo, las características históricas de la nación, los cambios económicos, sociales, políticos y las propias culturas institucionales (organizativas y pedagógicas). La reforma educativa en México, de manera particular el cambio jurídico de 2013, agudizó la perspectiva de ubicar a los profesores como objeto de la política, no como profesionales

participantes en ella.⁹ De hecho, la tendencia es la desprofesionalización que destaca la competitividad individual, en vez de beneficios y logros colectivos.

Las políticas educativas [...] están hechas de relaciones sociales, [pero] las relaciones no son objeto de políticas. Las políticas tienen como objeto a actores (docentes, directivos, familias, estudiantes) o procesos (currículum, evaluación, gestión, financiamiento), pero es infrecuente que haya políticas orientadas hacia una relación (Navarro, 2009: 41, 45, 54).

En este sentido, interesa apuntar que la filtración de la competencia como conducta y de la empresa como modelo de subjetivación moviliza otro tipo de relaciones educativas necesarias de analizar en la narrativa neoliberal.

La ineficiencia de la formación docente es señalada por la mayoría de los organismos internacionales:

[...] la profesión educativa ha contribuido a la presunta mediocridad de la educación pública [y] la introducción de las fuerzas del mercado es un medio para conseguir que los profesores sean más responsables, al tiempo que se implementen unos regímenes [...] de evaluación determinados (Whitty, Power y Halpin 1998: 104).

Pero se ignora la propia cultura docente y la distancia que separa a los profesores en servicio de un sistema de formación continua riguroso y sistemático.

La problemática de la evaluación comienza en la formación inicial y antes, puesto que los que eligen la profesión todavía lo hacen porque las barreras de acceso son menos exigentes que en otras carreras y no propiamente por un interés en la enseñanza.¹⁰ Además, se añade que la docencia es una de las profesiones donde está más asentada la idea de que la estabilidad laboral no se asocia a un buen desempeño y que, por lo mismo, se trata de una ocupación relativamente segura (Navarro, 2009: 67).

9 En un trabajo previo analicé el emplazamiento jurídico de la denominada reforma educativa de 2013 en México (Cruz, 2016).

10 Tenti aborda el tema de la condición docente y apunta dos aspectos importantes para comprender la formación del profesorado en México: la vocación y la profesión (Tenti, 2011).

Parece lógico que la política educativa revise las reglas y los motivos de la elección de la carrera docente, pero lo que resulta poco lógico son las medidas sugeridas por el Estado; por ejemplo, la introducción de la práctica de exámenes de estandarizados que garanticen mínimos de la calidad de la formación inicial y de servicio.

En el discurso del Estado evaluador,¹¹ la educación se valora y regula cada vez más en relación con los resultados de la organización y no con los procesos que intervienen [...] las nuevas lecciones [giran] sobre la regulación y la competición (Whitty, Power y Halpin 1998: 105).

La figura del profesor es reconstruida como la de un técnico, puesto que sus tareas están sometidas a una lógica cercana a la competencia de mercado. Los profesores están sujetos a sistemas de racionalidad administrativa que los inhiben de voz en el proceso de toma de decisiones, las cuales podrían realizarse de forma colectiva.

Mediante el desarrollo de esquemas de evaluación de profesores y el uso de un examen de cohortes, se ponen en juego sistemas de control de calidad, estudios de tiempo y movimiento y de supervisión, [además] se ha tratado de vincular el salario y la promoción con los resultados (Ball, 2001: 156).

Estos esquemas y sistemas son supervisados en la institución escolar por «expertos en administración», con experiencia en las empresas privadas y no profesionales en el campo educativo.

11 El concepto de Estado evaluador es retomado de Neave (1988) para señalar que unas políticas que, en principio, no eran más que respuestas a corto plazo a las dificultades financieras de los primeros años ochenta, se han desarrollado desde entonces hasta convertirse en un enfoque estratégico a largo plazo. Este desarrollo tiene dos componentes: 1) la reformulación de la relación entre la educación y el gobierno que se identifica con la aparición del Estado evaluador; 2) reformulación de la relación entre la educación y la sociedad que es un intento de imponer una forma determinada de ética competitiva, definida desde el exterior, como la fuerza impulsora del desarrollo institucional y, por tanto, del sistema en la educación (Neave, 1988, citado en Whitty, Power y Halpin 1998: 55).

Se invita al profesor a que considere los procedimientos de la evaluación como parte del proceso de autoperfeccionamiento (desarrollo profesional) que Foucault llama la subjetivación: compromiso activo del sujeto en su autoformación, operaciones sobre los propios cuerpos (de las personas) sobre sus propias almas, sobre su propia conducta (Foucault, 1980 citado por Ball, 2001: 163).

El modelo de autoperfeccionamiento subyace en las estrategias de desarrollo profesional del profesorado; si el docente fracasa ha de responsabilizarse de sus problemas y de su propia curación, es decir, el autoperfeccionarse de las propias personas, haciéndose conscientes de sus debilidades y establecer el compromiso con los métodos de rendición.

La vida está llena de constantes decepciones, pero hay que llevarlas estoicamente (no hay que quejarse) y soportarlas, a sabiendas de que solo la buena suerte puede acabar con este dolor [...] es más conveniente encontrar la formas de actuar, afrontar y arreglárselas por uno mismo (Walkerdine, 2000: 103).

La tendencia es producir individuos razonables que puedan ser dirigidos y controlados a través de prácticas de autorregulación, que logran, en algunos casos, convencer al individuo no solo de ser responsables, sino de invertir en su perfeccionamiento, de consumir cursos de actualización y de acumular conocimientos, como mecanismos de su regulación. Es decir, se irrumpe en el pensamiento de la persona, lo orienta, lo incita, se gobierna a sí mismo, para que el sujeto se entregue y sobreviva su actividad profesional en un espacio de competición y para hacerse eficaz.

La autorregulación y autoperfeccionamiento permiten comprender las formas en que el neoliberalismo educativo se infiltró en la construcción de la subjetividad docente, es decir, en la manera en que se instituyó como un modo de producción de la subjetividad. En este sentido, autoperfeccionamiento o autorregulación son prácticas que conducen a identificar una matriz de razón común propuesta por la lógica neoliberal que estructura, organiza y promueve un cambio en las formas que tienen los profesores de pensar sobre las relaciones entre educación, gobierno y empresa. La lógica de la competencia-evaluación produce cambios en la formación del profesorado y en la organización escolar, sin atender necesariamente las consecuencias pedagógicas.

En suma, las nuevas prácticas como tecnologías¹² políticas y de subjetividad transforman al individuo, y ordenan un discurso educativo de competencia, de resultados y de rendimiento.

Para concluir

Durante las tres últimas décadas, los gobiernos avanzaron en nuevas regulaciones y formas de control, con el fin de aumentar el rendimiento educativo. Las nuevas políticas pro-mercado o simplemente de la inclusión de elementos propios de un (cuasi) mercado educativo (libre elección, presión a las escuelas y docentes, competencia, incentivos, subsidios, estándares, etc.) (Navarro, 2009: 90), fueron reconfigurando el discurso educativo, a partir de la creencia del individualismo económico y en el mercado, dando lugar a la construcción de un lenguaje asociado con la eficiencia y la eficacia, al mismo tiempo, a una tendencia de autoritarismo moral, expresado en gobiernos conservadores. Estos cambios fueron paulatinamente instituyéndose a través de acuerdos, alianzas y leyes educativas que permitieron no solo inspeccionar el rendimiento, sino también la rendición de cuentas. Cabe señalar que estos énfasis forman parte de un proyecto de transformación radical en su conjunto.

Por ejemplo, los cambios en la forma en que se gobierna la educación pueden ser representados, según Whitty y Power (2008), a través de la metáfora del triángulo, la rueda y la red:

El modelo del bienestar democrático y social puede representarse con un triángulo. La educación se rige mediante líneas verticales de jerarquía, que conducen hacia el gobierno central como ápice. Como triángulo, es estable. [En el modelo

12 Foucault señala a manera de contextualización que existen cuatro tipos principales de tecnologías, y cada una representa una matriz de la razón práctica: a) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular las cosas; 2) tecnología de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto, y 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo, así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1990: 48).

de la rueda] las escuelas están en el borde y el Estado es el eje. Más que relaciones burocráticas son sucesivos niveles de administración, existe un vínculo directo entre el contorno y el eje. Al contrario que el triángulo, existe menos estabilidad y mayores posibilidades de movimiento dentro del sistema. [En el modelo de red] las organizaciones están vinculadas las unas con las otras horizontalmente más que verticalmente y de maneras visibles. Es más amorfo y fluido que el triángulo y la rueda (Whitty y Power, 2008: 107).

Si bien las características burocráticas y corporativistas de los sistemas educativos exigieron desarrollar un mejor trabajo de la acción pública, la nueva reconfiguración educativa, sostenida por la competencia y la evaluación, se convirtió en la justificación perfecta de la lógica neoliberal para impulsar un discurso que culpabilizara, por ejemplo, al profesor y exigiera de él su mayor esfuerzo, rehuendo de esta manera la importancia de los recursos públicos para atender las crecientes desigualdades educativas.

En este sentido, se percibe no tanto una disminución de la participación del Estado en materia educativa, sino otras formas de autorregulación, con un aumento en las estrategias de control del gobierno y de su aparato burocrático, perfilando, en algunas regiones, el paso de un Estado burocrático a un Estado evaluador.

En América Latina su propia configuración histórica y contextual limita, pero no elimina que el mercado como pretensión neoliberal defina mecanismos de autorregulación, por los cuales la competitividad del beneficio privado orienta uno de carácter social. En otras palabras, observamos cómo la educación pública se comporta con mecanismos privados sin lograr, por sus propios componentes fundacionales, ser una empresa privada. Sin embargo, lo que se ha logrado, por un lado, es una polarización social entre los docentes, los directivos y los padres de familia; por otro, un sofisticado agrupamiento entre el servicio público y los valores emprendedores del servicio privado. Por un lado, «como sucede en cualquier mercado, lo que se necesita es encontrar el arreglo mediante el que el egoísmo de todos resulta beneficioso para el conjunto» (Escalante, 2019: 213); por otro, los servicios públicos funcionan como un servicio privado para cumplir sus funciones.

Un aspecto evidente es que la obsesión por la competencia ha supuesto que se privilegien algunas actividades a expensas de otras. Ser competitivo se representa como pasar los exámenes. El énfasis por el éxito está asociado con la competencia, no por la cooperación social. Es importante cuestionarse: ¿cómo expresa el profesor su responsabilidad social porque sus estudiantes aprendan? ¿Cómo representa el profesor su enseñanza y su didáctica en un contexto neoliberal?

Se advierte una posición economicista de la educación, donde la especificidad de lo pedagógico se transforma, insistiendo más en los resultados y no en los procesos. De esta manera, se aumentan los programas de estímulos y de incentivos a los profesores, con la idea de que el estímulo mejora la calidad de la educación. Sin embargo, el trabajo del docente y el estímulo a su desempeño docente debe articularse con un proyecto pedagógico que tenga referente el aula y la escuela.

Necesitamos develar cómo los cambios en la organización escolar y el control del profesorado a través de programas de desarrollo profesional impulsados por procesos de autoperfeccionamiento afectan la enseñanza y lo pedagógico. Programas contruidos bajo la idea de una participación racional y voluntaria en los procesos de actualización. Quienes emprendan este camino tendrán más posibilidades de pasar los exámenes; «se recomienda ser realista, adaptarse a la naturaleza de las cosas, para sobrevivir y eventualmente prosperar» (Coraggio, 1999: 16).

Los componentes pedagógicos son sustituidos por criterios y valores económicos –eficiencia, eficacia, productividad y competitividad– y la escuela, como un bien de mercado, es evaluada en función de los resultados que produce. La evaluación del producto y la calidad como resultado han marcado la educación como un bien privado en vez de una responsabilidad pública.

En suma, no importan tanto el proceso mediante el cual se pueda alcanzar los objetivos, sino los resultados. Sin embargo, es improbable que la mercantilización genere mejoras a la educación y al desarrollo del profesorado; lo que sí produce son severos daños y problemas. «En algunos países, en los que el mercado y el individualismo han llegado más lejos en la disolución de los vínculos sociales, hay razones para preguntarse si la solidaridad nacional no se ha desvanecido sin posibilidades de [retorno]» (Whitty, Power y Halpin 1998: 167).

La política educativa implica una comprensión relacional en su implementación porque en el momento de su puesta en acto se construyen relaciones, es decir, se trastocan y transforman los lazos sociales entre los sujetos.

La escuela-empresa y la competencia como dispositivo de control, elementos constantes de la propuesta neoliberal, todavía sigue siendo una tendencia, no una realidad consumada. Sin duda, las iniciativas políticas introducen al mercado en la provisión de servicios educativos; esto puede suponer la privatización (participación de proveedores del sector privado), pero se sigue dependiendo en gran medida de los impuestos y, por tanto, del financiamiento federal, aunque ha decaído por las coyunturas económicas, principalmente por las devaluaciones de la moneda. Esta situación afecta a la escuela y los ingresos del profesorado.

Sin duda, la escuela y el profesorado enfrentan y seguirán padeciendo transformaciones profundas, pero esta situación no responde únicamente al empuje de la lógica neoliberal; esta respuesta conduciría a una posición simple; es indispensable la participación de los docentes para fortalecer una política educativa democrática, condición que demanda una capacidad política.

Para concluir, se pueden mencionar dos desafíos: 1) dar la batalla por el significado de la escuela pública –educación pública y la ciudadanía–; este combate debe tener como eje construir otras lógicas de redistribución y reconocimiento (representación), y alejarnos de la expresiones de todo está perdido; asumir esta posición es despolitizar y desmovilizar nuestro espíritu combativo; 2) vincular nuestra realidad empírica con entramados teóricos y enfoques metodológicos que permitan comprender la complejidad de la reestructuración de la educación en general y de la formación del profesorado en particular y, de esta manera, elaborar alternativas educativas y pedagógicas para nuestro momento histórico y horizonte futuro, sin dejar de pensar cuál será la forma de reconstruir el tejido educativo desgastado por el neoliberalismo.

Referencias

- Ball, S. (2001). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. S. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 155-168.

- Coraggio, J. y Torres, R. (1999). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Madrid: Miño y Dávila.
- Cruz, O. (2008). La formación del profesorado. La capacitación como referente de las políticas de formación. En revista *Educación*, nueva época, año 5, núm., VIII 1 y 2 enero-diciembre. México: UPN Hidalgo, 37-50.
- (2011). Las políticas de formación docente y los procesos de gubernamentalidad. Una discusión sugerente. En R. N. Buenfil y Z. Navarrete (coord.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*, México: Plaza y Valdés, PAPDI, 293-312.
- (2016). La reforma constitucional a la educación (2013). Aproximaciones al análisis. En Z. Navarrete y J. Loyola (coords.), *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimiento sociales*. México: PAPDI, Plaza y Valdés, 81-96.
- (2020). Ciudadanía, escuela y subjetividad pedagógica. Una relación posible. En S. Málaga y F. Fuentes (coord.), *Educación y ciudadanía. Bio-regulación y resistencias en la constitución de sujetos educativos*. México: Balam, 32-46.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- (2008). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo? En M. Fernández y E. Terrén (coord.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal, 41-64.
- Escalante, F. (2019). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Gee, J., Hull, G. y Colin, L. (2002). *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*, Barcelona: Pomares.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Miranda, F. (2017). Usos de la evaluación y política educativa: el caso de las directrices del INEE para la mejora educativa en México. *Revista Reformas y Políticas Educativas*, núm. 3, mayo-agosto. México: Fondo de Cultura Económica, 77-100.

- Mouffe, Ch. (2009). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, L. (2009). ¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias? En N. López (coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE, UNESCO, 39-114.
- Puelles, de M. (2000). El Estado y las políticas neoliberales de educación. En M. de Puelles, C. Braslavsky, S. Gvirtz y A. Martínez, *Políticas y educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI, Cuadernos de la OEI Educación Comparada 4, 30-36.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998). *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid: Morata.
- Whitty, G. y Power, S. (2008). Más allá del Estado y del mercado. La evolución de los modos de gobierno. En M. Fernández y E. Terrén (coord.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal, 89-112.
- Walkerdine, V. (2000). La infancia en el mundo post-moderno: La psicología de desarrollo y la preparación de los futuros ciudadanos. En T. Tadeo da Silva (coord.), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempo neoliberales*. Madrid: Morón, 83-108.

Educación básica y neoliberalismo en México.
Reflexiones en torno al contexto epistémico de las políticas curriculares

Ana Laura Gallardo

IISUE, UNAM, México

Introducción

Derivado del análisis sobre el racismo en educación, tomando como caso el sistema educativo mexicano (Gallardo, 2014), se identificó como línea de discusión convergente la necesidad de examinar el horizonte epistémico desde el cual se comprende la realidad educativa en el marco de las políticas educativas en general y de las políticas curriculares en particular para indagar sus conexiones.

Como es posible advertir, dicho horizonte epistémico no es un discurso homogéneo, sino un archipiélago de tendencias y paradigmas que organizados de cierta manera operan como condición de posibilidad en la construcción de los marcos de intelección, en la comprensión de los llamados «problemas estructurales» de la educación: inequidad, abandono escolar y bajos niveles de aprovechamiento académico, entre otros. Observar las múltiples luchas que los paradigmas del campo educativo establecen entre sí en este momento en torno a estos problemas, nos conduce inevitablemente a advertir la lógica epistémica a partir de la cual las políticas neoliberales en educación comprenden el fenómeno educativo y, por tanto, construyen determinados objetos de análisis que eventualmente se convierten en punto central o *leitmotiv* de dichas políticas.

En el momento actual, se afirma que la lógica neoliberal de la economía de la educación es dominante, al situar los problemas educativos en la lógica interna del mismo modelo de desarrollo neoliberal, sin posibilidad de crítica sobre sí misma. Por lo anterior, interesa en este trabajo desarrollar este supuesto respecto a que la economía neoliberal de la educación, como lógica de comprensión de los fenómenos educativos actuales, enmascara y contribuye

a generar nuevas formas de racismo, dado que reproduce el referente cultural fundacional del sistema educativo mexicano conformado por el mestizaje y la ciencia positivista; de ahí que las políticas curriculares hereden, reproduzcan y resignifiquen dicho referente, generando soluciones compensatorias o de acción afirmativa para todos «los otros» que no conforman a ese núcleo, se incluyan sin alterar dicho referente o núcleo.

Lo anterior es altamente conflictivo cuando situamos la discusión en la arena de las políticas curriculares en educación básica, porque justo la querella por lo nacional como un solo referente para todo el país, a través del plan y programas de estudio, así como de los libros de texto, arenga por la pertinencia y relevancia de la síntesis cultural que ello supone y en su trasfondo por las consecuencias que las lógicas instrumentales en torno a la construcción del conocimiento sobre la educación acarrea.

En este sentido, el texto se organiza en cuatro partes. En la primera se analiza el contexto general en torno a la situación actual de los sistemas educativos en América Latina para situar el momento de crisis fundacional de la modernidad nacionalista como impronta de su emergencia y cómo ello abre la puerta a la llamada segunda generación de políticas educativas que arrancan en la región en la década de los noventa del siglo pasado, las cuales ubican, además del problema de cobertura y acceso a la escuela, la calidad de los aprendizajes que ofrecen los *currícula*, así como las cuestiones de infraestructura y en los años recientes focalizando en los docentes la responsabilidad de tales fracasos.

En la segunda parte se intenta mostrar la narrativa de los problemas estructurales de la educación básica como correlato de la lógica economicista de la educación en tanto producción de objetos y comprensión de la realidad educativa a partir de ellos.

En el tercer apartado, el texto discute las implicaciones de esta lógica en el marco de la crisis de las políticas educativas en general, y con ellas las políticas curriculares de la educación básica. Si acaso, cerrar con alguna posibilidad, aunque el horizonte con el gobierno entrante esté todo por definirse.

Para comenzar con esta discusión, es preciso ubicar la situación de los sistemas educativos en América Latina como antecedente de las formas en que opera su constitución como ideología (Žižek, 2003), recordando que son identidades inacabadas, históricas y contingentes, y que la ideología que permite su movimiento al tiempo que afirma, niega su identidad. Con lo anterior en mente, se retoma la tesis de Puiggrós (1995) sobre el análisis de los sistemas educativos latinoamericanos de cara a la crisis epocal, caracterizado en las discusiones sobre la posmodernidad.

Puiggrós afirma que pronunciar la palabra posmodernidad en América Latina en la última década de los noventa del siglo xx ha traído sin duda las discusiones en torno a la imposibilidad de la completud que el discurso de la modernidad traía consigo. La promesa de las repúblicas independientes de hace un poco más de 200 años ignoraba el papel que la región tiene asignada en el sistema mundo integrado, como decía Wallerstein (2006). En otras palabras, la discusión sobre el papel de la sociedad industrial construida sobre los paradigmas del progreso y la razón, el determinismo político y social y, por ende, una pedagogía escolarizante y normalizadora, entra en tensión y crisis.

No incluye el conflicto que significa la periferia como condición para la modernidad y niega que la relación entre centro y periferia sea interna y no externa al pensamiento moderno.

No se trata entonces de considerar que en América Latina la modernidad no ha alcanzado aún su apogeo o que solamente ha llegado a algunas zonas de la sociedad. La pobreza, la dependencia y el subdesarrollo son condiciones de producción de la modernidad. La modernidad en América Latina no es una meta para alcanzar, sino «la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura» (Puiggrós, 1995: 179).

De esta manera, los sistemas educativos latinoamericanos alcanzaron diversos grados de desarrollo a partir del modelo de Estado nación, que es la base de todos los sistemas educativos modernos. Ese modelo se combinó, en tanto discurso inacabado, de maneras diversas con los elementos culturales,

políticos y pedagógicos de las comunidades, que lo han rechazado, se han subordinado, se han articulado o, algunas pocas veces, sintetizado.

El desarrollo pleno de los sistemas que fueron imaginados por los liberales latinoamericanos del siglo xix solo ha sido posible como utopía. En el plano político pedagógico, han tenido un desarrollo desigual, no llegando a cumplir con la meta de homogeneización de las sociedades latinoamericanas mediante la instrucción pública. Mientras concurrían a la reproducción de las desigualdades económicas y sociales, intentaban la homogeneización cultural, ideológica y política, con un éxito también desigual (Puiggrós, 1995: 180).

El intento de conformarse como fuerza educadora hegemónica en el sentido de Laclau (1987), realizado por los sistemas de instrucción pública, ha sido uno de los pilares de la concepción educativa moderna y se tradujo en formas diferentes de relación entre el sistema educativo y las sociedades. Es decir, que la ideología nacional ha sido el motor o la fuerza de institucionalización de los sistemas. Para la autora, la ideología moderna-nacional constituyó modelos combinados en los cuales las luchas entre clases y culturas son nucleares y se advierte una tensión constitutiva en su resolución, desde la racionalidad moderna, y aun desde las propias racionalidades de los pueblos originarios (Puiggrós, 1995).

Lo anterior conlleva el argumento de si la intención de los sistemas educativos es cumplir con su función ideológica, en tanto dispositivo del programa de la modernidad; su propia lógica es impermeable, que no monolítica, ante otros proyectos y discursos que atentan contra este nudo fundante de los sistemas, porque como ya vimos su identidad es diferencial.

Así, la situación de los sistemas educativos latinoamericanos ha enfrentado esta impronta en las tres últimas décadas en condiciones de existencia distintas. Con sus distintas variantes, el modelo económico y político neoliberal está sobredeterminando el discurso moderno de los sistemas de instrucción pública, básicamente en el desplazamiento que supone la máxima de la educación como derecho a la educación como un bien. Ello ha significado un cambio en las estructuras y momentos fundantes que constituyeron esos sistemas que hoy están sacudidos.

De tal manera que los sistemas educativos latinoamericanos desde la última década del siglo xx han mostrado una especie de agotamiento en los cimientos

de su fundación, pues la homogeneización, como parte del progreso que implicaba el combate de la diversidad cultural, ha llegado a un límite ineludible que tiene una marcha de más de 500 años.

Lo anterior se aprecia con claridad en el ámbito de la educación básica. En el caso de México, se puede observar cómo –en el marco de las políticas curriculares– se reproducen nuevas formas de racismo y discriminación que cada vez son más evidentes y, por tanto, ayudan a erosionar el carácter monocultural y monolingüe del sistema.

En el caso de México, además del mestizaje como ideología de la unidad nacional, se articuló el discurso positivista de la época pre y posrevolucionaria, dando origen a las ciencias escolares como reflejo de las ciencias de origen. Esta tradición científica que históricamente se ha agotado (Morin, 2010), sigue vigente en los contenidos del plan y programas de estudio hasta nuestros días y sustenta a través de tendencias positivistas otros aspectos curriculares, como la centralidad psicologicista del aprendizaje, propuesta primero por el conductismo y luego reorganizada por el discurso del constructivismo.

Por tanto, la crisis en el sistema educativo mexicano, como lo señala Puiggrós, abre la puerta a la comprensión que los problemas estructurales de la educación básica, se construyen desde una cierta lógica que está agotada (la modernidad-ciencia positivista), y seguir buscando la solución a tales problemas dentro de dicha lógica conlleva a la repetición y por tanto a agudizar el colapso del sistema.

Los problemas estructurales de la educación básica

Con el contexto delineado, es posible advertir los objetos de análisis y las formas en que se comprende la realidad educativa, mediante el diagnóstico que el discurso neoliberal ha ido construyendo al menos en los últimos 30 años.

En este sentido, el siglo xx se identifica como un periodo marcado por la preocupación en el acceso a la educación de todos los sectores sociales en México. El esfuerzo de Vasconcelos con las misiones culturales así lo demuestra, pues se promovió la educación pública como palanca de la unidad nacional y de desarrollo económico del país. Por tanto, hubo un incremento en los recursos para infraestructura, se masificó la educación primaria y posteriormente los

siguientes niveles educativos. Lo anterior permitió que se ampliaran los años de escolaridad obligatoria, que se incorporara a las mujeres y los sectores pobres del país (Torres, 2001).

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (SITEAL, 2010), los niveles de escolaridad en el nivel primario para todas las edades aumentaron logrando casi la cobertura total, y aumentaron en los niveles de secundaria, media y superior. En la literatura economicista de la educación, este logro se asume como parte de la agenda de combate a la exclusión; se puede entonces identificar cobertura como equivalente de equidad.

La feminización del sistema es una muestra de esta postura. Mediante medidas compensatorias, las niñas y mujeres han llegado a ocupar la mayor parte de la matrícula escolar, de acuerdo con la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012); desde 1970, las tasas de matrícula han crecido en ambos sexos, pero las niñas lo han hecho con más rapidez que los niños, tanto en primaria como en secundaria.

Estos avances, al tiempo que muestran el combate a la inequidad (cobertura) y a la exclusión (género), abrieron la puerta para que los economistas de la educación advirtieran que otra cara de la exclusión e inequidad educativa era la mala calidad de la oferta. Es decir, no basta con tener a todos en la escuela, sino que lo que aprenden debe corresponder con el contexto económico y social para el que se forman, es decir, la globalización económica.

En este sentido, las dos décadas que lleva el siglo XXI están abarrotadas de discursos sobre la calidad; en palabras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) y la UNESCO (2018), entre otros organismos internacionales, la calidad de los aprendizajes que reciben los alumnos debe ser el centro de las preocupaciones de política educativa, ¿pero de dónde viene esta preocupación?

Entre otras discusiones, lo nodal es que el notable crecimiento de las tasas de escolaridad en todos los niveles del sistema educativo mexicano, así como la paridad de sexos en primaria o las políticas de educación intercultural bilingüe, no mejoran los resultados de aprendizaje, pero, sobre todo, no logran que la educación sea un factor de movilidad social, de acuerdo con la máxima de educación-empleo.

En este contexto, se afirma que los logros de la expansión, diversificación y mejoramiento del sistema educativo son opacados por los grandes problemas estructurales (Schmelkes, 2009; Bracho, 2010; Torres, 2001), estos aluden a la inequidad y exclusión como significantes que condensan diversas problemáticas:

Cobertura

La educación básica de 12 grados para el país sigue sin cubrirse, además de que reproduce las desigualdades sociales: las escuelas pobres son para los pobres y las de mayores recursos para las clases sociales medias y altas. Este fenómeno comprueba que el sistema educativo reproduce la inequidad social como subsidiario del modelo de desarrollo neoliberal en el que se desarrolla y por esa causa este problema se vuelve una paradoja.

Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (SITEAL, 2017) señala que el capital educativo mínimo, en términos de acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral, demanda completar el ciclo secundario o cursar por lo menos 12 años de estudios. En México, alcanzar ese umbral educativo se traduce en la percepción de un ingreso que permita situarse fuera de la pobreza y con ello reafirmar que el nivel de escolaridad es un factor de movilidad social.

En su análisis «Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades», la CEPAL (2010) señala que cuando se ingresa al mercado laboral sin haber completado la secundaria, los pocos o nulos años de escolarización obtenidos no influirán mayormente en la remuneración percibida, pues en la mayoría de los casos de poco sirven para salir de la pobreza. En cambio, el ingreso puede aumentar considerablemente cuando los estudios cursados se suman al umbral de 12 años de escolaridad. Sin embargo, y ahí está la paradoja, también es cierto que obtener mayores grados de escolaridad no garantiza un mejor ingreso o mayor movilidad social, debido al lento crecimiento de las oportunidades ocupacionales respecto a los niveles educativos alcanzados por la mayoría (Urzúa, 1996). Esto es, la sobreoferta de capital humano aumenta los requisitos de acceso a muchas ocupaciones que antes no los requerían, por lo que las personas que

no logran acceder a trabajos de acuerdo con su escolaridad tienen que subemplearse.

En México, como en casi todos los países de América Latina, las tasas de desocupación se han incrementado en 20 años. Casos importantes, los de Argentina en 2003 que, debido a la crisis económica, implicó que las personas con secundaria incompleta y completa alcanzaran tasas de desempleo de 17% en promedio. En contraparte, Costa Rica y El Salvador remontaron esta tendencia y lograron reducir en dos décadas la tasa de desempleo para las personas que terminan la enseñanza superior; lo anterior supondría una pequeña confirmación de que a mayor escolaridad mejor empleo, pero en el resto se identifica lo contrario. El caso extremo es México, donde el porcentaje de la tasa de desempleo es prácticamente igual para el nivel secundario (4.2%), el nivel medio (4%) y el nivel superior (3.9%); ello quiere decir que en México conseguir un empleo no depende de tener mayor escolaridad (OCDE, 2018).

Analfabetismo

El analfabetismo continúa siendo un problema en crecimiento, en el que la desventaja de las mujeres y los sectores indígenas respecto a la distribución del resto de la sociedad se agiganta. Tanto el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos como el Consejo Nacional de Fomento Educativo no han logrado combatir el analfabetismo. Para fines de la década del 2000, según el SITEAL (2013) de la OEI, el porcentaje de analfabetismo en la región ha disminuido sustantivamente; en el país se concentra en la población mayor de 35 años con 11% y en el caso de los jóvenes entre 15 y 24 años es del 1.7%. Lo anterior instala en el terreno del analfabetismo funcional y por tanto en el plano de lo simbólico, de la pertinencia y relevancia el problema del analfabetismo. Como puede advertirse, calidad y cobertura no pueden separarse.

Sumado a lo anterior y de manera más compleja, está el analfabetismo cibernético y computacional que constituye un problema educativo tan o más drástico de lo que fuera el analfabetismo funcional hacia principios del siglo xx. Según el INEGI (2019), solo la mitad (18.3 millones) de hogares en el país dispone de conexión a internet. En el ámbito educativo, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, UNICEF, 2018: 14-15),

solo el 47.1% de las primarias generales cuenta con una computadora para uso educativo, de ahí que los programas de inclusión o combate a la brecha digital no pueden ser exitosos sin infraestructura, como fue el caso de *Enciclomedia* y después con el programa *Habilidades Digitales para Todos*. Nuevamente, calidad y cobertura no se pueden separar.

Currículum

Las cuestiones de política curricular para promover la formación científica y humanista de la población enfrentan desafíos inusitados con los avances tecnológicos y la explosión del conocimiento en un mundo progresivamente globalizado y segmentado por clases, distinciones raciales y de género. Las reformas curriculares, según de Alba (2007), se debaten entre dos horizontes de inteligencia: formar para la globalización o formar para la integración latinoamericana como contorno social, asumiendo la tensión entre dicha globalización y la crisis estructural generalizada actual. Pero ante las exigencias de la sociedad capitalista, las propuestas curriculares pueden alejarse poco de la globalización económica como tendencia hegemónica, cuya noción de capital humano pesa de manera definitiva en la conformación del currículum. Esta lógica está datada desde los sesenta en la tradición estadounidense, a través de paradigmas como la tecnología educativa. En las dos décadas de este siglo se presenta en nuevas y renovadas versiones como el discurso de las competencias, la flexibilidad curricular y la sociedad del conocimiento (Frigotto, 2004; Orozco, 2007, 2008).

Como se anticipó en el apartado anterior, la disputa por los contenidos de la educación básica siempre es una contienda, al tiempo que política es cultural, pues supone la lucha por la formación identitaria de las generaciones jóvenes que la cursan. Esta impronta alerta sobre los colectivos o sujetos que están representados en el currículum, la historia de quién se cuenta, desde quién se cuenta. Los conocimientos sobre la naturaleza legitimados o soterrados son elementos de discusión que en el ámbito del currículum han estado fuera en los últimos 20 años, debido a la necesidad de situar lo básico como los aprendizajes mínimos que necesitan los estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y para convivir en la sociedad; el punto candente es quiénes han determinado esos mínimos, en tanto parte del referente cultural y, por tanto,

aquella pregunta que Taba (1962) se planteó en términos de «para qué sociedad educar» sigue vigente, más que antes.

Educación indígena

La educación bilingüe, si bien avanzó en las últimas tres décadas, no necesariamente atiende a las necesidades de las poblaciones indígenas. Hasta hoy, no siempre lo que el Estado ofrece o entrega es lo que los indígenas demandan, de ahí que actualmente la atención se dirija ya no solo a la forma en la que se imparte la educación, ni se discuta únicamente sobre la lengua o lenguas que deben mediarla; al finalizar la primera década del siglo *xxi*, la discusión también parece centrarse en la ontología del conocimiento escolar y en las formas convencionales de aprender y enseñar (Bertely y Dietz, 2013).

De este modo, las demandas de pertinencia cultural y relevancia social en la educación se extienden hacia la dimensión epistemológica, en un momento histórico en el que los propios indígenas quieren tomar las riendas de su educación (López y Sichra 2008). De igual modo, plantean la necesidad de que la Educación Intercultural Bilingüe se extienda hacia toda la población nacional. Pareciera, por ello, darse una coincidencia con el Estado, el cual también plantea la interculturalidad para todos desde la educación (Moya 1998); empero, en la mayoría de los casos no se ha logrado implementar esta política y cuesta traducirla en acciones concretas; esta dificultad es la que detona el análisis sobre las reformas en estudio.

Pareciera entonces que la mejora de la educación indígena en el país sigue reproduciendo el racismo; es decir, que los indios siguen sin incorporarse al mestizaje como referente, y es que en las escuelas indígenas la combinación pobreza-indio sigue siendo vigente. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, UNICEF, 2016), el sistema educativo está obligado a ofrecer como asignatura la lengua nativa de los alumnos indígenas en escuelas de educación preescolar y primaria indígena y de manera estatal para el primero de secundaria, pero aún no puede garantizar que los docentes de escuelas indígenas hablen la lengua materna de los niños que atienden. De acuerdo con la estadística educativa, al inicio del ciclo 2015-2016, en 9.3% y 7.3% de las escuelas preescolares y primarias indígenas los docentes no hablan la

lengua de la comunidad. El problema se agrava en entidades como Chiapas, donde 19.9% de las escuelas de preescolar y 12.9% de las escuelas primarias no tienen profesores que hablen la lengua de origen de la comunidad (INEE, UNICEF, 2018).

Casi todas las escuelas indígenas se encuentran en zonas de alta marginación; la tesis de la no incorporación al mestizaje cobra sentido, pues para el sistema siempre es un gran reto equiparlas con recursos humanos y materiales adecuados. Alrededor del 94.1% del total de los alumnos de escuelas preescolares y primarias indígenas se ubicó en localidades de alta y muy alta marginación de acuerdo con los datos del ciclo educativo 2015-2016 (INEE, UNICEF, 2018). Esta no incorporación es compleja, pues al tiempo que la escuela significa para las comunidades indígenas el acceso a la modernidad, a lo blanco, al mismo tiempo no logran integrarse en razón del «español mocho» o «no quitarse lo moreno». Aunque por supuesto que hay comunidades para las cuales la escuela es la herramienta de la comunidad para empoderarse como sucede con los proyectos autonómicos.

Otro ejemplo del binomio indio-pobreza refiere que las escuelas indígenas tienen un menor acceso a computadoras e internet para uso educativo que las escuelas generales. Solo 22% de las escuelas primarias indígenas contó con al menos una computadora para uso educativo; entre las generales, el porcentaje fue de 56%. El acceso a internet también es menor: solo 30 de cada 100 escuelas primarias indígenas cuentan con computadoras para uso educativo con acceso a internet; entre las generales, el indicador fue de 59% (INEE, UNICEF, 2018). Como puede observarse, a mayor distancia del referente cultural, mayor es la marginación de los beneficios del sistema.

En resumen, el posicionamiento en torno a los problemas descritos genera una narrativa en donde las tareas a resolver están en los sujetos de atención y en menor medida en los programas que se ofertan para la formación básica. Cuando los exámenes estandarizados preguntan por los aprendizajes que logran los alumnos, nunca se cuestiona si esos contenidos son relevantes; es decir, se transfiere la responsabilidad de alinearse, aculturarse al referente que la política curricular señale. A continuación, se profundiza en este planteamiento.

Las políticas curriculares en educación básica: punto de abordaje para analizar los efectos de las políticas neoliberales

Acceder al análisis de la ideología de la educación básica nacional comienza con la pregunta ¿qué es lo básico? y ¿qué es lo nacional?, en tanto pretensión de someter al alumnado a un patrón académico-cultural o de seleccionarlo y clasificarlo de acuerdo con sus posibilidades individuales de adaptarse a cualquier patrón.

Esta operación curricular-cultural es contraria al derecho de toda persona a beneficiarse de la escolaridad básica u obligatoria (Gimeno y Gómez, 1992), o de lo que Connell (2004) llama justicia educativa. Al respecto, señala que este tramo educativo tiene una justificación social antes que instructiva:

[...] se trata de un servicio público que todos los países democráticos garantizan a sus ciudadanos más jóvenes. Todos los individuos residentes en un país por razón de su edad, independientemente de su situación económica y social, de su sexo y de su origen, incluso de su situación legal, tienen derecho a acceder a los bienes culturales, a prepararse para obtener un puesto de trabajo y a poder participar activamente en la sociedad (Connell, 1993: 86).

Connell (1993) afirma que el defecto de las políticas neoliberales que subyace a la idea de impartir educación básica como un derecho ‘igual’ para todos es que no se contempla que la justicia educativa debe ser de acuerdo con la propia naturaleza de la educación, en tanto proceso social donde el «cuánto» no se puede separar del «qué». Y es que la falta de pertinencia cultural y lingüística de la educación a las poblaciones indígenas y no indígenas mexicanas tiene relaciones diferentes con el *currículum* de la educación básica actual, puesto que no representa sus expectativas y contextos. De ahí emana una conclusión política fundamental. La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar, es decir, no se cumple el derecho a la educación porque haya cobertura en los servicios.

Que una escuela esté equipada no garantiza una educación intercultural, por ejemplo. Es decir, que esté «bien» significa cosas distintas para la clase

dirigente, la clase media mestiza, la clase media indígena, las clases pobres mestizas e indígenas, etcétera.

Esta postura sobre la justicia educativa está relacionada con la polémica que Fraser (1997) sitúa en el campo de la filosofía política y jurídica al distinguir dos concepciones amplias de la injusticia, analíticamente diferentes. La primera es la injusticia socioeconómica, arraigada en la estructura político-económica de la sociedad. Y la segunda es la injusticia cultural o simbólica. En este caso, la injusticia está arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación.

Para esta autora, los teóricos de la igualdad han intentado durante largo tiempo conceptualizar la naturaleza de las injusticias socioeconómicas. Entre sus explicaciones se incluye la teoría marxista de la explotación capitalista (Marx, 1999); la teoría de John Rawls (1995) de la justicia como equidad en la elección de los principios que han de gobernar la distribución de los 'bienes primarios'; la posición de Amartya Sen (1995), según la cual la justicia exige asegurar que las personas tengan iguales 'capacidades para funcionar'.¹ Para ellos, la posibilidad de universalización que subyace a sus posiciones parece complicar su posibilidad dadas las diferencias culturales inherentes a toda sociedad. Lo anterior, desde este punto de vista, no cancela en ninguna circunstancia el necesario reconocimiento de los pueblos indígenas a sus diferencias culturales y, por tanto, a la redistribución de bienes en el sentido de la equidad, sino que además interesa enfocar lo que Connell (1993) implica, al decir que la justicia educativa tiene que ver con el cuánto, pero también con el qué.

Es decir, la educación es un bien socioeconómico al tiempo que simbólico, de ahí que ambas posiciones sobre la justicia tiendan a confrontarse en esta situación. Pero hay que tener cuidado, porque no se trata de buscar un justo medio y que ambas posicionen se sumen y se resuelva el problema. En este tenor, se está de acuerdo con Villoro (1994) en que el asunto de la justicia implica establecer reglas del juego que no son otra cosa que las condiciones mínimas para que cualquier sujeto pueda ser partícipe de la asociación, de la comunidad; esto es: «el respeto a la autonomía, la igualdad de condiciones y

1 Es importante señalar que las posiciones de Sen han ido cambiando; sin embargo, la noción de capacidades como discurso esencial sigue siendo nodal en su discurso.

la posibilidad de perseguir sin coacción los propios fines y valores» (Villoro, 1994: 43). En educación, la construcción de tales condiciones mínimas tiene que ver con la autonomía educativa y el juego de las diferencias, desde la lógica de la articulación a la hora de construir un *currículum* como proyecto político educativo. Es decir, que la sociedad multicultural mexicana pueda desmontar los referentes de representación de lo nacional, lo homogéneo y lo común que ha producido la ideología del mestizaje, reconociendo la falta constitutiva que supone la construcción de la identidad mexicana.

La lógica de la economía de la educación: base epistémica de las políticas curriculares

Como se ha visto, las políticas curriculares de la educación básica mexicana son un espacio óptimo para observar cómo opera la lógica economicista, al menos en tres aspectos que se han citado: la pertinencia del currículo nacional. Se refiere a la relevancia o significatividad de los que se enseña; los contenidos muestran su capacidad de interpelar o formar la identidad, al tiempo que responde a los intereses políticos de los grupos sociales que conforman la nación. La lógica técnico instrumental señalará que el abandono escolar, la no terminación en el tiempo previsto, que las niñas indígenas no aprendan español y no se «integren», se debe atribuir a los sujetos y no a los contenidos.

El segundo aspecto es que la formación básica está únicamente relacionada con la movilidad social, es decir, centrada en la relación educación-empleo. Esta máxima si ya no se sostiene es porque hay que incrementar la calidad de los aprendizajes, acercar más a los empresarios, pero no se cuestiona la relación currículo/sociedad; la pregunta por la formación básica como formación ciudadana e identitaria no se discute.

Finalmente, el tercer aspecto alude a la visión estática y esencialista con la que se concibe al aprendizaje, vía la mirada positivista de las ciencias escolares, en tanto teorías y conocimientos acabados y universales, cuestión que las ciencias de origen ya no se plantean, por lo que la idea de contenidos como recortes de dichas ciencias también puede cuestionarse. Asumir a las ciencias –naturales o sociales– como constructos históricos, políticos y culturales, advierte necesariamente la dimensión histórica y polémica de la construcción

del conocimiento, cuestión que en los contenidos actuales no se pone en tensión. Las disputas por los contenidos muchas veces siguen centrándose en la necesidad de incluir en el currículum contenidos certeros, información que no pueda cuestionarse y en el extremo, excluyendo conocimientos de otras culturas, como es el caso de los conocimientos y valores en torno a la naturaleza que crean y recrean los pueblos indígenas mexicanos. Apenas ahora se reconocen como conocimientos de punta en torno al manejo sustentable y equilibrio del medio ambiente, sin ligarlos a un estatus menor como supercherías o creencias.

Estos tres aspectos tienen como telón de fondo la polémica sobre el estatuto científico del conocimiento educativo ligado a la metodología positivista y neopositivista (de Alba, 1990) para constituir la unidad disciplinar de las distintas expresiones de las ciencias que «acuden» al fenómeno educativo. Es en este trance o momento epistemológico del campo educativo que lo económico comienza a ganar fuerza, apoyado en la sociología funcionalista y la psicología conductista como fundamento y método de una nueva unidad disciplinar.

El efecto que estas fórmulas trajeron para el campo fue extraer la dimensión educativa de los campos originarios de conocimiento, en una suerte de aplicación; así se crearon las ciencias de la educación del siglo xx como la historia de la educación, la psicología de la educación, entre ellas la economía de la educación. El efecto de la preposición «de», a decir de Follari (1990), generó un alejamiento teórico, epistemológico y metodológico de los campos originarios. Dicho de otro modo, no se puede considerar la economía o la antropología como siendo «para la educación», ya que el desarrollo de sus campos son autónomos al de esta. Este alejamiento de las ciencias de la educación implicó el empobrecimiento del campo educativo; «escindir a las ciencias de la educación de su tronco teórico conceptual, ha llevado a la aparición de pálidas versiones de los avances y niveles de rigor que se dan en las disciplinas originales» (Follari, 1990).

Un segundo efecto lo aporta Weiss (1990) al señalar que las ciencias de la educación como perspectiva epistémica relegó el elemento deontológico como componente que comprometía la neutralidad y veracidad de los hechos, abandonando la inherente dimensión política de todo conocimiento. Es decir, como Habermas planteó (1982), las ciencias positivistas, en tanto producto histórico

cultural, ubican sus finalidades políticas en la dominación y control de la naturaleza o de la sociedad y los individuos, elementos propios del desarrollo capitalista.

Al respecto, Frigotto (2004) señala que la avalancha de conceptos y categorías de la economía neoliberal de la educación, como los que aquí se han apuntado, se metamorfosean o resignifican en el campo ideológico y con ello se dificulta la comprensión de la profundidad y perversidad de la crisis económico social y ética política del capitalismo de este nuevo siglo, en aras de una aparente neutralidad científica. Señala que convendría comenzar la deconstrucción, situando la disputa teórica perdida por las tendencias posmarxistas en manos de las visiones neoconservadoras que aprovecharon las ambigüedades de la discusión, acaparando el significado de posmodernidad y lo posmoderno.² Al momento de caer el socialismo real, parecía que solo quedaba el camino del neoliberalismo o la posmodernidad neoconservadora como único paradigma, pero el fin de la historia (Fukuyama, 1992), hay que advertirlo, es solo parte de este programa neoconservador (Arriarán, 2000).

En este sentido, la economía neoliberal, al plantear el mercado como eje de las regulaciones económicas y sociales, afirma que este será el único elemento que podrá traer mejores oportunidades para aquellos que se eduquen, y las diferencias o exclusiones que se produzcan se paliarán mediante acciones de «equidad», como los programas compensatorios y de acción afirmativa, pero en realidad solo mantendrán la inequidad y la exclusión original, encubierta de esta igualdad ideologizada, pues las relaciones de poder en el sistema educativo no se cuestionan (Connell, 1993).

La aparente neutralidad de los procesos educativos aprehendidos desde la economía neoliberal de la educación, incluso la admisión de los grandes problemas estructurales, oculta la lógica economicista de bases neopositivistas. Lo anterior implica al menos dos cosas: por un lado, se está ante la dominación de una ciencia neopositivista empobrecida (Follari, 1990) y, lo más peligroso, con

2 Sánchez Vázquez señala que esta confusión implica pensar que la posmodernidad no existe en tanto realidad material, y que es solo una actitud; sin embargo, «aunque no existiera la realidad posmoderna, o aunque esta –de existir– apareciera distorsionada en la visión posmodernista, el posmodernismo con todas sus vaguedades y variantes es un hecho. Y los hechos –como decía Lenin– son muy testarudos...» (Sánchez Vázquez, 1997: 319).

una lógica de causa-efecto que desechará cualquier intento por complejizar la comprensión de los sistemas educativos.

Así, el Estado neoliberal sigue partiendo de la máxima de que el factor capital humano es la clave en la riqueza de las naciones; lo anterior supondría que las naciones subdesarrolladas que inviertan fuertemente en su capital humano, a través de la educación, iniciarán su desarrollo y crecerán (Frigotto, 2004). Los individuos que, a su vez, inviertan en mayor educación y entrenamiento tendrán mayor movilidad social o mejorarán de clase social. La debilidad, además de la teoría de la dependencia que señala Puiggrós (1995), es que esta tesis parte de una lógica causa-efecto o lineal, sin considerar la materialidad histórica de las relaciones económicas que son relaciones históricas de poder y de fuerza y no una ecuación matemática. Como señala Foucault (1996: 14),

[...] los discursos generan dominios de saber que hacen nacer formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una historia, la relación del sujeto con el objeto o más claramente, la verdad tiene una historia.

Con lo expuesto hasta ahora, se puede afirmar que los problemas estructurales de la educación en México hay que analizarlos fuera de la lógica neoliberal economicista³ de la educación; de otra manera, no hay un análisis de las condiciones de producción de dicha inequidad y exclusión; al contrario –como se dijo líneas arriba–, si se perpetua esta lógica, se seguirán reproduciendo tales fenómenos.

Es decir, la particular forma en que los discursos sobre la equidad, el abandono escolar y los contenidos nacionales, entre otros, circulan en las políticas curriculares, contribuyen a conservar el referente cultural en el núcleo del sistema educativo nacional; por ello, los grupos diferenciados, los Otros, aunque amenacen la completud del sistema, al mantener esta relación de subordinación, de subsistema, de programa compensatorio o de inclusión como riqueza, no se altera tal referente cultural que se ha erigido como identidad nacional.

3 Lo anterior implica subordinar la capacidad descriptivo-estadística que ese campo aporta a la comprensión de la realidad educativa, pero en un marco de interpretación complejo y no solo de causa-efecto.

Aspirar a que lógicas distintas a la economía de la educación impacten en las políticas curriculares no es una misión imposible; hay intentos y tendencias desde hace muchos años, pero no logran hegemonizar el campo y articular una cadena de significación que permita la comprensión de los problemas educativos desde otras bases; si estamos ante el inicio de una época posneoliberal, lo primero será admitir que será muy difícil decir adiós al neoliberalismo.

Referencias

- Arriarán, S. (2000). *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*. México: Dirección General de Apoyo al Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, G. (coords., 2013). *Estado del conocimiento, área 12, multiculturalismo y educación*. México: COMIE.
- Bracho, T. y J. Hernández (2010). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Connell, R. (1993). *Schools and Social Justice*. Toronto: Our Schools, Ourselves Education Foundation.
- (2004). Pobreza y educación. En P. Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- De Alba, A. (1990). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU, UNAM.
- (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE, UNAM.
- Follari, R. (1990). Filosofía y educación: nuevas modalidades de una vieja relación. En De Alba, A. (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Fraser, N. (1997). *Lustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición post-socialista*. Capítulo I. Bogotá: Siglo de Hombres Editores.
- Frigotto, G. (2004). Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo. En P. Gentili (coord.) *Pedagogía*

- de la exclusión*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 113-160.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gallardo, A. (2014). Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM.
- INEE, UNICEF (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México, INEE, UNICEF.
- (2018). *Panorama educativo de la población indígena 2017*. México: INEE, UNICEF.
- INEGI (2019). *Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo). Datos nacionales*. México.
- <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019_Nal.pdf>.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López, L. (2011). Capítulo II. Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: UNICEF, FUNPROBEIB.
- López, L. y Sichra, I. (2008). Intercultural Bilingual Education for Indigenous Peoples in Latin America. Cummins. In J. y N. H. Hornberger (eds.), *Bilingual Education*, vol. 5. *Encyclopedia of Language and Education*. Second Edition. Nueva York Springer, 295-309.
- Marx, K. (1999). *El capital*, vol. 1. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, 105-187.
- Morin, E. (2010). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- OCDE (2018). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana, OCDE, Ministerio de Educación de España.
- Orozco, B. (2007). Origen de la flexibilidad y su llegada al campo del currículum: más allá de la visión de economía informacional. Bertha Orozco (coord.),

- Currículum, experiencias y configuraciones conceptuales*. México: IISUE, UNAM.
- Orozco, B. (2008). La pedagogía en América Latina: posicionamiento frente a los discursos de la sociedad del conocimiento y educada. Ponencia presentada en el Seminario *Saberes Territorios y Sujetos. La Importancia de los Saberes Socialmente Productivos en las Nuevas Configuraciones Sociales Latinoamericanas*, Proyecto APPEAL. *Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina México-Argentina* (1981-2008). Buenos Aires: IICE, UBA XIV, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1995). Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina. En De Alba, A. (comp.), *Posmodernidad y educación*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 178-202.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, S. (2009) *Características clave y retos del sistema educativo mexicano*. 19 de abril de 2013: <<http://www.oecd.org/dataoecd/31/48/43758544.pdf>>.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- SITEAL (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, OEI, IIPE.
- (2013). *El analfabetismo en América Latina. Serie datos destacados*, núm. 27. 19 de abril de 2013: <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>.
- (2017). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, OEI, IIPE.
- Taba, H. (1962). *Currículum Development: Theory and Practice*. New York: Brace & World.
- Torres, A. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En Carlos Torres (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 23-52.
- UNESCO (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: UNESCO.

- _____ (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible. 16 de septiembre de 2019: <<http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>>.
- Villoro, L. (1994). Los pueblos indios y el derecho a la autonomía. *Revista Nexos*, México: mayo, 41-49.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid: Alianza.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI.
- Weiss, E. (1990). Pedagogía y filosofía hoy. De Alba, A., *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU, UNAM, 53-65.

Funcionamiento ideológico y orientación identitaria.
Modelos de identificación profesional docente y reforma educativa

Silvia Fuentes Amaya

Universidad Pedagógica Nacional, México

Introducción

En el terreno de las políticas educativas, el pensamiento neoliberal ha encontrado un lugar de inscripción importante. Se trata de un proceso global que, en el caso latinoamericano, ha sido sintetizado por algunos estudiosos como Martínez (2004) por el tránsito de «la escuela expansiva a la escuela competitiva». En ese contexto, es posible distinguir la hegemonía de un discurso de la calidad educativa (Rodríguez, 2010), como parámetro ordenador tanto de las disposiciones institucionales, así como referente normativo de las prácticas escolares. En México, la reforma educativa última (2013) reiteró y profundizó, al menos en el plano de la prescripción, un juego de significación centrado en la calidad educativa (Buenfil, 2016), el cual había sido detonado por la política modernizadora de los años noventa. El papel asignado a los docentes de educación básica en el logro de la ya mencionada calidad educativa no solo ha devenido altamente exigente, sino, incluso, se les adjudicó el éxito o fracaso de la citada reforma (Díaz Barriga, 2018).

En ese orden de ideas, me parece fundamental llevar el análisis de la política educativa al ámbito de sus sujetos y actores, en específico de sus destinatarios, en este caso profesores de nivel primaria; en otro momento hemos avanzado dicha lectura (Cf. Fuentes, 2010; Fuentes y Cruz, 2016), cuyo interés reside en problematizar la distancia entre la dimensión prescriptiva de la política educativa y su posible actualización, en el ámbito de la micropolítica escolar y del proceso identificador docente.

Con base en desarrollos de investigación últimos (Fuentes, 2016, 2018),¹ propongo una profundización de dicha mirada desde la perspectiva analítica de *funcionamiento ideológico* y de *orientación identitaria* (Fuentes, 2010, 2018), lo cual involucra la reconstrucción discursiva del modelo de identificación profesional docente prescrito y el juego de resignificación, interpelación e identificación, que abre un nuevo mandato institucional en conjunción con los sedimentos simbólico-imaginarios existentes previamente. En ese contexto, planteo la posibilidad de establecer indicios acerca del proceso de subjetivación e identificadorio de docentes de educación básica, frente a algunas de las disposiciones de política más relevantes, en el periodo 2008-2016.

Antes de dar paso a ello, es importante precisar que en la coyuntura de cambio gubernamental se han tomado medidas para cancelar la reforma educativa de 2013, como parte de las promesas de campaña del hoy presidente Andrés M. López Obrador: Iniciativa que modifica los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (*Gaceta Parlamentaria*, 14 de marzo: 8), la cual detonó los trabajos llevados a cabo por el Congreso de la Unión, que culminaron en el Dictamen de las Comisiones Unidas de Educación y de Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados, LXIV Legislatura.²

El objetivo central de la «contrarreforma» de 2019 fue la de suprimir el nexo entre evaluación y permanencia laboral, puesto que ello constituyó para los profesores de educación básica el tema más sensible y polémico de la reforma en comento. Sin embargo, es importante señalar que se trata de una modificación parcial, relativa y gradual; en ese escenario la evaluación se mantiene,

1 Tales desarrollos forman parte de mi programa de investigación intitulado «Identities and educational policies: ideological functioning and professional identification in education». En páginas subsiguientes se expone de forma general el encuadre epistémico y teórico metodológico de dicho programa. Para una revisión más detallada de los avances de investigación últimos, véase S. Fuentes (2018), *Identities of professional teachers: orientation and educational reform*. Preprint, 25 pp. (en proceso de dictaminación). <https://www.researchgate.net/publication/329019827_Identities_profesionales_docentes_orientacion_identitaria_y_reforma_educativa_Teacher_Professional_Identities_identity_orientation_and_educational_reform>.

2 Dictamen de las Comisiones Unidas de Educación y de Puntos Constitucionales con proyecto de decreto por el que se abrogan las diversas disposiciones de la reforma educativa 2013 contenidas en la Constitución y sus respectivas Leyes Secundarias, que modifican los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

en particular la denominada diagnóstica y, asimismo, el significativo calidad educativa³ sigue teniendo un papel protagónico en el dictamen de abrogación de la reforma:

[...] el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen *la idoneidad* de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de *la evaluación*, formación y actualización obligatoria para el ingreso, la promoción y el reconocimiento en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. *La permanencia en el servicio profesional docente estará condicionada, únicamente, al cumplimiento de obligaciones administrativa*, y en general, a las condiciones que se establezcan en los respectivos contratos de trabajo [...]. *Cursivas adicionadas (Gaceta Parlamentaria, 2019, 14 de marzo: 99-100).*

En ese sentido, en una primera revisión del dictamen en comento parece ser que las pautas subjetivantes de la identidad profesional docente vinculadas a

3 «Proyecto de Decreto por el que se modifica el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia Educativa.

Artículo Único. Se reforman los párrafos primero y tercero y las fracciones II, incisos c) y d), III, IV y IX, párrafo primero e inciso c) del artículo 30 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar como sigue:

Artículo 30. Toda persona tiene derecho a recibir educación [...] El Estado garantizará la *calidad* en la educación obligatoria, en condiciones de equidad, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, la suficiencia presupuestaria y *la idoneidad* de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos [*cursivas agregadas*]] (104-105)

«La creación de un Centro Nacional para la revaloración del magisterio y la mejora continua de la educación para dar coherencia y certidumbre a la función educativa y al magisterio en lo específico, a través de la emisión de lineamientos para elaborar programas de actualización y formación continua del magisterio: establecer y aplicar criterios con los que se verificarán los resultados de los programas de mejora, al tiempo que presente propuestas a las autoridades educativas a fin de tomar en cuenta los resultados de sus mediciones para aplicar soluciones *que eleven el nivel de la calidad de la educación* y fortalezcan la equidad de su impartición» (Cámara de Diputados, LXIV Legislatura, 2019: 12), *cursivas adicionadas.*

la hegemonía del discurso de la calidad educativa se mantienen en el marco de la contrarreforma en proceso donde, desde mi lectura, en el significante idoneidad se sintetiza el ideal de profesional docente, categorizado como «docente idóneo». Lo anterior resulta coherente con las disposiciones normativas ya establecidas y, sobre todo, con las tendencias a escala global, en cuanto a la exigencia naturalizada de generar un sujeto docente flexible, polivalente y sobre todo emprendedor.

Establecido el anterior recaudo, continúo con el análisis anunciado, cuya argumentación he organizado en tres apartados. En el primero, sitúo el campo problemático, concerniente a la relación entre contexto neoliberal y el discurso de la calidad educativa; en el segundo, a partir del enfoque de *funcionamiento ideológico* y de *orientación identitaria*, planteo una primera fase de actualización del modelo de identificación profesional docente prescrito; en el tercero, establezco algunas consideraciones para la discusión.

Neoliberalismo y política educativa

La presencia hegemónica del neoliberalismo como modelo de desarrollo económico y social se expresa en todos los terrenos que resultan fundamentales para sostener el proceso de acumulación capitalista, tanto en su ciclo de crecimiento como de crisis y reestructuración. En ese contexto, la definición de las agendas públicas educativas en los diversos contextos nacionales constituye un ámbito estratégico de lo que se ha denominado como «estructura social de acumulación», la cual se define en los siguientes términos, según Riutort: «[...] un conjunto articulado de hábitos, costumbres, convenciones, administraciones, contratos, derechos de propiedad, legislaciones, etc., que, para cada sociedad y época histórica, facilitan y estimulan el mantenimiento de una tasa de beneficio suficiente» (2001: 18; citado en Miranda, 2004: 15).

De acuerdo con lo anterior, en el contexto de la fase actual de capitalismo global, quizá sea más pertinente plantear la idea de agendas públicas glocales (a partir de la noción de glocalización de Robertson, 2003, para aludir a la imbricación global-local), en la medida en que estas son pautadas en ese juego de tensiones entre lo global y lo local, y organizadas desde los requerimientos y

lógicas del proceso de acumulación en el capitalismo tardío, en particular en relación con la reactivación de la tasa de ganancia.

La definición de políticas educativas en los diversos contextos nacionales ha estado atravesada, en mayor o menor medida (según la posición y condiciones dentro del escenario geopolítico, del país en cuestión), por tales imperativos sistémicos, de tal suerte que el discurso de la calidad educativa se ha instituido como elemento estructurante de los programas de política a escala global.

La noción de calidad educativa emerge del mundo empresarial, asociada a la noción de calidad total, su llegada al terreno de la política educativa, según Vega (2014, a partir de Yáñez, 1994), se vio impulsada a principios de los ochenta, en 1983, cuando en Estados Unidos «[...] se publicó el *Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación* (conocido como *Una nación en riesgo*) [en el cual] se habla directamente de ‘calidad educativa’ como un lineamiento de política por parte de un Estado» (Vega, 2014: 115).

Las principales críticas en torno al uso del término «calidad», en el terreno de las políticas y sus programas, residen en la incorporación de la lógica empresarial o gerencial subyacente:

Como la *calidad total* proviene del mundo de la gerencia, a la educación se le atribuyen los mismos atributos que se le exigen a cualquier empresa: eficiencia, rendimiento, productividad incrementada a bajo costo, satisfacción de los clientes, competitividad, eficacia, innovación, rentabilidad, éxito y excelencia (ibíd.: 116).

Los parámetros gerenciales antes planteados han trascendido al ámbito de las políticas educativas en México; dicho proceso fue detonado formalmente, desde principios de los años ochenta, como parte de la gestión de Miguel de la Madrid (1982-1988), a través de las orientaciones establecidas en el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND), en el cual, en términos de Alcántara (2008),

Uno de los principios del PND fue la denominada *racionalidad funcional*, que, entre otras cosas, buscaba promover la descentralización de la vida nacional y ser un componente importante de diversos proyectos modernizadores. Pretendía también ser un nuevo instrumento de asignación y distribución de recursos en el corto y mediano plazos (152).

La lógica racionalizadora que pretendió asumir el gobierno mexicano formó parte de su gradual constitución bajo un modelo neoliberal, en el que la focalización y racionalización fue incorporada, con mayor o menor éxito, a principios de los años ochenta y a lo largo de las gestiones posteriores.

En ese contexto, en México, el papel protagónico del discurso de la calidad educativa ha trascendido a lo largo del periodo de reforma educativa abierto a principios de la década de los noventa con el proyecto modernizador del sistema educativo a nivel básico, el cual fue establecido normativamente con el *Acuerdo Nacional de Modernización Educativa* (ANMEB), 1992, y la *Ley General de Educación* (LGE, 1993), proceso reformista que ha tenido continuidad en otras fases o momentos, entre los más sobresalientes: el *Compromiso por la Calidad de la Educación*, 2002, la *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE, 2008), y la Reforma Educativa de 2013 (*Ley General del Servicio Profesional Docente* [LGSPD], 2013, y el Modelo Educativo derivado de esta última [ME], 2016).

En un balance general del conjunto de políticas enunciado, es posible señalar que las de mayor trascendencia, aunque por razones diferentes, han sido la de los años noventa (ANMEB y LGE) y la de 2013-2016 (LGSPD) y (ME).

En los años noventa, la modernización educativa fue concebida como la lucha contra el centralismo y la burocratización excesiva, de tal suerte que se emprendió un vigoroso proceso de descentralización, en lo que competía al sistema de educación básica, proceso que cristalizó en el traslado de los recursos financieros y su gestión a los estados; sin embargo,

[...] el gobierno federal continuó manteniendo el control de la normatividad, la elaboración de los planes de estudio y los programas de formación [a excepción de los contenidos regionales...] el establecimiento de procedimientos de evaluación y la formación de los profesores (Alcántara, 2008: 160).

Respecto a la revaloración de la labor docente y su formación continua y profesionalización, se creó un sistema de estímulos asociado a tales procesos: el programa de *Carrera Magisterial* (CM). En dicho programa, ya aparece la idea de una evaluación docente asociada a un sistema de promoción horizontal de los docentes de educación básica; sin embargo, la evaluación se diluyó y CM se convirtió solamente en un mecanismo de obtención de recursos económicos

adicionales para el profesor, pero no de profesionalización; al respecto, resulta fructífero el planteamiento de Ornelas (2012) acerca de la práctica de «colonización» desarrollada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, a través de la cual dicha instancia definió las «reglas del juego».

En cuanto a la reforma de 2013, el foco de los cambios propuestos estuvo centrado en la relación evaluación docente y acceso, promoción y permanencia laboral, como mecanismo para avanzar hacia la calidad educativa. Sin embargo, para algunos, se trataba, sobre todo, de una reforma de corte laboral, más que educativa (cf. López Aguilar, 2013); además, el nexo entre la estrategia de evaluación docente y su posible impacto en la calidad educativa, centrada en el logro escolar, planteaba diversas interrogantes que ponían en cuestión dicho vínculo (cf. Bensusán y Tapia, 2013).

Sin duda, dicha reforma detonó una amplia polémica, en los medios académicos e intelectuales, así como movilizaciones magisteriales importantes. Para los fines de la presente argumentación, lo que me interesa resaltar es que la reforma educativa de 2013, con las estrategias de evaluación y profesionalización, establecidas en la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (2016), representaron la culminación de la incorporación de mecanismos de evaluación docente, que ya habían sido planteados previamente, en específico en el marco de la *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE, 2008), pero que a fines de la primera década de 2000 el mecanismo clave para tal proceso, los concursos de oposición, constituyeron una estrategia fallida, en la medida en que su aplicación fue fragmentaria, parcial o inexistente (Cf. Flores y Mendoza, 2012).

Vale la pena señalar que la ACE involucró un acuerdo cupular entre la representante vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Elba Esther Gordillo, y el entonces presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa (Navarro, 2009), dinámica político-burocrática que se modificó sensiblemente en el sexenio posterior, en el que la «recuperación de la rectoría del Estado» en el ámbito educativo, por parte del gobierno en turno, supuso un clima persecutorio contra los docentes, quienes al tiempo que fueron contruidos a través de los *mass media* como «chivo expiatorio»; de igual forma, se les posicionó como garantes de los límites y alcances de la reforma de 2013.

En ese contexto, la distinción entre una subjetividad docente disciplinada («aquellos profesores que sí están en las aulas») y otra beligerante e irrespon-

sable («los profesores mitoteros que temen a la evaluación»), corrió a cargo de las televisoras privadas, generando un ambiente de linchamiento en perjuicio de los profesores de educación básica que se movilizaron contra la reforma educativa.

Así, las estrategias que el modelo neoliberal ha desarrollado, como parte de los requerimientos para el mantenimiento de la tasa de ganancia en la fase del capitalismo tardío, involucra la formación de una subjetividad docente autorregulada, cuya libertad puede constituir, paradójicamente, el mecanismo de su dominio.

Los procesos que se detonan a partir de las prescripciones contenidas en las políticas resultantes de una reforma educativa, en este caso la de 2013-2016 en México, suponen un complejo trayecto que abarca desde su diseño e implementación normativa, hasta su traducción en un determinado mandato institucional, el cual lleva consigo un recorrido que va desde la supervisión escolar a la dirección de las escuelas y, finalmente, alcanza a sus principales destinatarios: los docentes frente a grupo. En ese punto, se genera otra serie de procesos que tocan las prácticas y las identidades docentes, es justamente en el lugar de los sujetos educativos donde focalizo la mirada analítica que propongo.

Reforma educativa en México: funcionamiento ideológico y orientaciones identitarias

El reconocimiento de la complejidad social contemporánea, desde el ámbito de la investigación social, en sus diversas vertientes, ha fomentado la producción de una multiplicidad de nociones que van desde la modernidad tardía (Giddens, 1995) hasta la sociedad del cansancio y de la transparencia (Han, 2013), entre muchas otras. En su conjunto, se pretende una especie de desmontaje de los diversos planos, dinámicas y lógicas, en que se estructuran las relaciones y las identidades sociales en la actualidad. En ese tenor, abrevando en la teoría de la ideología de Žižek (1992) como base para la articulación de una lógica discursiva e institucional proveniente del análisis de discurso de Laclau (con Mouffe, 1989; Laclau, 1996) y del institucional de Käs (1989), respectivamente, propongo la perspectiva de *funcionamiento ideológico* (Fuentes, 2008, 2010, 2015), en tanto estrategia analítica para abordar el ámbito estructural-objetivo, representado

por las políticas educativas y su conexión, actualización, en el terreno subjetivo e identificadorio, en este caso en el de docentes de nivel primaria en México.

El funcionamiento ideológico alude a los procesos de sutura simbólica e imaginaria, expresados en prácticas discursivas y anclajes institucionales, que tanto en el plano colectivo como en el individual posibilitan al sujeto educativo, evadir su condición de incompletud y falta subjetiva (Fuentes, 2015).

De acuerdo con lo anterior, la identidad, los modelos de identificación profesional docente, así como las orientaciones identitarias, las defino como construcciones de carácter simbólico-imaginario-Real/fantasmático que funcionan a manera de «pantallas» (en términos de Žižek, 1992), a través de las cuales se producen efectos de sutura o totalización de sentido, que abren una vía de evasión estructurante de la citada incompletud subjetiva. Desde esa perspectiva, las articulaciones discursivas que sostienen tales elaboraciones, junto con determinadas dinámicas institucionales, permiten la «naturalización» de determinados sentidos contextualizados de un determinado ideal de ser profesional en el terreno docente.

En el contexto de la actual globalización económica, cultural y educativa, cuyo paradigma ordenador es el modelo neoliberal, las políticas educativas también están pautadas por este, con diversos acentos más o menos «democráticos», pero siendo ordenadas por una lógica empresarial propia de la sociedad de control o posdisciplinaria donde:

[...] un rasgo central [...] es que en ellas se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos «libres» trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad. En esta metamorfosis neoliberal del gobierno de lo social, la autonomía de los gobernados (individuos, familias, empresas, instituciones estatales, [...] gremios, como el magisterial [...] etcétera, se convierte a la vez en el instrumento y el objeto de gobierno (Jódar y Gómez, 2007: 388).

En ese orden de ideas en cuanto a los procesos de subjetivación docente, desde las técnicas de gobierno, vehiculizadas a través de la política de reforma (2008-2016) en México, la prescripción de un sujeto emprendedor, flexible, polivalente, entre varios otros rasgos, constituye un proceso en curso, en el contexto mexicano de una tradición autoritaria y corporativa que ha primado en el juego

burocrático-clientelar, desplegado por la SEP y el SNTE y, con diversos matices, también eventualmente por la CNTE (Cf. Ornelas, 2010).

Como lo señalé más arriba, la «abrogación» de la reforma educativa de 2013, más que instalar una discontinuidad, involucra un ajuste relativo a la estabilidad laboral de los profesores, como parte de las promesas de campaña del ahora presidente de la República, Andrés M. López Obrador; al respecto, de acuerdo con Villarreal, Rivero y Guerra:

La reforma efectiva, la que se instala en las escuelas, la que encarna en las maestras, los directores, las supervisoras, los directivos, padres de familia y pobladores, es el efecto móvil de múltiples programas, con ritmo desigual y profundidades disímiles, pero que ya se están armonizando y produciendo [parcial y gradualmente] los efectos esperados: subjetividades neoliberales, mercados educativos, escuelas-empresas de subjetivación y de negocios, entre tantas cosas. No se puede, entonces, suponer que alterando uno de los programas –aun sea de los más perversos, como la evaluación de permanencia–, se quiten los efectos de conjunto producidos por la reforma (2019: 20).

A lo largo de las dos últimas décadas, en nuestro país se ha mantenido como hilo conductor en las citadas políticas: el desarrollo de estrategias de racionalización y focalización en el uso de los recursos (lógica acorde con el modelo neoliberal), pautas que en el ámbito de los docentes se han expresado de manera sobresaliente en el establecimiento de procesos de evaluación, aparejados a la idea de la capacitación y formación permanente.

En ese contexto, ¿qué tipo de subjetividad docente propone el discurso de la calidad educativa?, ¿de qué manera se vincula a la constitución de una nueva *gubernamentalidad* (Foucault), articulada a la llamada sociedad posdisciplinaria o de control según Deleuze (1995, referido en Jódar y Gómez, 2007)? ¿Se pretende constituir una subjetividad docente empresarial que desarrolle un constante trabajo sobre sí mismo y que sea capaz de rendir cuentas? ¿Qué tipo de identidades están en gestación desde tales procesos subjetivantes?

Al respecto, planteo la perspectiva de funcionamiento ideológico y orientación identitaria (Fuentes, 2008, 2015) como una tentativa teórico-metodológica para producir desde el ámbito identificatorio de docentes de educación básica,

una primera aproximación a las pautas estructurantes de una nueva subjetividad docente en educación básica en México y sus posibles procesos identificatorios, en el marco del periodo de reforma 2008-2016.

Con base en resultados de investigación,⁴ a partir de una metodología mixta que incluyó, por una parte, el análisis discursivo de fragmentos textuales de diversos documentos oficiales de la política de reforma 2008-2016 y, por la otra, la aplicación de un cuestionario semiabierto a 55 profesores, adscritos a tres escuelas primarias de la Alcaldía Tláhuac de la Ciudad de México, en 2016-2017; fue posible categorizar al menos 18 rasgos o atributos, que pueden concebirse como *momentos* (Laclau y Mouffe, 1987) del sistema de significación que constituye el modelo de identificación profesional docente prescriptivo, a saber: actualizado, capaz de trabajar en equipo, colaborativo, coordinador, creativo, democrático, dinámico, estratega, facilitador, flexible, gestor, investigador, negociador, planificador, profesional, respetuoso de las diferencias, responsable y tutor.

Como puede observarse, la demanda institucional al docente abarca un amplio espectro de atributos a desarrollar, que corresponderían al despliegue de capacidades tanto de carácter instrumental-administrativo, como cognitivo, político y psíquico. Ideal docente que, a partir del análisis discursivo producido, considero que se ha condensado en el significante «idoneidad», el cual sostiene el modelo de profesionalidad docente, enunciado como «docente idóneo».

Entre dicho plano prescriptivo y las posibles rutas de su resignificación y actualización en coordenadas institucionales y discursivas particulares, propongo la noción de orientaciones identitarias como un ámbito o espacio intermedio, que representaría una idealización inicial, en tanto horizonte que demarca posibles identificaciones. En ese tenor, con base en los datos generados, producto de la categorización de un modelo de identificación profesional docente prescriptivo y un primer ejercicio de resignificación de este por parte de

4 La investigación de referencia lleva por título *El significante «calidad educativa» articulador de una nueva subjetividad docente*. Dicha investigación comprende diversas fases; en esta ocasión, presento avances relativos a la segunda y tercera fases (2017-2019). Como lo señalé, tales desarrollos forman parte de un programa de investigación de larga data denominado: *Identidades y políticas educativas: funcionamiento ideológico y proceso identificatorio en educación*, con sede en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

los docentes encuestados (quienes seleccionaron una serie de atributos como constitutivos del ideal docente que debería cubrir un profesor de primaria), reconstruí una posible orientación identitaria, articulada por los significantes profesional, responsable y con vocación (Fuentes, 2018). Se trata de una primera aproximación analítica que trata de desmontar la complejidad inherente a las formas particulares en que los mandatos provenientes de la política son resignificados por los sujetos educativos, en especial por profesores de nivel primaria.

Queda pendiente una indagación específica de las posibles formas en que esa idealización inicial, producida por los docentes de las tres escuelas consideradas, puede entenderse en el marco de determinadas dinámicas micro-políticas e institucionales. Sin embargo, la orientación identitaria emergente muestra una ordenación desde tres significantes que operarían como punto nodal, de la resignificación del modelo de identificación profesional docente prescriptivo y, en ese orden de ideas, pueden concebirse como anclajes relativos de las futuras identificaciones de los docentes considerados.

Para el debate: consideraciones finales

Las coordenadas societales contemporáneas nos muestran, una vez más, la capacidad de transformación del orden capitalista a escala global; aun con la multiplicidad de «síntomas» de agotamiento, este genera de forma incansable nuevas formas sociales que conforman grandes estructuras (por ejemplo, los acuerdos y bloques internacionales), así como transformaciones en la vida cotidiana (la presencia ineludible de los dispositivos, resultado del desarrollo de las TIC) y, de forma estratégica, cambios en las formas de subjetivación y en las subjetividades e identidades resultantes.

En ese contexto, el neoliberalismo también se adapta, desplegando sus posibilidades de la mano de visiones políticas lo mismo de izquierda que de ultraderecha; el privilegio del mercado como ente reificado también exige una subjetividad en concordancia con su presencia omnipotente. De tal manera que el orden sistémico demanda un sujeto capaz de tomar una multiplicidad de decisiones, de gestionar su devenir, para alimentar, de forma incansable, incluso a través del agotamiento permanente (Han, 2013), la voracidad mercantil.

En ese tenor, la subjetividad docente no escapa del afán autorregulador que supone el discurso de la calidad educativa, como la cara de la expresión neoliberal en el terreno educativo. Como lo he argumentado, en México las políticas educativas han seguido la lógica neoliberal imperante, de tal suerte que las prescripciones fruto del periodo de reforma actual (2008-2019), se vehiculizan a través de mandatos institucionales que pretenden lograr la calidad educativa, gracias a un nuevo docente. Dado que me parece crucial abonar el espacio entre el plano prescriptivo de la política y sus posibilidades de actualización, he planteado una posibilidad de lectura desde el ámbito subjetivo e identificadorio de docentes de educación básica.

Uno de los puntos clave en el quehacer investigativo consiste en el uso estratégico de conceptos y categorías teóricas, de diverso alcance, para «leer» o «reconstruir» analíticamente, un determinado ámbito histórico-experencial; en ese tenor, considero que la perspectiva de *funcionamiento ideológico* (Fuentes 2015, 2018) ofrece una posibilidad de lectura del juego entre el plano prescriptivo de la política y su posible trascendencia en el plano subjetivo, teniendo como foco de análisis el proceso identificadorio de docentes de educación básica.

Dicho enfoque me parece que puede ser productivo, para el análisis de periodos de reforma educativa, en la medida en que, por una parte, se amplían los espacios de incertidumbre en la vida cotidiana de los docentes y, por la otra, se elaboran formas híbridas, con base en las prácticas y dinámicas institucionales establecidas y las nuevas propuestas organizacionales, pedagógicas o no, pero que se instalan como nuevos mandatos institucionales.

La habilitación del ámbito de constitución identitaria docente como «lente analítico» (Gee, 2001) me parece de gran relevancia en el análisis de los impactos de política y en especial en los de reforma, durante los cuales se tiende a situar bajo tela de juicio, formas previas del desempeño docente, así como los anclajes identificadorios vinculados a estas, de tal manera que el profesor ve agudizado su estrés cotidiano, situación que ha derivado en una serie de afectaciones de orden físico y psíquico, que han impactado la vida cotidiana de los docentes, tanto en México como en diversas latitudes (Cf. Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005).

Así, los procesos de subjetivación y de constitución identitaria se ven alterados, en particular en el escenario contemporáneo en que los referentes de

subjetivación funcionales al orden hegemónico suponen esquemas disciplinadores que pasan por la construcción de identidades emprendedoras, donde el trabajo sobre sí mismo es crucial para el devenir docente de calidad o según los tiempos locales: docente idóneo.

La noción de orientaciones identitarias involucra un ámbito intermedio, entre los modelos de identificación profesional prescritos y sedimentados, y los procesos de resignificación y dotación de sentido por parte de sus destinatarios, en este caso profesores de primaria; en ese sentido, las propongo como una idealización primera que demarca un espacio de posibles rutas de actualización identificatoria, en el contexto de dinámicas políticas y psicosociales que se articulan en el establecimiento escolar.

Los desarrollos de investigación que he producido al momento actual no han trascendido al juego político y psicosocial específico de las escuelas consideradas, aspectos que me permitirían especular sobre los asideros y anclajes particulares en que la orientación identitaria propuesta, detonaría efectos de evasión o bordeado de la condición de incompletud y la fractura subjetiva, teniendo como correlato rutas posibles de afrontamiento de la existencia cotidiana del docente en la escuela primaria. Sin embargo, dicha idealización inicial ya anuncia senderos posibles de construcción identificatoria.

De ese modo, en el reconocimiento de la complejidad de los procesos de subjetivación e identificación docentes, en este trabajo la apuesta reside en la apertura de líneas de interrogación que detonen posibles rutas de trabajo, que permitan el fluir del andamiaje teórico-conceptual en atención al programa de investigación esbozado.

En ese contexto, planteo: ¿de qué manera sostener en juego con un ámbito sociohistórico específico, construido como referente empírico, los planos o dimensiones analíticas, en este caso de carácter político y psicosocial, sin renunciar a ese nivel de complejidad? ¿La categoría de orientaciones identitarias (Fuentes, 2010), como una tentativa de desmontaje entre el plano de la prescripción derivada de las políticas y el de su actualización focalizada en el proceso de subjetivación e identificatorio, qué subcategorías requeriría para «abrirla»? La perspectiva de *funcionamiento ideológico* supone efectos de sutura o totalización de sentido, en escenarios cada vez más móviles y contingentes,

¿qué retos metodológicos impone la búsqueda de indicios al respecto en el ámbito histórico-social y experiencial del sujeto-actor docente?

Tales son algunas de las líneas de desarrollo que avizoro.

Referencias

- Bensusán, G. y Tapia, A. (2013). El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 75 núm. 4 México, Oct./Dic., 2013: 557-587. <<http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v75n4/v75n4a2.pdf>>.
- Buenfil, R.N. (2016). Puntos nodales en la reforma educativa. El artículo III constitucional. En Z. Navarrete, Z. y I. Loyola (coords.), *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*. México: PAPDI, Plaza y Valdés, 67-80.
- Comisiones Unidas de Educación y de Puntos Constitucionales (2019). Proyecto de Decreto por el que se modifica el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa. Cámara de Diputados, LXIV Legislatura, 12.
- Díaz Barriga, F. (2018). Nuevo modelo educativo: una mirada desde los estudios del currículo. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, Año 4, núm. 11, julio-octubre 2018, 11-17.
- Flores, P. y Mendoza, D. (2012). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: UIA, Gernika.
- Fuentes, S. (2008). *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*. México: UPN.
- (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En Fuentes, S. y O. Cruz (coords.), *Identidades y políticas educativas*. México: UPN, 13-35.
- (2015). Funcionamiento ideológico: política, institución y sujeto. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, Chih.: COMIE.

- _____ (2016-2019). El significante «calidad educativa» articulador de una nueva subjetividad docente. Segunda y tercera etapa. Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ y O.P., Cruz (2016). Micropolítica escolar y vida institucional en escuelas primarias de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 7, núm. 13, julio-diciembre 2016.
- _____ (2018) Identidades profesionales docentes: orientación identitaria y reforma educativa. *Preprint*, 25 pp. (en proceso de dictaminación). <https://www.researchgate.net/publication/329019827_Identidades_profesionales_docentes_orientacion_identitaria_y_reforma_educativa_Teacher_Professional_Identities_identity_orientation_and_educational_reform>.
- Giddens, A. (1998). «Introducción» y «Los contornos de la modernidad reciente». En *Modernidad e identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península, 10-50.
- Gee, J.P. (2001) Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, vol. 25, (2000-2001), 99-125. <<http://www.jstor.org/stable/1167322>>.
- Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2007, vol. 12, 381-404. <<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/no32/pdf/No32R.pdf>>.
- Käes, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En: R. Käes (1989), *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 69-86.
- López Aguilar, M. (2013). Una reforma «educativa» contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, núm. 179, mayo-junio, 2013. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, 55-76. <<https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>>.

- Martínez, A. (2004). *Reorientación del discurso educativo: Neoliberalismo y globalización. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Miranda, G. (2004). Capitalismo global y cambio educativo. Los fundamentos estructurales e ideológicos de la política educativa neoliberal. *Revista Electrónica Educare* (7), 13-42. 8 de marzo de 2019: <<http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1113>>.
- Navarro, C. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal. *El Cotidiano*, vol. 24, núm. 154, marzo-abril 2009. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 25-37.
- Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- (2012). *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón/Gordillo*. México: Siglo XXI.
- Poder Ejecutivo Federal, SEP (1992). Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica. México: *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo, 1992.
- (1993). Ley General de Educación. México: *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio, 1993.
- (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México: *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre, 2013.
- Robertson, R. (2003). *Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 1, enero-abril, 2010, 1-28. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>>.
- Secretaría de Educación Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP, SNTE.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Modelo Educativo*. México: SEP.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2012). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.

- Vega, R. (2014) La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Integra Educativa*, vol. VII, núm. 2, 113-125. <<https://es.scribd.com/document/178419413/La-Calidad-Educativa-No-cion-Neoliberal>>.
- Villarreal, R., Rivero, A., Guerra, M. (2019). *Cancelar la reforma educativa en México. Un kit para luchar contra la educación neoliberal*. Sevilla: Insurgencia Magisterial, Iberoamérica Social. <<https://iberoamericasocial.com/wp-content/uploads/2019/03/Cancelar-la-reforma-educativa-en-M%C3%A9xico.-Un-kit-para-luchar-contra-la-educaci%C3%B3n-neoliberal.pdf>>.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

La actoría y la resignificación
de la reforma educativa en el espacio escolar de contextos rurales.
Los casos del Estado de México y Michoacán

María Mercedes Ruiz Muñoz

Universidad Iberoamericana, México¹

Introducción

La presente investigación se enmarca en la línea teórica del ciclo de políticas educativas y de la puesta en acto de las reformas en el entorno micropolítico escolar. Esta elaboración teórica, iniciada por Stephen Ball (2012), ha resultado fecunda en las posibilidades de un marco teórico que reivindica la coautoría de los actores escolares en relación con los diseñadores de políticas y las autoridades públicas, así como con los procesos de resistencia que son constitutivos de la puesta en acto de las reformas educativas. También da cuenta del carácter policéntrico que experimenta el proceso de circulación de políticas, ya que, además del Estado, intervienen organismos internacionales, actores empresariales, gremiales, entre otros. Este eje analítico se complementa con los estudios de caso, como metodología que habilita la observación de las dinámicas que acontecen en entornos rurales a nivel micropolítico que, no obstante, se encuentran influidos por su contexto regional, nacional e incluso internacional, y viceversa. Esto pone en evidencia la interconexión de las diferentes escalas en las que tiene lugar el proceso de puesta en acto de las reformas y de su resignificación en el espacio escolar, proceso del que surgen interpretaciones y elaboraciones inéditas. El texto se organiza en cinco apartados. En el primero se exponen la metodología y el marco teórico; enseguida, se muestran los hallazgos en la literatura que ilustran los diversos procesos de puesta en acto y resignificación de las reformas, donde se encontraron tres

¹ El equipo de investigación en el que se inscribe este trabajo está integrado por Leonardo Oliver Ortiz Flores, Marco Contreras Ruiz y Alejandra Luna Guzmán.

diferentes líneas de interpretación en función de su escala. El tercer apartado ofrece el marco contextual de puesta en acto de la reforma educativa de 2013 a nivel de los subsistemas estatales, en relación con el nivel micropolítico de los estudios de caso seleccionados. En el cuarto y quinto apartados se muestra el proceso de resignificación de la reforma a nivel escolar en comunidades del Estado de México y Michoacán, respectivamente, relacionando la dinámica de cada entidad con su entorno micropolítico y cómo se afectan mutuamente. Por último, se ofrece una síntesis del proceso de resignificación a nivel local y regional, destacando la particularidad de cada contexto junto con las problemáticas compartidas que atañen al proceso de puesta en acto de la reforma educativa.

Metodología y marco teórico

Esta investigación se guía por el paradigma cualitativo y el enfoque de estudios de caso. El paradigma cualitativo busca la comprensión de su sujeto-objeto de estudio sin supeditarla a una causalidad única, sino que se basa en la descripción densa de la experiencia. Desde el análisis cualitativo, los elementos que integran la muestra se perciben como acontecimientos, los que se busca abordar a través de relatos elaborados desde la interpretación, con el objeto de mostrar una aproximación fidedigna al caso en análisis. Si bien se persigue la unicidad del caso en particular, a la vez se le enmarca en un contexto complejo y se le asocia con otros con los que guarda correspondencia, pero sin perder su singularidad. En ese sentido, el estudio de caso se caracteriza por ser algo a la vez específico y complejo en funcionamiento, como un sistema integrado, con límites y partes constituyentes, y con objetivos consecuentes o contradictorios. De tal suerte que se deben hallar los límites entre lo que define al caso, mediante sus características intrínsecas, y aquello que lo rodea como contexto, así como identificar sus patrones (Stake, 2005: 451-459).

Cabe señalar que la prioridad de los estudios de caso es comprender la complejidad y especificidad de cada experiencia en particular. Los que se abordan en esta investigación se refieren a dos comunidades rurales que se caracterizan por su relativa lejanía de las cabeceras municipales, por sus características socioeconómicas y por contar con planteles educativos que cubren la oferta obligatoria desde preescolar hasta el nivel medio superior. Mientras que estos

son rasgos que comparten con otras comunidades en general, su singularidad radica en la composición específica de sus comunidades. Entre las particularidades destacan el perfil formativo y sindical de sus cuerpos docentes, el nivel de composición rural-urbana de las comunidades, su organización escolar y las características de su matrícula, por mencionar los más relevantes. Todos estos rasgos las dotan de singularidad en la generalidad en que se inscriben. Dado que en esta investigación se toman dos casos simultáneamente y se les concibe como una unidad hermenéutica, se ajusta a lo que Stake llama casos colectivos (Stake, 1999: 12-15).

La selección de los casos para recabar los testimonios se dio a través del método de bola de nieve (Handcock y Gile, 2011), articulando diferentes informantes clave bajo una lógica lineal y solicitando los permisos requeridos ante las Autoridades Educativas Locales (AEL) competentes. Los testimonios de los informantes se recuperaron bajo los códigos deontológicos de la investigación con seres humanos: consentimiento informado, beneficencia, justicia y protección al anonimato, en términos negociados y consensuados y bajo el reconocimiento a la autonomía de los informantes (Arias y Peñaranda, 2015; Chapela, 2015). El levantamiento de datos se realizó a través de entrevistas a profundidad, grupos focales y la elaboración de un diario de campo. En el Estado de México se realizaron 14 entrevistas a profundidad y dos grupos focales a docentes y alumnos de preescolar, primaria y telesecundaria. En el Estado de Michoacán se aplicaron 11 entrevistas a profundidad y 4 grupos focales a docentes y alumnos de preescolar, primaria, telesecundaria y telebachillerato. Los testimonios fueron sistematizados y codificados en función del método de comparación constante, llegando a la saturación de datos mediante la agrupación en categorías (Glaser y Strauss, 1967) en matrices de doble entrada y memorandos respaldados en Atlas.Ti. Asimismo, los testimonios fueron contrastados entre sí y con otras fuentes bibliográficas y hemerográficas, de acuerdo con el método de triangulación (Crowson, 1998).

El marco teórico que orienta la investigación es el ciclo de políticas de Ball (1987) y la lógica de puesta en acto de las reformas educativas. Ambas nociones se derivan de su teoría de la micropolítica, cuyo objetivo fue elaborar una sociología alternativa de la organización escolar frente al paradigma de la teoría organizativa dominante, influida por contextos burocráticos o fabriles e incli-

nada a desplazarse del análisis a la prescripción, así como a considerar todo tipo de conflicto como un agente patógeno que debía erradicarse del sistema y no como indicio de una organización alternativa. Frente a la idea de consenso de los ambientes organizacionales, Ball recurrió a la perspectiva del conflicto y a la noción de poder que se ejerce mediante el conflicto y la negociación, para lograr un acercamiento más preciso a las disputas que suceden en ambientes de estructuras laxas como las escuelas; es decir, estructuras donde diversos cuerpos colegiados tienen intereses contrapuestos que ocurren a ritmos semiautónomos. Desde esta analítica de la micropolítica escolar centrada en el conflicto, se concibe a los actores sociales que intervienen en la escuela como elementos básicos de la organización, antes que como la organización misma (Ball y Bowe, 1992).

Por su parte, la noción de poder descentrado de Foucault (1972) habilitó a Ball a construir la categoría del ciclo de políticas, pues desplazó al Estado del espacio central que solía tener en el análisis de políticas. Así, el Estado, las autoridades educativas y las escuelas se ven empoderadas a ritmos distintos a lo largo del proceso de elaboración y consolidación de la política. Este ciclo de políticas se compone de tres contextos: de influencia, de producción del texto y de la práctica. En el contexto de influencia, las políticas adquieren estatus de validez, se libra una disputa de discursos sostenidos por grupos de interés; hay una tensión entre lo local y lo global. En el contexto de producción las políticas, se plasman en documentos oficiales, se aspira a representar el lenguaje de los intereses de la población, se reflejan las disputas de grupo por el control de las representaciones de la política, y se enfrentan ideas contradictorias. El contexto de la práctica es el momento en que se presentan las reinterpretaciones en función de lugar al cual se destina. En este momento, el texto sufre transformaciones en su contexto de aplicación. Al desplazarse por estos contextos, las políticas experimentan cambios en su interior, a la vez que producen alteraciones al exterior (Casimiro, 2016).

En esta sucesión, Ball y Bowe (1992) cuestionan el orden y la secuencialidad de las políticas, y aportan la noción de *puesta en acto*, en oposición a la implementación, que tiene implícitas todas las exigencias de orden y de transmisión directa del texto a su aplicación. La teoría de la puesta en acto tiene como premisa una configuración diversa de las escuelas y de cómo las políticas se

traducen y reinterpretan en ellas. Concibe a las escuelas como «redes precarias de grupos de prácticas, personas y artefactos diversos que se traslapan entre sí» (Ball *et al.*, 2012: 143). El eje de la puesta en acto radica en que, para devenir en políticas educativas, los textos oficiales y su retórica imperativa necesitan entrar en contacto con las diferentes configuraciones históricas, contextuales y psicosociales que conforman a las escuelas.

El énfasis de la puesta en acto está en prestar atención, en las escuelas, a cómo se interpreta y se traduce el texto que ha de aplicarse en las aulas, lo que implica un acto creativo en condiciones desafiantes. La interpretación y la traducción son los dos momentos en que se divide la puesta en acto, como hecho creativo de transformación de las políticas prescriptivas. En la interpretación, se da sentido al texto de las políticas, se pregunta qué es lo que dice y qué espera del sujeto como el agente de esas políticas; en este momento ocurren también los cuestionamientos. De acuerdo con Ball y Bowe (1992), hay dos tipos de interpretación de los textos: las «escriturales», que implican una lectura más activa y cuestionadora de los textos prescriptivos, desde un enfoque que defiende la profesionalidad de la docencia, y las «lecturistas», que son más pasivas y ven la política prescriptiva como un manual, lo cual implica una recepción y una lectura más técnicas.

En la traducción, se ponen en práctica procesos y mecanismos para hacer viable lo que las políticas esperan que se cumpla; es cuando intervienen actores, se crean documentos internos, se practican reuniones, foros, actividades programáticas, toda una serie de tecnologías institucionales para hacer tangible la demanda abstracta que se desprende del texto. Ball observó que es frecuente la lectura colectiva de los textos prescriptivos. En esas lecturas suelen hallarse huecos de la normativa prescriptiva y, a partir de ellos, las prioridades del texto normativo entran en conflicto con la sabiduría colectiva y la historia de los sujetos escolares en cuestión. La lectura reinterpretativa se da sobre esos huecos, a partir de los cuales los docentes realizan una filtración de lo que van a incorporar del texto en su práctica (Gómez y Marran, 2013; Avelar, 2016).

De acuerdo con la lógica de la puesta en acto, las políticas y las escuelas entran en una lógica de construcción mutua, mediada por relaciones de poder. Las políticas conllevan un historial de interpretación y representación, mientras que los actores escolares se ven compelidos a asumir las exigencias

que aquellas les demandan, en función de su propia historia, sus recursos y limitaciones (Ball, 1993: 11-12). A diferencia de la lógica de implementación, en la que las escuelas reciben las políticas como una suerte de paquetería que aplican (o no) en sus instituciones, la puesta en acto enfatiza la respuesta particular que en cada escuela diversos actores, docentes y estudiantes, construyen para lidiar con políticas que, lejos de ser acabadas y definidas, son difusas y contradictorias; es por esto que Ball plantea que las políticas son reinterpretadas y transformadas en su tránsito por los diferentes contextos. En el proceso, ocurre una intensa actividad política a través de negociaciones y alianzas, visión muy distinta de la lógica de «problemas» y «soluciones» de la implementación (Beech y Meo, 2016).

El planteamiento de Ball en torno a las políticas educativas como puesta en acto contribuyó a articular los niveles local y global, así como a revelar las redes que se dan entre estos ámbitos y en el interior de las instancias locales. Sus planteamientos representaron una ruptura epistemológica para el análisis de las políticas educativas, para pensarlas como entes que circulan, en cuanto texto y discurso, y que interactúan con sujetos que las construyen, los que, a su vez, se ven contruidos por ellas. Este giro fue posible por su lectura foucaultiana del papel de las ciencias sociales y del papel de la contingencia en la legitimación de los discursos. Estos distintos niveles, que interactúan dentro del ciclo de políticas, representan, al mismo tiempo, diferentes escalas de la puesta en acto de las reformas.

Antecedentes. La resignificación de las políticas y las reformas educativas en el espacio escolar: líneas de interpretación

El ciclo de políticas y la puesta en acto de las reformas son dos lógicas de interelección interrelacionadas que permiten situar el proceso de resignificación que las políticas, como textos y discursos, experimentan al desplazarse por los diferentes contextos que componen el ciclo: de influencia, de producción del texto y de la práctica, que se encuentran intrincadamente enlazados. Para situar este proceso, se articuló un estado de la cuestión que da cuenta de cómo se expresa la resignificación a lo largo de esos contextos, en particular en el ámbito latinoamericano. De la diversidad de registros recuperados se iden-

tificaron dos grandes líneas de abordaje de la resignificación de las reformas educativas en las aulas: las que se sitúan en un contexto de interacción entre instancias centrales y periféricas y las que enfatizan el sustrato micropolítico de la escuela.

La primera línea se caracteriza por enfatizar las estructuras y el peso que estas tienen en toda acción ejecutada por los actores escolares, tanto como extraescolares, en el proceso de circulación de las políticas. En este ámbito, el peso de dichas estructuras llega a ser tan abrumador que queda un margen de acción muy limitado para la reinterpretación y la resignificación por los actores en el nivel del aula. En cambio, la línea que aborda la resignificación en el nivel de la cultura escolar y la micropolítica otorga un papel clave a ese ámbito, visto como un espacio irreductible del margen de acción del docente, que resulta difícil de desmontar para las reformas que se impulsan desde instancias superiores. Usualmente, las investigaciones que se inscriben en esta línea vienen acompañadas de un estudio de caso o de estudios múltiples, pero comparten, como rasgo común, las interacciones en el nivel micropolítico y la cultura escolar sedimentada en ese espacio.

No obstante, en medio de estas dos grandes líneas de abordaje de la resignificación, se encontraron investigaciones que articulan ambos niveles, la dinámica entre instancias centrales y periféricas o estatal/departamentales, y un estudio de caso con perspectiva micropolítica. Para la lógica de la puesta en acto es clave el proceso de resignificación que tiene lugar en el espacio escolar, es decir, en el nivel de la micropolítica. Sin embargo, dicha fase es indisociable de los contextos de influencia y de producción del texto político que tienen lugar en los niveles macro y meso de gestión. Esta tercera línea da cuenta de la interacción entre esas distintas escalas de resignificación. A continuación, se muestra un repaso de las tres líneas y las condiciones que habilitan su articulación.

La resignificación de las reformas educativas en el nivel de las estructuras centrales y periféricas

Esta línea de interpretación de la resignificación de las reformas se caracteriza por la conducción que el entramado de las instancias centrales y periféricas ejerce sobre las reformas que introducen cambios en el espacio escolar. La

relación entre ambas instancias imprime pautas de conducta sobre los actores que se insertan en ellas, así como una inercia institucional que determina su acción. Estos son los marcos que definen los límites y alcances de la resignificación, y las relaciones entre estructuras y actores se constituyen en los parámetros que determinan el grado de cambio que las reformas pueden tener. La resignificación ocurre dentro de esa interacción entre las estructuras y los actores, aunque las primeras se caracterizan por ejercer mayor direccionalidad.

Entre los tipos de relaciones entre estructuras centrales y periféricas se encuentran las siguientes: Estado y sindicato; entre instituciones de distinta jurisdicción (federal, estatal, municipal) y tipo de participación (pública, privada); entre autoridades intermedias y escolares; entre el contexto macrosocial y el microsocioal; entre la esfera global y la local; entre el nivel institucional y comunitario y entre la dinámica central-formal con la periférica-informal. A continuación, interesa abordar cada una en particular.

Entre una dinámica de ámbitos centrales y periféricos la resignificación ocurre dentro de una relación entre las áreas ejecutivas y de planeación, respecto a los espacios escolares. A los primeros les corresponde crear las condiciones para comunicar el significado de las reformas; los segundos, en cambio, tienen la capacidad de vetarlas desde un espacio semiautónomo que construyen. Dicho espacio opera como un intersticio que permite el margen para la resignificación, ya sea en términos de asimilación o de resistencia. Álvarez (2000), por ejemplo, ilustra la reestructuración del sistema de gestión compartido entre el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y la autoridad estatal que se llevó a cabo en la Secretaría de Educación de Aguascalientes en el periodo 1992-2000.

Un paso clave para limitar la influencia unilateral del sindicato fue colocar una figura de autoridad, el coordinador de zona, para que rompiera con la lealtad de los inspectores con el sindicato. Esta figura se seleccionó de las filas del propio magisterio, identificando a las personalidades influyentes. Si bien el SNTE impidió la institucionalización del coordinador de zona, este sí logró operar en los hechos. El coordinador también logró articularse con la sociedad, al exponer los avances y retos que las evaluaciones censales mostraban y así generar un compromiso de las autoridades y los docentes. Esto posibilitó transitar, paulatinamente, de una cultura de la simulación a una cultura del

desempeño. En este caso, la resignificación provino del SNTE, como un actor que se apoyó en su espacio de poder, en un intento por resistir a una política de reconfiguración institucional que, sin embargo, se legitimó en el consenso del magisterio de base y la sociedad.

De acuerdo con este marco de intelección, las relaciones de poder que se establecen en una dinámica organizacional determinan los alcances de la resignificación que un miembro de esa organización pueda ejercer. Su margen de acción está muy acotado por la influencia que las lógicas informales y clientelares tienen en el funcionamiento, en teoría formal, de la organización. Si la estructura central tiene lógicas jerárquicas, sus estructuras periféricas reflejarán esa organización. El impacto de la dinámica político-organizacional sobre la académica resulta avasallante, toda vez que, al buscar preservar el *status quo* en la estructura informal, los actores inmersos en esas lógicas terminaron por soslayar las metas académicas, como lo analizaron Gallardo y sus colaboradores (2015).

Para incidir en ese entramado de poderes fácticos, estas autoras plantean una propuesta de intervención organizacional paralela a la institucionalizada, muy similar a la figura del coordinador analizada por Álvarez (2000). A partir de un diagnóstico de las dinámicas internas de una preparatoria adscrita a la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI), las autoras consideran que, para realizar un cambio en las lógicas informales y clientelares de una organización jerárquica, como la preparatoria en cuestión, es necesario articular un agente externo con los miembros de la organización que se ven coaccionados por la dinámica clientelar en la que están inmersos. Dicho agente externo deberá tener facultades plenas para intervenir por encima de las autoridades de la organización escolar. En este caso, la resignificación de los actores insertos en la dinámica clientelar-informal depende, en buena medida, de la intervención de un factor externo que permita dislocar la relación de poder entre las instancias centrales y periféricas.

Desde una perspectiva que tiene como variables principales el nivel micro-social, donde ocurren las interacciones entre docentes, y el macrosocial, que rodea sus condiciones de trabajo se puede leer la resignificación de las políticas que impactan en su trabajo. Dichos niveles se afectan mutuamente e inciden en la resistencia o resignación con la cual se resignifican las reformas. A mayor

precarización del contexto macrosocial se genera mayor presión en los docentes para aceptar las condiciones desfavorables de trabajo en el ambiente escolar que las reformas les exigen. Bajo estos presupuestos, Señorino y Cordero (2005) abordan la política de retitulación (reconversión) impulsada en Argentina por la *Ley Federal de Educación* de 1993. Esta política generó en los docentes un ambiente de competencia que derivó en confrontaciones y antagonismos y en la ruptura de lazos solidarios entre colegas. Este es un caso que ilustra el estrecho margen de acción que los actores pueden ejercer frente a la inercia de las estructuras centralizadas y del contexto macrosocial.

Por su parte, las interacciones entre diversos niveles de gestión institucional y el nivel comunitario se caracterizan por poner en relieve el papel gestor de los docentes como mediadores entre las necesidades de su comunidad y la oferta disponible de los planes educativos. En ese ámbito, la resignificación de una determinada política educativa cumple con la función de adaptar a su contexto los planes y programas que tiene al alcance. En este caso, la resignificación se articula estrechamente con la autonomía del docente como mediador y gestor de programas y con el respaldo a esa autonomía por parte de su comunidad. De acuerdo con este planteamiento, en contextos con una presencia precaria del Estado, ese margen de autonomía es mayor, lo que compensa ciertas carencias estructurales.

Una experiencia ilustrativa de este ámbito de resignificación es la expuesta por Reese y Feltes (2014), que abordan el caso de la aplicación de un programa bilingüe de doble inmersión en la comunidad amuzga de Xochistlahuaca, Guerrero. A iniciativa de los docentes, se llevó a cabo con adaptaciones propias a su contexto rural y multigrado. Estas adecuaciones incluyeron la diversificación del modelo curricular y la elaboración de unidades temáticas de distinto nivel de dificultad para el contexto multigrado. Para su aplicación o puesta en acto, se solicitó la asesoría de un equipo técnico que capacitara en el uso de ese programa, disponible en la oferta del *Programa Escuelas de Calidad* (PEC). En este caso, la resignificación involucró la asesoría de las instancias intermedias de gestión, es decir, las encargadas de llevar a cabo el PEC con el entorno comunitario y con la mediación de los docentes.

Desde el análisis organizacional se han propuesto mecanismos para intervenir en esa relación bilateral entre las instancias centrales y periféricas. Tal es

la apuesta de Gallardo *et al.* (2015) de articular el papel del interventor organizacional con la agencia de los sujetos que se ven coaccionados por una compleja estructura informal y clientelar que proviene desde las instancias macro y se reproduce en la escala micro. Este recorrido nos muestra la bilateralidad que puede tener lugar en las interacciones entre instancias centrales y periféricas, pero también la influencia que se establece a niveles desiguales entre ambas, ya que prevalece una tendencia a reproducir, en las instancias periféricas, las lógicas de las instancias centrales jerárquicas o colaborativas.

La resignificación de las reformas educativas en el nivel de la micropolítica

Esta línea de interpretación acerca de la resignificación de las reformas pone en relieve el papel determinante que los actores que conforman una determinada cultura escolar pueden ejercer en la efectiva realización de toda política que se pretenda implantar. El entramado de la cultura escolar se constituye en un núcleo duro sedimentado a lo largo de la interacción entre reformas de décadas pasadas y la influencia cultural del entorno local. Ese sedimento hace difícil la penetración de toda reforma nueva que pretenda modificar las prácticas escolares ensayadas *in situ*. El papel clave de los actores que integran la cultura escolar desplaza el eje de análisis a la micropolítica donde, lejos de la influencia de las estructuras de nivel macro, las interacciones que se tejen a nivel micropolítico orientan la resignificación de las reformas de acuerdo con una lógica de resistencia.

Por otro lado, la heterogeneidad de las culturas escolares apunta a que cada una de ellas tiene su configuración particular; por tanto, no hay una manera única o general de realizar las pautas del sistema educativo, aunque este tenga lineamientos generales para todo el país. Esto también pone en relieve la influencia regional y local que configura una determinada cultura en cada escuela. Metodológicamente, esta línea de interpretación en torno a la resignificación suele acompañarse de un estudio de caso o de estudios de caso colectivos, pero que resaltan la influencia del entorno micropolítico y la narrativa de los actores a partir de su estrato comunitario. A continuación, se abordan las expresiones de resignificación inscritas en esta línea de interpretación.

Una categoría clave de esta línea de interpretación es la cultura escolar. Estas culturas coexisten con dispositivos normativos distintos y, a su vez, reconfiguran los discursos impulsados a nivel nacional, ya sean libros de texto, instituciones de formación docente o prácticas de enseñanza en boga, pues todos ellos experimentan una articulación con las tradiciones locales, las cuales reinterpretan a un formato asequible para su cultura escolar. En función de estas condiciones, Candela (1999) observó que en escuelas de contextos marginados de la Ciudad de México acontece la construcción situacional y discursiva del conocimiento a través de la cultura escolar y la extraescolar.

En ese ámbito de interacción, las mediaciones de los docentes se expresan en estimular en los alumnos la práctica de sostener argumentos con base en la autoridad del conocimiento, más que en la autoridad que otorga la jerarquía. Dicha mediación es el elemento prioritario del aprendizaje por encima de los recursos didácticos. De acuerdo con esta interpretación, la resignificación del docente se ejerce por encima o de manera paralela a los lineamientos del material didáctico y la construcción del conocimiento pasa por la interacción horizontal entre educador y educando, bajo la influencia común de su espacio comunitario.

Por su parte, Rockwell (2007) observó los traslapes que se dan en un determinado momento de las diversas reformas en relación con el contexto cultural, en el caso de las escuelas primarias de La Malintzi, en Tlaxcala. En esta región, la tradición oral que permea a los maestros los habilitó a mantener dicha práctica por encima del uso de los libros de texto vigentes a nivel nacional, según la política oficial. Por otro lado, el uso de libros de texto de los años sesenta permaneció, ya estando en vigor los de la década de los setenta. Esto fue así por la compatibilidad discursiva entre esos libros y la tradición oral de la comunidad. Por tanto, la resignificación está cultural e históricamente situada y se puede manifestar en resistencias o asimilaciones.

El nivel micropolítico de análisis confiere al espacio áulico un papel clave que pone en relieve su propia lógica interna de funcionamiento. De esta manera adquiere el estatus de una verdadera estructura que ejerce direccionalidad sobre sus sujetos, pero a nivel micro. Desde esta lógica, y en la línea de interpretación de la micropolítica, una categoría central, junto con la cultura escolar, es la de cultura organizacional de la escuela. Esta imprime pautas de conduc-

ta entre sus miembros, las cuales pueden ser autoritarias o participativas; la resignificación ocurre en ese margen acotado. Las culturas organizacionales tienen un arraigo profundo en las escuelas y en sus actores, lo que genera resistencia a la asimilación de políticas nuevas y ajenas a determinada cultura. Para incidir en dicha cultura, toda reforma debe articular un plano macro, a través de leyes que operan como marcos nacionales, y un plano micro, con medidas que consoliden la nueva política a nivel de la escuela.

De acuerdo con estos presupuestos, Ossa (2014) analiza las dificultades que experimentó la asimilación de la política de integración de niños con y sin discapacidad en cuatro escuelas regulares de la región metropolitana de Santiago de Chile. Según el autor, esas dificultades estuvieron asociadas con una cultura organizacional autoritaria. Por tanto, la política de integración y los programas inclusivos no lograron incidir en las pautas escolares ya instaladas, que permanecieron intactas. En última instancia, las pautas, derivadas de una cultura organizacional autoritaria, tergiversaron el espíritu de inclusión al demandar sutilmente, del alumno con discapacidad, que se adaptara a la escuela y no al revés.

En función de la cultura organizacional, la resignificación termina por modificar las políticas entrantes, aunque más por la inercia de esa estructura que por la agencia de los sujetos. Sin embargo, las culturas escolares, o las culturas educativas organizacionales, también pueden llegar a ser estructuras que regulan el funcionamiento de la escuela y, debido a su fuerte inercia, acaban por subordinar a las normativas nuevas que van llegando, sean estas impositivas o participativas. Esto muestra el carácter ambivalente que pueden adquirir las culturas escolares.

Línea de interpretación mixta: articulación entre las estructuras macro (centro-periferia) y el nivel de la micropolítica

Las investigaciones que se inscriben en esta línea de interpretación, relativa a la resignificación de las políticas, se caracterizan por conjugar las lógicas de análisis propias de las estructuras centro-periferia de nivel macro con las dinámicas micropolíticas. Esta articulación concibe ambas dimensiones de análisis como un todo coherente, pero que no está exento de conflictos y de la tendencia

a que una dimensión se subordine a la otra. Al mismo tiempo, se encuentran investigaciones que consideran posible llegar a una armonización entre los intereses de cada ámbito, en pos de impulsar la transformación que las políticas o reformas se proponen. En esta articulación de dimensiones de análisis también se encontraron estudios de caso que complementan la interacción que ocurre entre ambas lógicas.

De acuerdo con esta línea de interpretación, la resignificación aparece como un campo de disputa entre las dimensiones políticas macro y micro. En este caso, la resignificación se expresa como el sentido que los actores educativos otorgan a su participación dentro de una política de cambio o innovación. Los actores institucionales que impulsan dichos cambios calculan que es factible vencer las resistencias incidiendo en la dimensión micropolítica de los actores escolares, de manera que estos asimilen la política de cambio en su cultura pedagógica. Esto requiere establecer una negociación permanente para encarar dos variables: uno, la percepción de imposición, que deriva en sabotaje, y dos, la brecha entre la realidad escolar y el cambio pretendido. Desde este registro, Clérico et al. (2011) analizan la implementación de un programa considerado innovador como el *Programa de Alfabetización Integral y Promoción Asistida* en la provincia de Santa Fe, Argentina, que introdujo la figura del asesor situado y la promoción automática de los alumnos de 1° de primaria.

Esta política enfrentó resistencias de los actores escolares, quienes consideraban invadido su espacio áulico y su cultura pedagógica, lo que derivó en actos de sabotaje al programa, como no asistir a la capacitación o no llevarlo a cabo. En este caso, los actores de la dimensión micropolítica lograron impedir la implementación de la política impulsada por los actores institucionales. Esto fue así, principalmente, porque estos no atendieron a la variable de la percepción de imposición e invasión del espacio áulico de los docentes. De acuerdo con este marco, se postula una cierta posibilidad de armonización entre la agenda institucional y las culturas pedagógicas de los actores del espacio microescolar, siempre y cuando se atiendan las dos variables mencionadas.

Los aportes de la lógica de puesta en acto de Ball han orientado investigaciones recientes al respecto. Bocchio y Grinberg (2016) la han aplicado como un proceso en el que las políticas cobran vida en las escuelas reales, lo cual implica que en el contexto de producción del texto hay una concepción lineal e imagina-

da de cómo las escuelas reproducirán *ipso facto* las políticas prescriptivas que se les envían de manera vertical. Las autoras identifican que este proceso llega como un rumor, para después instalarse de manera brusca, desordenando los ritmos escolares, al tiempo que se les exige que sigan funcionando normalmente. Se estudiaron dos secundarias en una ciudad pauperizada de la provincia de Santa Cruz, Argentina, en la cual la puesta en acto ocurrió tardíamente, hasta 2011, en relación con la sanción de la *Ley de Educación Nacional*, en 2006.

De acuerdo con las autoras, la resignificación entre el nivel nacional y provincial fue tersa, debido a la afinidad política entre ambos gobiernos. Los verdaderos cambios bruscos, a los que las autoras se refieren como «ráfagas patagónicas», se dieron en el nivel micropolítico. La obligatoriedad de la secundaria implicó que las primarias cedieran parte de sus espacios para las secundarias, lo que desató conflictos por el espacio y luchas de poder. Asimismo, entre los docentes permeó la percepción de imposición de la reforma, debido al margen estrecho y prácticamente simulado de participación. Estos hallazgos sugieren que el proceso intempestivo en que llega la reforma es lo que genera resistencia, no tanto la oposición a la reforma de los actores y, por tanto, que sería factible una asimilación armoniosa. Sin embargo, la puesta en acto permite visibilizar este proceso de ensamblaje y ruptura entre lo institucionalizado y lo instituyente, así como el proceso de reinterpretación que las políticas experimentan al llegar al espacio escolar en el nivel micropolítico.

Esta última línea de interpretación puede considerarse como una tendencia a realizar una síntesis de las dos líneas anteriores, ya que considera que las dinámicas que competen a ambas dimensiones, la macro y la micro, se interrelacionan, y pueden darse tensiones o articulaciones entre ambas. No obstante, la especificidad de cada línea de interpretación también responde a su pertinencia analítica, porque atienden a diferentes escalas el proceso de resignificación. En los casos que se abordan a continuación, se combina la dimensión centro-periferia, en cuanto se destaca el papel de los subsistemas educativos, junto con la línea mixta al abordar los casos concretos, pues si bien el énfasis está en la dinámica micropolítica, también se hace patente la influencia de las instancias intermedias y nacionales, así como el contexto global.

Por mandato del artículo transitorio segundo de la *Ley General de Educación*, a partir del 11 de septiembre de 2013 todas las entidades federativas contaron con seis meses como plazo perentorio para armonizar su legislación local, con fecha límite el 12 de marzo de 2014. Este proceso resulta clave en cuanto se trató del primer nivel de resignificación de la reforma, el cual ocurre a nivel intermedio entre las autoridades estatales y las dirigencias sindicales de la entidad. En este nivel se despliega el contexto de producción del texto, ya que la armonización al interior de la entidad implicó una relectura por parte de los gobiernos estatales en particular. También se da una intensa actividad de traducción e interpretación de estos textos en dicho nivel. En este contexto, se ponen en relieve los equilibrios de fuerzas entre autoridades educativas y secciones sindicales, así como el nivel de asimilación o resistencia que los gobiernos estatales asumen u oponen al gobierno federal en la armonización total o parcial de la reforma.

El contraste entre las expectativas de circulación lineal y sin resistencias de la reforma con las reelaboraciones que el texto sufre en su tránsito por los diversos contextos en los que transcurre se puso en evidencia la víspera de la fecha límite para armonizar la reforma educativa en cada estado. Los diferentes actores tomaron acciones encaminadas a presionar, ya la armonización, ya demandar una prórroga o impedir su armonización. El entonces secretario de Educación, Emilio Chuayffet, enfatizó que cada estado debía cumplir en esa fecha para que la reforma pudiera *llegar a las aulas*. Con el fin de vigilar ese cumplimiento, señaló que realizaría una gira en cada estado. Otros actores, como investigadores jurídicos o como la entonces secretaria de Educación de Guerrero, Silvia Romero, señalaron que sería pertinente ampliar el plazo para realizar la armonización, con el fin de analizarla concienzudamente. Mientras tanto, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), facción disidente del SNTE, señaló que presionaría en la legislatura de cada estado para impedir la armonización (Ramos, *24 Horas*, 28, de febrero de 2014). El rigor en los plazos de armonización de la reforma fijados por la SEP repercutió en las autoridades estatales y en el magisterio contestatario, desatando reacciones

de resistencia. Esto evidenció que la discusión íntegra de los textos legislativos no se limita a plazos predeterminados, sino que tiene lugar un intenso proceso de traducción e interpretación por parte de las autoridades estatales.

Como se señaló, la elección de las dos entidades que integran los casos analizados respondió a la configuración contrastante de su política educativa estatal y sindical, la del Estado de México, tradicionalmente apegada a la política oficial, mientras que la de Michoacán se ha caracterizado por la tensión entre la administración estatal con la facción, así llamada, democrática del magisterio. Por otro lado, en ambos casos se resalta el entorno rural de las respectivas localidades de estudio, las cuales se caracterizan por un historial de marginación y rezago, consustancial al estado de la oferta educativa obligatoria presente en dichas localidades.

La comunidad de Cañada de Onofres se encuentra entre las nueve localidades con mayor rezago del municipio de Isidro Fabela, Estado de México. De las 158 viviendas que hay ahí, 47 carecen de drenaje, 28 de excusado y 17 de agua entubada (SEDESOL, 2015a). Para 2010, su población era de 562 personas; su índice de marginación por localidad es alto; 7.5% de la población mayor de 15 años es analfabeta, 2.7% de la población entre 6 y 14 años no asiste a la escuela, 61.6% de la población mayor de 15 años no tiene una educación básica completa y 25.8% de la población mayor de 15 años no tiene la primaria completa (SEDESOL, 2013). Por su parte, la comunidad de Potrerillos, del municipio de Morelia, Michoacán, tenía, para 2010, una población de 362 habitantes; su índice de marginación por localidad es alto. En condición de analfabeta se encontraba 8% de su población mayor de 15 años, y 4.3% de la población entre 6 y 14 años no asistió a la escuela. No terminó la educación básica completa 66.6% de la población mayor de 15 años y 48% de la población no tiene la primaria completa (SEDESOL, 2015b).

La dinámica micropolítica es clave para entender las relaciones que se dan dentro de la escuela como organización, lo mismo que los actores y dinámicas políticas y territoriales que atraviesan las escuelas de estos contextos. En ese sentido, un rasgo identificado en el caso de las escuelas rurales es que los maestros vivan en la zona conurbada o céntrica a la cabecera municipal, e incluso que sus hijos estudian ahí, pero ellos trabajan en una comunidad rural periférica. Esto los sitúa como un puente que acerca a los entornos rurales con los

urbanos, equilibrando, hasta cierto punto, las brechas entre ambos contextos, al aportar elementos que permitan desarrollar el potencial de sus alumnos, que se ve limitado por su entorno.

Asimismo, se encontró que hay una interacción recíproca entre la comunidad y la escuela. Esta puede extender sus puertas y actuar como lazo para vincular a la comunidad. A su vez, la comunidad se convierte en un actor que valora los logros generados por la escuela y en función de esa valoración puede dar un voto de confianza a los proyectos que los docentes impulsen:

Esta comunidad es un poco complicada, pienso yo que hemos avanzado en esto, gracias a que ven el trabajo de sus hijos. Y yo no soy investigadora, pero yo pienso que, de alguna manera, la escuela influye, así como la casa influye hacia la escuela, también la escuela influye hacia las casas. Porque es el eje donde la gente, además de distraerse con todo lo que se divierten aquí en la tele, aquí hacemos eventitos (Testimonio de informante clave).

Esto da cuenta de la importancia de una vinculación estrecha entre la comunidad y la escuela para el impulso de todo proyecto escolar. Y es que la cohesión al interior de una comunidad rural relativamente pequeña o aislada es clave para su supervivencia. La identidad que se forja en común entre los miembros de estas colectividades es el principal elemento de cohesión y lo que evita su dispersión. Por ejemplo, un factor para que los estudiantes de este tipo de comunidades decidan seguir estudiando en las escuelas locales es el aire de familiaridad, pues saben que en el siguiente nivel escolar encontrarán a compañeros que ya conocen. Esto contribuye a mantener la cohesión y cierta homogeneidad en estas escuelas, a pesar de su relativa proximidad con la cabecera municipal correspondiente.

Esta configuración histórica muestra una compleja realidad, pues si bien la oferta educativa presente en estos contextos se caracteriza por su precariedad, al mismo tiempo no deja de ser un factor de movilidad social, sin el cual las condiciones, de por sí rezagadas de estas localidades, se acentuarían aún más. Esto es un llamado a promover y consolidar el imperativo del artículo 3° constitucional, que garantiza una educación gratuita, laica y obligatoria y, como se ha definido a partir de la reforma educativa de 2013, de calidad, atributo que

no se puede limitar a un solo factor, como la evaluación docente, sino que debe apuntar a ser integral y multifactorial. Por ello, la articulación entre el marco socioeducativo a nivel cuantitativo y cualitativo con las narrativas y los estudios que dan cuenta del proceso de resignificación de la reforma educativa y de su imperativo de calidad permiten conocer más de cerca la compleja realidad del sistema educativo nacional a través de los actores que, inmersos en contextos de marginación, interpelan y resignifican el discurso oficial, como se muestra a continuación.

La armonización de la reforma educativa en el Estado de México: respaldo condicionado de las agrupaciones sindicales

El Estado de México fue una de las entidades que armonizó su *Ley Estatal de Educación* de acuerdo con la normativa federal, dentro del plazo límite, el 11 de marzo de 2014. En dicho documento, se señala que la armonización es necesaria en cuanto se concurre en la disposición federal de garantizar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente y con funciones de dirección y supervisión, y que resulta positivo que el ingreso a la docencia y a puestos de dirección sea mediante concursos de oposición. Hubo un consenso prácticamente total de los grupos parlamentarios locales para la armonización con la reforma educativa, a fin de lograr la calidad de la educación, una evaluación objetiva en el marco del Servicio Profesional Docente y la preservación de los intereses de la infancia en favor de los mexiquenses (Periódico Oficial, Tomo CXCVII, núm. 46, 2014).

En el Estado de México es común que los cargos de las dirigencias del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y del Partido Nueva Alianza (PANAL), ligado a la exlideresa Elba Esther Gordillo, confluyan en las mismas personalidades, de modo que, al momento de la armonización, el rechazo a la reforma en ambas instancias era unánime. Este tono cambió radicalmente después del arresto de Elba Esther Gordillo, líder del SNTE, y la subordinación de este al gobierno federal. Gustavo Michua, secretario general de la Sección 17 del sindicato, Valle de Toluca, se refirió de manera positiva a la reforma, señalando que el magisterio siempre se ha sabido adaptar a los cambios educativos a lo largo de las décadas. Destacó el apoyo del gobierno

estatal y de la organización sindical para llevar a cabo una mediación exitosa de las reformas impulsadas en el sexenio en turno (Martínez, *EdoMex al Día*, 4 de agosto de 2013).

El sindicato estatal también mostró su respaldo. El líder del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) se pronunció en apoyo a la reforma educativa; señaló que el magisterio no teme a las reformas, ya que están en constante actualización. También comprometió el apoyo de los 96 mil afiliados al SMSEM. No obstante, señaló que la permanencia en el servicio docente no debe depender de un examen (Martínez, *EdoMex al Día*, 12 de agosto de 2013). Ante esta alineación unánime de las grandes secciones sindicales a la reforma educativa, el desplazamiento de la reforma como texto y como discurso se canalizaría mediante un mecanismo de negociación con las autoridades estatales. Esto facilitó ampliamente una armonización casi sin tropiezos en el Estado de México, pero al mismo tiempo sofocó todo intento de resistencia por parte de sectores disidentes al interior de las secciones.

En estas condiciones, el entonces gobernador del estado, Eruviel Ávila, se congratuló de haber cumplido con la reforma. Señaló que esta armonización se traduciría en una educación de calidad y que, para ascender por medio de los exámenes, los maestros estarán motivados (Martínez, *EdoMex al Día*, 13 de marzo de 2014). En medio de estas declaraciones triunfalistas surgió una voz de advertencia: el presidente de la Comisión Legislativa de Educación del Estado de México, Lorenzo Roberto Guzmán Rodríguez, señaló que, si bien se logró la armonización de la reforma en tiempo récord, «ninguna ley queda lista después de ser aprobada» (Carbajal, *EdoMex al Día*, 12 de marzo de 2014). Esta declaración resultó ilustrativa de las expresiones de asimilación y resistencia que la reforma enfrentaría, no solo en el espacio escolar, sino también entre los niveles medios de la autoridad educativa estatal y las representaciones sindicales debido, sobre todo, a la falta de una representación democrática en el magisterio del Estado de México, sedimentada en una inercia en la que las bases carecen de los medios para hacer valer su voz.

Sin embargo, en la construcción social de las escuelas por parte de los maestros se asume la noción de apropiación de las mismas como espacios socialmente significativos, que se construyen con base en el trabajo de los docentes,

el cual se guía bajo un criterio ético, como trataremos de demostrar a continuación.

«Entonces dije, esto no me sirve, tengo que buscar otra forma»: la resignificación de los planes y programas educativos en el espacio escolar

Entre los testimonios se hallaron algunas expresiones enmarcadas en la línea de interpretación de la resignificación a nivel micro. Un caso ilustrativo de esta línea de interpretación se observó con los desayunos escolares, como política de equidad. El criterio para otorgar estos desayunos se basa en un determinado nivel de peso y talla que indique desnutrición, de manera que, en un mismo grupo, puede haber alumnos con esas características y otros que no las tengan, pero, a fin de cuentas, todos terminan requiriendo o demandando el desayuno escolar:

[...] nos llega para 34 niños y tengo que dividírselos a los 63 niños que hay [...] supuestamente hacen lo de peso y talla y este programa es para los niños que tienen [...] desnutrición, bajo peso y eso, y se hizo el censo y por eso son nada más 34 niños (Testimonio de informante clave).

Este criterio responde no solo a una demanda de ampliar el sentido de equidad de esa política, sino, además, para evitar conflictos en el entorno micropolítico de la escuela:

Pero es un problema, como está muy económico, 50 centavos una lechita, su cereal y galletas [...] entonces, pues todos quieren, entonces yo lo manejo de esa forma, *equitativamente, porque así me evito problemas con las mamás...* (Testimonio de informante clave, énfasis nuestro).

Sin embargo, esta solución temporal acerca de cómo se entiende la equidad genera más conflictos, porque estos desayunos no duran el mes que deberían durar: «hay veces que [dura] una semana, dos semanas»; de ahí la petición de que mejor se reparta a todo el grupo: «pero, bueno, es un programa muy bueno y por eso, o sea, viene la supervisora y quiere las sugerencias, y yo, *la sugerencia*

es que nos toque a todos» (Testimonio de informante clave, énfasis nuestro). Esta es una manifestación de la resignificación influida por los conflictos a nivel micropolítico de cada contexto donde, además, se reelaboran sentidos alternativos de una política como la equidad. Esto es lo que, de acuerdo con la micropolítica de la escuela, según Ball (1987), se expresa como un espacio de disenso que da cuenta de una interpretación alternativa, más que una desviación o expresión «incorrecta», en términos de la sociología organizacional centrada en la lógica de conflicto/solución.

Otras formas de trabajo que surgen al margen de la prescripción y como una forma de abordar las necesidades de cada grupo implican no solo relacionar los temas entre sí, sino también encontrar la manera idónea de captar la atención de sus alumnos de acuerdo con sus características:

Hay guías, *pero yo también las fui adecuando*, porque te digo que, al principio, fue muy difícil, de novata; al principio yo hacía eso de los libros, no pues que «saquen su libro», y voy leyendo pero, pues, veía que los otros se aburrían, *entonces dije «esto no me sirve, tengo que buscar otra dinámica, otra forma»*, entonces, ya te digo que, casi a mediados de ciclo, fue que dije «yo creo que voy a tener que leer los libros, leer los temas que se van a abarcar y, los que se relacionan, juntarlos», porque es así como te da resultados (Testimonio de informante clave, énfasis nuestro).

En el caso de la evaluación y las formas de prepararse para comparecer ante la misma, se observaron otras expresiones de resignificación de las políticas, en particular en la presentación de evidencias. El criterio de algunos directores y docentes para presentar evidencias de aprendizaje de alumnos es que estos no se sitúen en un rango muy extremo de desempeño alto o bajo, sino más bien intermedio, lo que responde a su interpretación del sentido que se dará a las evaluaciones presentadas. Por tanto, consideran que, si se presentan evidencias muy por encima del rango, se cuestionará la situación del resto del grupo y, por tanto, el colectivo escolar, como tal, se atraerá problemas adicionales o innecesarios:

Entonces, van a decir, si este niño está en ese nivel, entonces, los demás por qué no, o qué sé yo, o sea, vienen esos, pues, llamamientos quizás, ¿no? Para ella, ¿no? Por qué los demás no, y eso, o sea, *qué es lo que falta para que los demás niños lleguen a ese nivel o qué sé yo, ¿no?* Entonces, para evitar ese problema y eso, le dije, uno ni tan abajo, ahora sí, ni tan alto, a lo que es, o sea, cómo egresan, el perfil de egreso del preescolar, porque hay niños que, pues, sí, ¿no? Eh [...] como en todo, ¿no? Hay niños que tienen más capacidad, que son desarrolladas y eso, pero le digo, o sea, *en sí, el perfil de ingreso como debe de [...] como es* (Testimonio de informante clave, énfasis nuestro).

Esta forma estratégica de proceder ante la evaluación también forma parte de una elaboración propia acerca del perfil que los alumnos «deben» tener en determinado nivel escolar, como señalan los informantes, «como debe de»; esta interpretación surge en el marco del espacio escolar a nivel micropolítico y se observa el margen de acción que es capaz de sostener ante los criterios de la política oficial en torno a los perfiles de aprendizaje deseados. En ese sentido, se constató que uno de los cambios que los docentes van ensayando en sus aulas, a raíz de la reforma educativa, es informar a sus alumnos de la dinámica de presentar evidencias del trabajo de ellos, como estudiantes. En consecuencia, los van sumando a la nueva lógica, señalando la importancia de cooperar entre todos para que se presente un trabajo coherente:

O sea, por ejemplo, les decimos, a ver, yo les he comentado, los maestros estamos en esta situación, podemos perder nuestro trabajo, ayúdennos, miren que [...] en las visitas, ¿no?, las visitas, esas instantáneas, que van a venir y, esas instantáneas se suben y va a haber un archivo y esas instantáneas, según lo que nos explicó el supervisor, tienen que checar con el [...] con lo que esté [...] uno rinda (Testimonio de informante clave).

Estas situaciones ocurren a pesar de que, en la percepción de muchos docentes, la reforma no altera el clima en el aula: «la reforma educativa no llega, como tal, a transformar este [...] la práctica docente, o sea, en la realidad, ¿no?, porque no hay nada, no es educativa, no hay ni programas, todo sigue igual» (Testimonio de informante clave). Sin embargo, hay aspectos que inciden en el aula y no

necesariamente enriquecen la práctica. Algunos informantes señalaron la falta de correspondencia entre la capacitación que se oferta y los contenidos que se evalúan en los instrumentos:

[...] yo he tomado dos cursos del sindicato, supuestamente, son para examen, y el examen que presenté, te digo, era de conocimientos, no tenía nada que ver con lo que me dieron, y el otro que tomé no tiene nada que ver con el que presenté ahorita. Entonces, no, no hay ninguna congruencia (Testimonio de informante clave).

En cuanto a las formas en que los docentes se perciben a sí mismos en relación con su trabajo, hay quienes consideran que el hecho de renovar constantemente la permanencia con base en una evaluación implica un cierto desapego a la propia materia de trabajo, porque ya no es «tu plaza»:

[...] yo digo, ‘tengo que pasar el examen’, por qué, para que siga consiguiendo, bueno, mi clave, porque yo lo veo así, tu clave, porque ya ni siquiera es tu plaza, tienes que ir renovando y luego, ya que consigas tu clave, cada año te van a hacer una evaluación, y si no la pasas, igual te quitan el apoyo (Testimonio de informante clave).

Esta elaboración propia de su imagen respecto a la reforma educativa da cuenta del papel del docente como elemento activo en la elaboración de las reformas y como agente educativo de acuerdo con los ciclos de política. Tal es el caso de los perfiles de desempeño derivados del Servicio Profesional Docente:

Esto, pues, que manejaba Aurelio Nuño, que maestros de primera, de segunda y de tercera, eso no está bien, decirle eso a un maestro, todos somos compañeros maestros y no nos deben tachar ni de primera ni de segunda; deben decir que somos profesores y que han sido capaces de formar durante todo este tiempo a la educación mexicana; mi papá fue docente, educó y ya ahorita es jubilado, y este, y hubo personas, maestras que ya son jubiladas y educaron, y aun así está la sociedad mexicana trabajando, y no siento que es un sistema fallido de parte

de los maestros, yo siento que es un sistema fallido de lo político (Testimonio de informante clave).

Sin embargo, así como surgen interpretaciones autónomas de la reforma educativa, también circulan versiones diversas y, en ocasiones, equívocas sobre las implicaciones laborales de la reforma. Si bien estas versiones circulan como rumores, tienen efectos reales en las decisiones que toman los docentes sobre su trabajo:

[...] *por ahí escuché que ya iban a quitar eso de los artículos 43*, en este ciclo que yo entré, según fue con un artículo 43 [...] el artículo 43 yo tengo entendido que es, abarca [...] casi es como si fuera lo de los maestros que tienen plaza, tienes, por así decirlo, privilegios, pero que no son como un maestro en base (Testimonio de informante clave, énfasis nuestro).

El artículo 43, de acuerdo con la *Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B)* del artículo 123 constitucional, reformada el 22 de junio de 2018, se refiere a una licencia sin goce de sueldo, «sin menoscabo de sus derechos y antigüedades», por comisión sindical, para desempeñar cargos de elección popular, por enfermedad o razones personales (DOF, artículo 43, fracción VIII). El informante que se refiere al artículo 43 fue alguien que cubrió la licencia de un trabajador con plaza base. De acuerdo con dicha ley reglamentaria, este artículo sigue vigente, por lo que, si bien el rumor es descartable, se le llega a otorgar legitimidad.

Estas diversas versiones se desplazan, usualmente, a través de una cadena de mando, y es común que se propalen como un teléfono descompuesto. Eventualmente, estos rumores se contrastan con las lecturas, más informadas, que realiza cada miembro del colectivo escolar:

[...] la reforma me llega a mí por las palabras de los directores y ya después, por las [...] pues por las lecturas que va uno haciendo, ¿no?, que va uno enterándose, que va a cambiar esto, la aprobación de la ley, la [...] los cambios a los artículos, todo eso ya la tuve que leer (Testimonio de informante clave).

No obstante, en el caso de algunas directrices de evaluación, como la aplicación del *Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes* (PLANEA), se observó una brecha considerable entre el objetivo del instrumento y su verdadero uso en las escuelas. De acuerdo con el INEE, el instrumento de PLANEA que se aplica en 4° grado es diagnóstico, como su nombre lo indica, es la Evaluación Diagnóstica Censal (EDC) y sirve para saber el nivel de aprendizaje de los estudiantes, primordialmente, del tercer grado, razón por la que se aplica a mitad del cuarto grado para hacer adecuaciones a su planeación, justo durante el ciclo escolar en curso (INEE, 2015). Sin embargo, se encontraron apreciaciones que revelan que hay docentes que consideran la EDC PLANEA como una prueba final que valora lo realizado en un curso y no como un diagnóstico a mitad de la trayectoria en 4° grado y en primaria:

Yo siento que son buenas, pero al final del ciclo. O sea, si lo voy a aplicar en cuarto, pues, al final del ciclo presentan, porque ahí sí, digo, ya sé que va a ir todo el contenido, ya sé que es un examen general, ya sé que se supone que es todo lo que debimos haber visto dentro del salón de clases, y entonces, ahora sí, los niños están preparados para eso, ¿no? Porque yo sí siento que el brinco de un grado a otro, ya de por sí es complicado, el hecho de venir tres años con una maestra y ahora vete con otra, también es complicado, y llegas y, a los veinte días, les aplicas un examen en el que vienen contenidos que, aparte, ellos, pues no (Testimonio de informante clave).

Cuando un docente no asimila a su práctica el uso de determinado instrumento, ya sea por falta de orientación en el mismo o porque no le ve la pertinencia, es un ambiente propicio para realizar una interpretación escritural de las políticas y generar sus propias mediaciones al margen de lo instituido:

[...] yo inicio con mi evaluación diagnóstica, ver cómo vienen, pero digo, *la evaluación diagnóstica hecha por mí*. Con base en lo que yo ya sé que va a venir en el de PLANEA. Y este [...] y pues ya de ahí, pues tratar como de [...] de [...] de apoyar más los puntos en los que yo sepa que son los que [...] pues van bajos, ¿no? (Testimonio de informante clave, énfasis nuestro).

Este uso «no ortodoxo» de los instrumentos involucra una asimilación al margen de su objetivo explícito y, por tanto, una reelaboración con base en el espa-

cio irreductible del aula a nivel microescolar, donde es considerable el marco de reinterpretación para los instrumentos de evaluación, como PLANEA.

Coordinación entre equipos docentes: relaciones armónicas y conflictivas

La asimilación del conflicto como parte inherente a la dinámica organizacional es uno de los aportes de la perspectiva micropolítica de la escuela trabajada por Ball (1987). Reconocer el conflicto como una manifestación constitutiva de las relaciones entabladas en la escuela como organización también representó una crítica a la sociología organizativa, que lo consideraba como una manifestación anómala a erradicar. Sin llegar a colocar el conflicto como una lógica mecanicista de las relaciones en la organización escolar, identificar estas expresiones enriqueció la mirada micropolítica de la escuela. En ese sentido, se pudo observar que en cada centro escolar se va consolidando una forma de trabajar propia, con la cual el equipo docente se siente a gusto y se vuelve una norma no escrita, como las rotaciones de grado en las telesecundarias: «Yo estoy en segundo, pero cada ciclo escolar nos cambiamos de grado, no estamos dos años seguidos en el mismo grado, no». La creación de estas formas propias de trabajar en cada centro escolar es otra manifestación de la resignificación y, como señala Ball (1993), esta organización propia permite a las escuelas sortear los cambios institucionales que las reformas implican.

Una relación cordial de trabajo hace posible que las diferencias ideológicas de cada maestro se respeten:

[...] hay quienes sí les gusta todo esto de manifestarse, de las marchas, de estar en pie de lucha, ¿no?, y habemos, porque hay otra compañera y yo, que somos como las que nos hacemos a un ladito, ¿no?, como las que no le entramos, no encajamos, pero aun así, se nos respeta y entre todos nos llevamos muy bien. (Testimonio de informante clave).

Sin embargo, cuando la mayoría de los miembros del colectivo docente tiene una posición más crítica y antagónica a la política oficial, consideran que el colectivo, en su conjunto, debería posicionarse de acuerdo con esa postura. Aun-

que respetan la orientación ideológica de sus compañeros, la atribuyen a una formación diferente de la normalista, es decir, carente de la concientización:

Lo único que, a lo mejor, no nos podemos poner de acuerdo es el sentido de la lucha. Eh [...] porque hay dos o tres personas que no, como que no jalan muy bien, pero, o sea, yo creo que ya es, ahora sí, decisión personal. Entonces este [...] pero, eh [...] porque ellas vienen de otro tipo de formación, y a eso me refiero cuando somos normalistas, ¿no? [...] porque somos focos rojos, o sea, y no focos rojos de [...] porque somos revolucionarios, ¿no?, o sea, yo lo veo así. Entonces, ese tipo de personas que salen de otras universidades, *salen totalmente con una visión* [...] más bien sin visión en ese sentido de la lucha social (Testimonio de informante clave, énfasis nuestro).

Otro tipo de conflictos y negociaciones se dan no solo al interior de las escuelas, sino entre distintas modalidades y actores. En entornos donde una escuela comienza «desde cero», además de la dificultad de fundarla, se experimenta también el esfuerzo que implica ganarse su legitimidad tanto entre su propia comunidad escolar, como entre las autoridades. El caso en particular de una telesecundaria da cuenta de esta doble labor.

Al fundarse en un entorno nuevo, requirió de un trabajo coordinado de gestión entre los docentes y los padres de familia. Los maestros se encargaron de difundir la inauguración de la nueva escuela entre su potencial matrícula. Asimismo, se encargaron de gestionar los recursos y materiales para iniciarla:

[...] nos tocó construir la escuela desde cero, casi que desde la primera piedra, nos tocó buscar los materiales, buscar tierra y cemento para los materiales, construirla con ayuda de los papás, con ayuda de toda la comunidad para que la telesecundaria quedara establecida (Testimonio de informante clave).

Además de estos retos de orden operativo, también enfrentaron otros en la arena política, frente a las autoridades municipales. En algunos casos, esto implicó conflictos con las autoridades municipales, quienes en su rechazo a la telesecundaria y en su afán por impulsar otro tipo de modalidad fueron capaces de bloquear el acceso a insumos o a permisos de obras públicas:

El presidente municipal tenía como prioridad construir una escuela técnica, no una telesecundaria [...] el director animó a los padres de familia y a los estudiantes a tomarse las instalaciones de la telesecundaria para que no pudiera tomar el control el Presidente Municipal [...] pero mucho tiempo tuvieron que pasar sin energía eléctrica, en obra negra; al director le tocó salir a botear para recaudar fondos para la escuela y conseguir donaciones de diferentes organizaciones para comprar computadoras, para equipar la escuela (Testimonio de informante clave).

Lo anterior muestra los conflictos que se desatan en el entorno micropolítico en función de los intereses de los actores que ejercen una autoridad desmedida y arbitraria, como en el caso del presidente municipal mencionado. Otra problemática que se asoma es cómo las telesecundarias comienzan a dejar, paulatinamente, su papel centrado solo en atender la demanda de comunidades aisladas y también llegan a competir con modalidades de entornos más urbanizados, como las secundarias técnicas. Esto es una muestra de cómo los objetivos originales de determinadas modalidades pueden experimentar transformaciones y reapropiaciones, pues en este caso la telesecundaria en cuestión se pudo legitimar gracias al apoyo de alumnos y padres, a quienes logró convencer de integrarse a su proyecto, más que por el trabajo de las autoridades de su propio subsistema.

En algunos testimonios, esta labor de pioneros de las escuelas marca profundamente la identidad de los directores, a quienes les tocó asumir esa tarea, al punto de que, en algunos casos, cuando ven esa labor cumplida, sienten que «ya no tenía nada que hacer como director». Quienes se ven impactados en esta empresa, llegan a experimentar tedio cuando su escuela ya se encuentra operativa, por lo que sienten que su labor debe seguir enfocándose en levantar escuelas, más que en gestionar las que ya están funcionando:

[...] yo ya no hallaba qué hacer en la escuela, luego me sentí desilusionado, hacía todo mi trabajo bien mecánico y todo se volvió tedioso para mí. Entonces, comencé a solicitarle a la supervisora un cambio de escuela, arriesgándome a perder mi dictamen como profesor (Testimonio de informante clave).

Estas formas de reinventarse en su identidad como directores muestran otra dimensión de la resignificación de las reformas en el espacio escolar, pero no solo en relación con una reforma o programa en particular, sino en relación con su propia identidad como educadores. Así, entre la diversidad de significados que se construyen como directores aparecen desde iniciadores de escuela, hasta hacerla de pintor, plomero o albañil: «tengo que andar regando, tengo que andar limpiando el lodo», y sin menoscabo de una tarea u otra, señalan que son labores que desempeñan «gustosos».

El deber de cubrir todas las actividades que recaen simultáneamente en su cargo obliga al personal que se ve en esta situación a desatender, por fuerza, algunas cuestiones para afrontar otras, en función de las demandas de la política oficial, en particular el reporte de desempeño de sus maestros que elabora el director. La complejidad de desempeñar este cúmulo de funciones va más allá de impartir los contenidos; involucra gestionar las necesidades de la escuela, saber cómo establecer vínculos con los alumnos y con la comunidad. Por tanto, en algunos docentes subsisten dudas acerca de si la complejidad de esta multifuncionalidad es evaluada de manera pertinente mediante los instrumentos del Servicio Profesional Docente.

En este caso, la resignificación se acompaña de alguna estrategia de resistencia, debido a que las posibles consecuencias laborales de no responder de acuerdo con lo que el instrumento espera, introduce a los sujetos evaluados a una relación de poder. Como señalaron los informantes, en ocasiones no entendían lo que el instrumento quería saber de su práctica. Lo anterior subraya la necesidad de una coparticipación entre colectivos docentes y diseñadores de políticas en la formulación y puesta en acto de los programas, en la importancia de darles seguimiento, considerando el ciclo de adaptación que implica asimilar el nuevo programa o política. Sin esta coparticipación, no hay asimilación; en consecuencia, los colectivos docentes ejercen una suerte de «veto» a las políticas y ponen en práctica las formas de trabajo a las que sí otorgan legitimidad. Esto corrobora, una vez más, que toda reforma impulsada sin el consenso del sujeto docente está condenada a seguir un camino errático.

El debate por la armonización de la reforma educativa en Michoacán: expresiones de alineación y resistencia

Junto con Quintana Roo y Jalisco, Michoacán fue de los primeros estados en armonizar tempranamente la reforma educativa en sus legislaciones, razón por la cual la facción democrática, la sección XVIII, intensificó sus protestas, con el argumento de que no fueron consultados (Ramos, *24 Horas*, 28 de febrero de 2014). Mientras tanto, el asesor de la Secretaría de Educación de Michoacán, Marco Antonio Téllez, señaló que la entidad había cumplido no solo con la armonización, sino con la puesta en marcha de acciones que hacen viable la reforma en una serie de aspectos operativos: colaborar en la integración del Sistema de Gestión Educativa (SIGED), en particular para detectar las plazas docentes de personal que realiza otra función; publicar las convocatorias; elaborar perfiles de ingreso, parámetros e indicadores para docentes y técnico-docentes, etc., involucrando, según reportaron, a maestros en servicio (*FIM*, 17 de abril de 2014).

Sin embargo, en abril de 2014, un mes después del plazo límite para armonizar la reforma educativa, la Presidencia de la República interpuso cuatro controversias constitucionales con los estados que registraron anomalías en la armonización de la reforma. Oaxaca, por no haber iniciado la tarea, mientras que Michoacán, Chiapas y Sonora por invadir atribuciones de la normativa federal. Estas controversias tienen la capacidad de invalidar las normas aprobadas y obligar a los estados señalados a armonizarse (Fajardo, *Cambio de Michoacán*, 16 de marzo de 2014). Dado que esas atribuciones invadían funciones que no les correspondían, las modificaciones hechas fueron, eventualmente, anuladas. En el caso particular de Michoacán, que presumía de cumplir con funciones operativas encaminadas a hacer viable la reforma, quedó patente que tales acciones buscaban encubrir o reforzar atribuciones que no correspondían al estado: gestionar, bajo su esfera de influencia las evaluaciones y sus instrumentos.

La controversia fue procedente e invalidó 11 de los artículos que el congreso de Michoacán había armonizado, atribuyéndose facultades que no le competían. El principal de ellos, el 27, daba a la entidad la facultad para evaluar a los maestros y diseñar ella misma los instrumentos. El dictamen enfatizó que esas competencias son federales y están sujetas al Congreso de la Unión (Fierro, *El*

Universal, 1 de octubre de 2015). La armonización extralegal que Michoacán intentó institucionalizar en su territorio, al atribuirse el diseño y la evaluación de los docentes, en función de sus dinámicas e intereses, experimentó un serio revés, ya que no pudo concretarse en el terreno legal y fue invalidada. Si bien el dictamen procedió desde 2015, la validez de la controversia constitucional promovida por el Ejecutivo se publicó hasta el 19 de julio de 2016 en el *Diario Oficial de Michoacán* (Periódico Oficial, Tomo CLXV, núm. 14 2016: 2-3).

No obstante, la controversia constitucional que abrió el municipio michoacano de Churintizio, paralela a la del Ejecutivo Federal, ofrece más pistas para entender los motivos de la armonización a modo a cargo de la legislatura de Michoacán. El congreso estatal buscaba descargar, en los municipios, responsabilidades directas en la contratación de profesores, así como en la construcción de obra pública en infraestructura educativa, sin realizar una consulta previa y sin tomar en cuenta la solvencia y los recursos de los ayuntamientos. Este municipio fue el único, de los 113, que interpuso una controversia. La peculiar situación le valió que, la entonces ley armonizada de manera irregular no aplicara en su territorio. El gobierno de Churintizio enfatizó que esto estableció un precedente para el resto de los municipios (Arrieta, *El Universal*, 9 de agosto de 2016).

El caso del municipio de Churintizio ofrece una arista del proceso de traducción e interpretación al interior del nivel intermedio o estatal. La autoridad municipal reclamó su autoría al señalar que no se le hizo una consulta y, además, defendió sus intereses al impugnar la obligación de erogar recursos con los que no cuenta para el sostenimiento del servicio educativo. Asimismo, este caso reveló, de manera más precisa, las intenciones de la administración estatal que armonizó irregularmente, dado que pretendía deslindarse de obligaciones presupuestarias y cederlas a los órdenes municipales de gobierno.

Bajo estas condiciones, la titular de relevo en la SEP de Michoacán, Silvia Figueroa, con el respaldo del gobernador entrante, Silvano Aureoles, enfatizó que la entidad no es una isla y que seguiría la política educativa nacional. Señaló que dialogaría con todos los actores, en particular con la facción democrática, mientras no dejó de reconocer su capacidad de presión (Bustos, *El Cambio de Michoacán*, 2 de octubre de 2015). Luego de obtener el compromiso del gobierno estatal de respetar los derechos laborales y atender sus demandas, el

coordinador regional de la CNTE, Luis Fernando Lemus, anunció que la sección XVIII se prepararía para continuar impartiendo su programa alternativo en las escuelas (Contreras, *La Opinión de Michoacán*, 13 de noviembre de 2016).

El sostenimiento del *Programa Democrático de Educación y Cultura para Michoacán* (PDCEM) de la sección XVIII es parte de la propia elaboración e interpretación del magisterio en torno a la educación. Su legitimidad se funda en una visión alternativa del aprovechamiento escolar, que para ellos no se limita a promedios, sino a una formación integral y a un pensamiento crítico, mediante su propia metodología (Contreras, *La Opinión de Michoacán*, 13 de noviembre de 2016). Esta divergencia no necesariamente es antagónica, ya que el programa alternativo ha contado, si no con la aprobación, al menos sí con la permisividad de la autoridad estatal para que se lleve a cabo, como señalan, desde hace 20 años. En este contexto se enmarca la resignificación que elaboran los actores de la comunidad rural de Potrerillos en el municipio de Morelia.

Las mediaciones para la resignificación: entre la autonomía y la centralización

Como se señaló, el primer nivel de resignificación ocurre entre las instancias centrales y las periféricas. En ese sentido, cabe resaltar un rubro, en particular, donde las entidades federativas van consolidando una capacidad suficiente para gestionar políticas al margen del gobierno federal: el Telebachillerato Estatal (TBE). Como señalan los testimonios, «No recibimos nada de la Federación, es un esfuerzo del estado [de Michoacán]». Los TBE establecen cuotas obligatorias para su matrícula, con una inscripción que ronda 700 pesos y colegiaturas mensuales de 50 pesos. No obstante, la carga presupuestal para sostenerlos es un factor para que algunos estados transfieran esa modalidad a la Federación, a través de los Telebachilleratos Comunitario (TBC), que no cobran cuotas (Weiss, 2017: 16, 61).

Cabe destacar que el modelo a seguir de los TBE fue el de Veracruz, que se tomó como un ejemplo factible de réplica y, en función de su puesta en acto, se fueron delineando metas en diversos rubros, pero que se caracterizaron por articularse de manera integral y como un todo coherente que le permitiera sostenerse por sí mismo. De acuerdo con Weiss (2017), el modelo veracruzano,

iniciado en 1980 como una modalidad de «videobachillerato», incorporó paulatinamente la presencia de instructores profesionalizados, y a partir de 1995 este modelo se adoptó en otros nueve estados (59-61). En cuanto a su gestión pedagógica, en el caso de Michoacán, se observó un interés por dotar de mayor capacidad de acción a los niveles más locales:

Traemos el proyecto de una planeación y estrategia didáctica; esa planeación ya va a ser generalizada, exclusivamente de telebachillerato. Ahorita lo estamos trabajando con el departamento pedagógico para que este sea el formato estandarizado de todo el subsistema [...] *ya no queremos estatal, queremos bajarlo a las regiones, donde ellos mismos generen antologías, materiales* (Testimonio de informante clave; énfasis nuestro).

La consolidación de una política con acento estatal o regional se va sedimentando en las autoridades que las coordinan; en ese sentido, se constata una mayor autonomía respecto al centro, no solo para definir sus propias metas, sino para cohesionar los recursos materiales y docentes: «*Antes se hacía cualquier cosa en el centro y se tenía que desplegar al estado; ahora lo que queremos es invertirlo, que sea desde las academias, para construir un material estandarizado*» (Testimonio de informante clave, énfasis nuestro). Esto contrasta con los TBC, adscritos a la Dirección General de Bachillerato y su modelo educativo, lo que tiene implicaciones en su gestión pedagógica y su diseño curricular, pues llegan a ser muy dependientes en una serie de aspectos prácticos, como tener que enviar a la Ciudad de México las planeaciones de sus planteles (Weiss, 2017: 21, 24).

En contraste con la capacidad estatal para gestionar una modalidad con un considerable margen de autonomía, se reveló la desorganización generalizada en esta entidad para poner en práctica los concursos del Servicio Profesional Docente. Hubo falta de capacidad para gestionar asuntos tan puntuales como las notificaciones para la evaluación. Esto quiere decir que, en los subsistemas educativos, no se estableció una oficina estatal del Servicio Profesional Docente de manera coordinada, por el presupuesto implicado en mantenerlas. Lo más coordinado que hubo para el manejo de las notificaciones, de acuerdo con testimonios de informantes clave, fue recurrir a las facciones institucionales de la sección 18 del SNTE para suplir la logística.

Esta ausencia de equipos operativos de los propios subsistemas educativos se palió enviándolos desde la Ciudad de México, los cuales, a su vez, subcontrataron personal improvisado para realizar la notificación. En ocasiones, también fueron policías o incluso «voluntarios» los que se usaron para esta tarea: «Se ha buscado una manera, pero realmente no se crearon la [...] lo administrativo, no se crearon los techos presupuestales, no se crearon los canales adecuados; entonces, aventaron una reforma, a mi forma de ver, al albur» (Testimonio informante clave). Esta serie de anomalías contrasta con todo el trabajo previo que la Secretaría de Educación de Michoacán aseguró haber realizado para poner en marcha los concursos (*cfr. FIM*, 17 de abril de 2014).

El contraste entre estos dos casos nos muestra una de las prácticas que se enmarcan en el contexto de producción del texto y de la práctica: la lógica de replicabilidad de modelos y políticas provenientes de otros contextos, en particular para los TBE. Más allá de la pertinencia de esta lógica, se observó que resultan imprescindibles las mediaciones generadas a nivel local, ya que construyen una experiencia inédita respecto al modelo original. Esto, al mismo tiempo, es otra dimensión de la resignificación de las políticas educativas. Si bien este es el caso particular de una modalidad, la dinámica de las mediaciones a nivel local para hacer viables los programas que llegan desde las instancias centrales ofrece algunos aportes clave para la puesta en acto en general. En el caso del TBE se observó que, cuando los subniveles de gobierno logran ejercer una considerable autonomía, se da una mayor coordinación y una lógica que habilita la delegación de tareas.

En cambio, en el caso de políticas que deben mantenerse fieles al modelo general, como el Servicio Profesional Docente, se requiere una coordinación muy cercana del nivel superior de gobierno, sin la cual prolifera la dispersión, la duplicación de funciones, el deslinde de responsabilidades y, en suma, la improvisación. Esto sucede, en particular, en periodos cortos de habilitación. Bajo estas circunstancias, se vuelven muy dependientes del nivel superior de gobierno. Caso contrario sería que realizaran la gestión en condiciones más autónomas, o bien, si el caso es seguir un modelo preestablecido, en tener el tiempo necesario para habilitarse. La experiencia del TBE como subsistema educativo, frente al Servicio Profesional Docente, como fase operativa de la reforma educativa a nivel estatal, nos arroja una arista clave del proceso de la

puesta en acto: sin mediaciones generadas en un marco de autonomía a nivel local, la resignificación deviene en dispersión.

Entre una lectura original y una apegada a las prescripciones: el margen de reinterpretación

Un aspecto en el que, para algunos docentes, hay coherencia en seguir las prescripciones, tiene que ver con los perfiles de egreso, dado que hay situaciones en las que los alumnos llegan con un nivel deficiente, en relación con su edad, de manera que contar con un parámetro de cómo deben ser los logros al término de cada ciclo sirve de referente para equilibrar los perfiles de los alumnos:

Yo le veo muchas ventajas, es un, como un camino trazado para el que quiera aprovecharlo, puede llegar más preparado a la meta, con más perfil, los niños, yo le veo las bondades de que tiene los aprendizajes, los indicadores, para llegar a la competencia, porque antes nada más quizá nos quedaba, bueno, todavía, funcionábamos con el saber, el niño sabe, pero ahora nos vamos más allá: el saber hacer, y lo que implica ese saber hacer, el hacer. Entonces, ese es un sustento que tiene la reforma (Testimonio de informante clave).

Esta forma de interpretación, alineada a las prescripciones, que Ball denomina «lecturistas», también se observa en el apego a las instrucciones de los planes y programas educativos. En ese sentido, algunos docentes parecen no mostrar alguna objeción al énfasis que en la formación docente se otorga a los contenidos de español y matemáticas, orientados a las pruebas estandarizadas. Es decir, dentro de la visión de satisfacción con el cumplimiento de las labores, queda poco margen para cuestionar las prescripciones que señalan las políticas. Sin embargo, se asoma una fisura en la redondez de los contenidos prescritos, cuando estos dejan de servir en determinado momento, tal es el instante en que se abre el margen para una reinterpretación más desapegada de las prescripciones y más «escritural»:

Yo siempre estuve en actualización y capacitación, en Carrera Magisterial; por ejemplo, el curso nacional de matemáticas, me acuerdo de «las matemáticas de

Margarita», que hacían sus cálculos mentales, pero llegó un momento en que Margarita ya no podía más con esas matemáticas. Ese documento, ese curso nacional me sirvió mucho para profundizar y reflexionar de cómo el niño debe aprender las matemáticas [...] te dan el libro de desafíos matemáticos, *pero tú no te debes de conformar con eso, tú debes, a partir de lo que te dan, generar más estrategias* para que el niño se apropie del aprendizaje esperado (Testimonio de informante clave, énfasis nuestro).

Como se observa, las interpretaciones letrada y escritural de las políticas pueden llegar a combinarse. En términos laborales, se les puede apreciar como una guía de la cual valerse, pero, en términos curriculares, sale a flote cierta iniciativa y creatividad al margen de las prescripciones didácticas. Esta combinación entre las interpretaciones letradas y escriturales también se expresa como apropiación y desprendimiento de las prescripciones, ya que, si bien el docente asimila ciertos lineamientos, también expresa sus reservas frente a otros.

Por otro lado, el apego a las prescripciones de las políticas no necesariamente es una aceptación pasiva, sino que también tiene un fin instrumental, como se aprecia en el testimonio de una escuela que participó en el PEC. El director siguió la premisa del programa: elevar el logro académico, y el programa fue el instrumento para conseguir ese fin. La interpretación estricta también sirvió para no desviarse del objetivo original, ya que, según los testimonios, hubo una interpretación sesgada en muchas escuelas que participaron en este programa:

Elevar la calidad de la educación en las escuelas. Si para eso necesitas comprar pintarrones, pues adelante, si necesitas un viaje de estudios, adelante [...] Entonces, hubo para todo, pero mi análisis personal del programa es que muchos nos dejamos llevar por la parte de infraestructura: hicimos escuelas bonitas, pero la otra parte, que es la fundamental, como que no, no impactó mucho. Pero también ahí, insisto, tuvo mucho que ver los principios, los valores, el compromiso del docente (Testimonio de informante clave).

Hay una lógica de congruencia en apegarse al aspecto prescriptivo de las políticas, ya que sirven de guía frente a una diversidad de interpretaciones que

pueden derivar en dispersión. Esto también marca límites a la interpretación escritural de las políticas. En este ir y venir entre seguir la prescripción y ensayar una interpretación más escritural se revela la importancia del criterio ético con el cual el docente interpreta los textos, en particular los de carácter pedagógico, en un contexto de poca intervención o guía de autoridades, para enfocarlos según su valoración del entorno: si hace falta involucrar más a los padres, o realizar evaluaciones diagnósticas de su grupo cuando llegan con niveles desiguales de aprendizaje, o qué se necesita dependiendo del caso. De acuerdo con este criterio, las reformas no son adecuadas en sí mismas, sino en función de su contexto de aplicación.

El espacio irreductible de prácticas educativas en el ámbito escolar de esta línea de resignificación a nivel micro encuentra en este criterio ético un referente ordenador que permite entender cómo se desenvuelve ese núcleo duro de prácticas escolares que es capaz de resistir la direccionalidad que las reformas pretenden ejercer en el contexto escolar. Se encontraron casos en los que se siguen utilizando programas de 1993, que se caracterizaron por ser muy explicativos, casi enciclopédicos. El carácter más narrativo y explicativo de los libros de este plan resulta, para muchos docentes, más asequible. Esto no ocurre con los libros de 2006 que, por su orientación a las competencias, dejan de lado el estilo narrativo y explicativo y, en cambio, presentan fragmentos que se complementan con búsquedas en internet, que en los casos de escuelas rurales sin conexión es una carencia que se suple con la labor mediadora de los maestros, quienes hacen la búsqueda con sus propios recursos, para después presentarla en un formato asequible a las condiciones de su aula.

Otra influencia que permite hacer una resignificación escritural se da en el espacio formativo de la facción democrática de la sección XVIII, en particular a través del curso «El educador popular». Algunos testimonios señalan que este curso resulta pertinente, sobre todo respecto a la adecuación al medio rural y a la articulación escuela-comunidad. Esto da cuenta del influjo de la organización sindical cuando, más allá de las reivindicaciones laborales, propicia la autoría del docente en la elaboración de planes y programas de estudio desde un referente democrático-popular.

Respecto a este modelo, si bien algunos docentes democráticos expresan sus simpatías, porque despierta una actitud curiosa y crítica en el alumno, al

mismo tiempo manifiestan algunas reservas. En particular, sobre su pertinencia para el nivel preescolar. Estas observaciones hablan de la interpretación autónoma que ejerce el docente de los programas educativos, sean los oficiales o los alternativos:

En la primera semana, como no dejan que la SEP dé el primer curso, nos dan «El educador popular». Es que el sindicato tiene un plan alternativo que ellos quieren echar a andar, está más basado en que, tiene sus ventajas, busca que los niños sean inquietos y que ellos expongan, que busquen ellos aprender y no nada más estén sentaditos. Con niños muy chiquitos los veo más complicado, hay que acompañarlos más tiempo (Testimonio de informante clave).

«Las reformas que se implementan no son a la medida de lo que necesitamos»: interpretación autónoma de las políticas

La asimilación de la reforma desde una interpretación autónoma y apegada a los referentes éticos, ideológicos y de la experiencia de cada docente, es un referente para ver cómo adaptarla a sus necesidades y orientaciones, no al revés. También se otorga cierto carácter coyuntural frente a condiciones de trabajo transversales y principios de más largo alcance, como «dotar a los alumnos de herramientas». Esta interpretación autónoma se traduce en mantener un estilo de trabajo que permita condiciones para lograr aprendizaje, al menos en términos elementales, sin estar dependiendo de la directriz de una reforma o en paralelo de esta. De acuerdo con una valoración general de las reformas, algunos testimonios consideran que han carecido de pertinencia social y educativa y, en cambio, cumplen un papel meramente burocrático:

Las reformas que se implementan no son a la medida de lo que necesitamos. Son acciones que se toman de acuerdo al gobierno en turno, para justificar el empleo de muchísimas personas en la Secretaría. Para justificar políticas, para justificar campañas electorales, para justificar recursos (Testimonio de informante clave).

Entre los diversos colectivos docentes hay una aproximación a la reforma marcada por la propia experiencia, pero también por la línea sindical a la que cada uno se adhiere. Una interpretación ampliamente extendida entre el magisterio democrático es que se trata de «un ordenamiento administrativo y financiero cuyo objetivo es quitar derechos». Esta interpretación también se acompaña de una valoración de la situación internacional en relación con las políticas educativas. En ese sentido, estas lecturas enfatizan en lo que, en términos de Ball (2012), es el contexto de influencia; es decir, las políticas internacionales que operan como directrices de las políticas educativas: «qué tenemos que ver con la OCDE, cuando estamos muy en dispar con los países que pertenecen a ellos». Este organismo señala que México se sitúa en el último lugar en financiamiento a la educación, con 3703 dólares por alumno, frente al gasto promedio de los países miembros, que es de 10 759 dólares (*Sin Embargo*, 12/12/17).

Desde este referente internacional para leer las políticas educativas, muchos docentes dominan ciertos elementos contextuales que les permiten interpretar las deficiencias en la política institucional: «la ONU sugiere destinar 8% del PIB a la educación, y escasamente se está aplicando de 3% a 4%, si es que nos está yendo más o menos». Si bien esta directriz se incorporó desde 2002 en el artículo 25 de la *Ley General de Educación* y se proyectaba alcanzar a 2006, según el INEE, a 2015 se situaba en 6.4% del PIB, del cual 3.8% corresponde a gasto federal (DOF, 2013; INEE, 2018). Otra interpretación de la reforma como privatización se observa en el caso de la autonomía de gestión, que para los docentes implica delegar en los padres de familia responsabilidades sobre el sostenimiento financiero de la escuela:

Por parte del sindicato nos han dicho, pues, los contras de la reforma [...] todo lo que conlleva cuando el gobierno dice que las escuelas tendrán, con el consejo de participación social, autonomía, pues esa autonomía no es nada más que los papás puedan participar en actividades de la escuela; también es que los papás, de alguna manera, tienen que hacerse cargo, pues, de mantener a las escuelas (Testimonio de informante clave).

Un ejemplo en el que se observa el contraste de las interpretaciones desde la lectura ideológica con la que se miran las reformas está en el PEC. La facción

democrática interpretó la participación de los padres de familia como un rasgo inequívoco de privatización. Sin embargo, la experiencia de algunas escuelas donde no fue necesario recurrir a las aportaciones de la comunidad, sino solo a su mano de obra, muestra que tal programa no es privatizador en sí, sino que lo es el uso que se le dé. En estricto apego al programa, la elevación del logro académico es el último objetivo:

Es un programa federal, con aportaciones del estado y del municipio, y claro, si se necesitaba, con aportaciones de los padres de familia, pero insisto, aquí no se llegó a eso. Los detractores del programa decían que era un programa privatizador, que era un programa donde se obligaba a los padres de familia a aportar económicamente, que era un programa donde escuela que se incorporaba, sus maestros no podrían cambiarse de escuela; es decir, había muchas cuestiones falsas y por eso mucha gente dijo «no». Sigue siendo un programa visto como privatizador (Testimonio de informante clave).

En una serie de aspectos de gestión escolar y de política educativa es frecuente que haya derivaciones unicasales o ideologizadas, que se caracterizan por llegar a una misma conclusión que sirve como explicación universal, usualmente, la privatización. Otra interpretación cercana al discurso de la facción democrática se refiere a reproducir al sujeto que el gobierno necesita. La observación crítica de esta interpretación es que nadie está obligado a hacerlo y que el uso de los programas oficiales tampoco implica una reproducción de ese sujeto en automático. En ese sentido, los docentes críticos de estas interpretaciones de la facción democrática ponderan la importancia de la autonomía de enseñanza que un docente puede ejercer al interior del aula, en particular en el perfil de sujeto que está formando:

La crítica que los democráticos dicen: «es que estamos reproduciendo el ser humano que el gobierno necesita», digo sí, lo reproduces, si quieres, y si no quieres, no lo vas a reproducir eso. Quién viene y te dice «oye, lo que estás haciendo, está mal, no lo hagas, hazlo así». Yo tengo 25 años de servicio y jamás un supervisor me ha dicho «oye, lo que tú haces no está bien, porque estás alienando a los

alumnos o formando ciudadanos que al gobierno le conviene» (Testimonio de informante clave).

Esta diversidad de interpretaciones no solo muestra las posibles maneras de resignificar las reformas, sino que también da cuenta de las tensiones que puede haber en un mismo entorno escolar. Las diferencias en forma de trabajo y adscripción ideológica de los docentes llegan a colisionar en forma intensa, en particular cuando una facción sindical, como la democrática, es la hegemónica. El control de la facción democrática sobre la autoridad educativa es tal que no solo se bloquean los comunicados oficiales, sino que la figura del representante sindical termina subordinando a la del supervisor:

Yo, al menos, he sido muy crítico de las medidas que a veces toma el sindicato, como esta que, ‘si te presentas al examen te voy a correr’. O sea, de dónde sacas tú el poder o el derecho para decir: ‘porque te evaluaste, tú tienes que salir’; en ese sentido, vamos a dar la pelea, o sea, yo no voy a quedarme así (Testimonio de informante clave).

Otro elemento de conflicto entre los diferentes colectivos magisteriales es la imposición de la agenda política sobre la académica. En el caso de los cargos de autoridad, algunos testimonios señalan que se les usa como «trampolín político» y en beneficio de una cúpula sindical que coloca a gente afín a su círculo en puestos clave. Esta lógica de colocación opera en función de la afinidad política del partido gobernante en turno. Estas disputas partidistas se traspasan a los cargos de autoridad, de los cuales depende la gestión y atención a los planteles educativos. Las disputas políticas en esos niveles llegan a ser tan determinantes y a influir de tal manera en las escuelas que un plantel ubicado en un municipio del partido opositor o minoritario puede no recibir la atención que requiere, todo por causas ajenas a su dinámica: «simplemente la escuela no ha podido crecer porque el pueblo es perredista, y el municipio en las administraciones anteriores fue panista. Eso obstaculizó que se construyera, porque el presidente municipal no quiso apoyar por ser perredista el pueblo» (Testimonio de informante clave).

La preponderancia que los factores políticos, ideológicos y sindicales llega a tener en la dinámica escolar es rasgo de la política informal que subordina a la formal y, debido a su influencia, llega a ser una política de facto. Como observaron Gallardo et al. (2015), el margen de acción que todo miembro de una determinada organización pueda tener está muy acotado por la influencia que tienen las lógicas informales y clientelares en el funcionamiento, en teoría formal, de la organización.

Dinámicas centro-periferia en el entorno micropolítico: influencias a nivel escolar

Aunque, por lo regular, los estudiantes son conscientes de la importancia de seguir formándose para aspirar a un escenario laboral y social más diversificado, se observaron diferencias considerables en las percepciones de niñas y niños. Mientras que las niñas eligieron como primera opción seguir estudiando y hacer una carrera profesional, en los niños se halló una fuerte tendencia para emigrar a Estados Unidos a trabajar, lo cual indica el peso de su entorno en las decisiones que los llevan a seguir estudiando o abandonar sus estudios:

E. Y cómo se ven en seis años / A. Trabajando en Estados Unidos

E. Qué tipo de trabajo / A. Lo que se me atraviere.

E. Ustedes chicas / A. Preparándonos para hacer una carrera, aprendiendo más.

(Grupo focal con alumnos de telesecundaria).

En el caso de los niños, el horizonte de emigrar aparece tan claro entre sus objetivos que ya tienen memorizada la diferencia de salario entre lo que ganarían trabajando en Estados Unidos y lo que obtendrían aquí en México. «aquí pagan 70 pesos, y allá en un día 1600, que al año son 584 000 pesos, y aquí en México 15 000». Obtienen esta información a través de sus maestros y de sus familiares en Estados Unidos:

E. Tienen familiares en Estados Unidos. / A. Yo sí, tengo tres primos, una tía, un tío.

E. La gente de aquí se va a Estados Unidos. / A. La mayoría, ya tienen tiempecillo.

E. Y ninguno ha regresado. / A. No, allá mi tío ya tiene 20 años y me cuenta cómo está todo y dice que la chamba está bien pesado, en hacer edificios.
(Grupo focal con alumnos de telesecundaria).

Los procesos de migración en comunidades rurales inciden sobre el perfil demográfico de estos contextos, ya que no es raro que sus familiares puedan mandar traer a sus hijos a Estados Unidos, pues, como señaló un docente, «tienen papeles». Según el Instituto Nacional de Migración, cada año emigran 15 mil personas de Michoacán a Estados Unidos, mientras que, a 2015, se posicionó como la primera entidad expulsora de migrantes, con una tasa de 136.1 personas por cada 10 mil habitantes (Hernández, *El Sol de Morelia*, 2 de febrero de 2017). Esto explica, en parte, la baja matrícula, así como la presión del sindicato para mantener una plantilla laboral docente completa. De acuerdo con testimonios de alumnos de telebachillerato, los procesos de migración a Estados Unidos se comienzan a percibir de manera más intensa a partir de la secundaria y, en adelante, son pocos los que continúan estudiando, incluso si ya era un número escaso de alumnos.

En última instancia, es la integración entre la comunidad y el equipo docente, así como las ganas de sus estudiantes de seguir asistiendo a sus escuelas, lo que posibilita la escolarización hasta el nivel medio superior en estos contextos. Pese a sus carencias, el telebachillerato ofrece la perspectiva de seguir estudiando a comunidades donde tal posibilidad es prácticamente nula, o bien donde, por factores culturales, es prohibitivo que la mujer estudie. Para muchos docentes, los telebachilleratos, a pesar de su precariedad, se pueden considerar como un «acierto de política»:

En una casa donde es mal visto que las mujeres estudien, y yo era enemigo de esa casa, me veían mal, porque me decían ‘usted vino a cambiar la lógica de aquí, aquí la mujer es para hacer la comida, no para ir a la escuela’, y hoy tres de esas muchachas están en la universidad (Testimonio de informante clave).

Estos cambios, a raíz de la presencia de una modalidad que ofrece educación de nivel medio superior en entornos marginados, se encuentra también en los

testimonios de las autoridades del subsistema, quienes señalan que las jóvenes ya no se casan al salir de la secundaria y los jóvenes ya no emigran a trabajar a Estados Unidos. Este cambio resulta especialmente relevante en las comunidades «donde, de veras, no hay nada, más que el crimen organizado, y ahí estamos nosotros». Por ello, las autoridades se refieren a esta modalidad como un éxito. De acuerdo con sus cifras, de 4000 alumnos que ingresan a esta modalidad, logran graduarse alrededor de 2500. Según Weiss, en los TBE se encuentra 4% de la matrícula nacional de nivel medio superior, con 185 753 alumnos. Este crecimiento se estancó en 2013, año en que comenzaron a operar los TBC, con el objetivo de atender la matrícula de poblaciones rurales con menos de 2500 habitantes y carentes de una oferta de nivel medio superior en un radio de 5 km (Weiss, 2017: 60).

Sin embargo, un problema frecuente en estas modalidades es la falta de insumos básicos como luz, televisión, señal e internet. Este problema tiende a prolongarse a causa de la negligencia de las autoridades y termina siendo un impedimento para llevar a cabo el plan delineado donde el docente, en teoría, es solo un facilitador. Por tanto, tienen que ser más que solo facilitadores, como lo marca el programa. En ese sentido, la resignificación también surge como respuesta a las carencias: «viendo la convocatoria, pensaba que sería la continuación de las telesecundarias, y que sería una propuesta sólida; no pensé que tuviera tantas carencias, sino que estaría consolidada, pero nos tocó ser los iniciadores» (Testimonio de informante clave). Debido a las exigencias de su contexto, estos docentes se ven en la necesidad de ser mucho más que solo «asesores» y deben ser docentes y gestores en condiciones inéditas.

Incluso ante estas circunstancias apremiantes, en las que muchos de los telebachilleratos que enfrentan carencias estructurales, como no tener electricidad, los maestros señalaron que han obtenido resultados positivos en las evaluaciones, así como un desempeño equiparable al de modalidades más grandes, como los Colegios de Bachilleres o los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal (CBTA): «de hecho, tenemos la experiencia de que estamos muy cerca de otros subsistemas diferentes, Bachilleres, CBTAS, [...] y, en la mayoría de los casos, nuestros resultados han sido positivos comparados con otros» (Testimonio de informante clave). Esta escuela de turno matutino del municipio de Acuitzio, fronterizo con Morelia, participó solamente en la

evaluación PLANEA de 2016, mientras que el turno vespertino ha participado en la de 2015 y 2016, aunque en la de 2017 ambos turnos estuvieron ausentes.

En la evaluación de 2016 participaron 162 telebachilleratos, de los cuales siete fueron comunitarios. Esta escuela formó parte de los 102 planteles que se encuentran en un grado de marginación alto y muy alto; otros 38 se encuentran en el grado medio y 22 en grado bajo y muy bajo de marginación. En el área de lenguaje y comunicación obtuvo un resultado de 50% de alumnos en el nivel de desempeño I, el más bajo, y 25% en los niveles II y III, respectivamente. Este resultado la colocó por encima del promedio estatal de telebachilleratos de la entidad en las mismas condiciones de alta marginación, que fue de 74.2% de alumnos en el nivel I, 15.2% en el nivel II, 8.3 en el nivel III y 2.3% en el nivel IV, el más alto. Sin embargo, el nivel de matemáticas se ubicó ligeramente por debajo del promedio estatal de telebachilleratos, ya que 75% de sus alumnos se situaron en el nivel I y 25% en el nivel II, frente al promedio de 71.3% en el nivel I, 19.7% en el II, 6.7% en el III y 2.3% en el IV (PLANEA, 2016).

En relación con la comparación con otros subsistemas, hay que considerar, como señala la SEP, que no deben hacerse comparaciones con otras escuelas de manera descontextualizada. En ese sentido, para los fines de esta investigación, se consideran como parámetros los grados de marginación, con el fin de cotejar las evaluaciones con los testimonios recabados. Los Colegios de Bachilleres (COLBACH), uno de los subsistemas mencionados por los informantes, que tienen un grado de marginación alto, obtuvieron, en el área de lenguaje y comunicación 71.3% de alumnos en el nivel de desempeño I, 19.7% en el II, 7.9% en el III y 1% en el IV, mientras que en el área de matemáticas, obtuvieron 76.1% en el nivel I, 16.3% en el II, 4.4% en el III y 3.2% en el IV (PLANEA, 2016). Tomado individualmente, el telebachillerato en cuestión superó los resultados promedio de los COLBACH en el área de lenguaje y comunicación, aunque en el área de matemáticas tuvieron un desempeño equiparable. Pero si se comparan los promedios de ambos subsistemas, se observa una tendencia similar en los niveles de desempeño, que se correlacionan con sus grados de marginación.

En la percepción de algunos docentes, la ausencia de un piso de equidad entre distintas modalidades y contextos escolares es una condición que hace inviable la aplicación de la reforma:

[...] cada zona es distinta en cada telebachillerato, pero sí se requiere dar condiciones de igualdad, porque nuestros alumnos no están en condiciones de competir con alumnos en donde tienen todo, y en comparación, nosotros, que vamos creciendo poco a poco. Desde mi punto de vista, la reforma no debería aplicarse hasta que no haya una igualdad de condiciones. (Testimonio de informante clave).

Esta apreciación reivindica la coautoría de los docentes en las reformas educativas, en función de su opinión experta.

Conclusiones

Los resultados que aporta esta investigación señalan la importancia de las mediaciones político-pedagógicas en el nivel micropolítico ante la puesta en acto de las reformas. Cabe destacar que la resignificación, en primer lugar, se manifiesta como reapropiación, lo que no es un antagonismo absoluto. En el proceso, esta reapropiación se desenvuelve como resignificación en el momento en que se genera una reinterpretación inédita. Este proceso no es unilateral; se teje a través de la mediación que ejercen las propias políticas prescriptivas desde el contexto de elaboración del texto político; su labor no es meramente impositiva, sino también directiva. Esto se constata en los efectos perjudiciales que tiene en las escuelas la ausencia de orientación y acompañamiento en la puesta en acto de las políticas. Como se señalaba, cuando ocurre esta falta de orientación se obstruye la reapropiación de las políticas, independientemente de qué tan prescriptivas sean y, por consiguiente, el proceso de resignificación se ve entorpecido y se deteriora, lo que crea una desorientación generalizada.

La complejidad del acompañamiento y la interacción entre las instancias centrales y periféricas y en el nivel micropolítico se observó, en particular, en el caso de los subsistemas educativos de las entidades federativas. Señalamos que, en condiciones de mayor autonomía de estas instancias, se propician las condiciones para que se generen las mediaciones que habilitan la política a ensayarse a nivel local, y que incluso permiten que se elabore una reinterpretación inédita. Pero cuando esta autonomía se obstruye, principalmente por el entorpecimiento de las condiciones que habrán de generar las mediaciones a nivel local, ya sea por negligencia o por un excesivo centralismo, las instancias

subnacionales se vuelven muy dependientes y surge una improvisación generalizada. Esta relación entre la reapropiación y la resignificación da cuenta de la bilateralidad como condición necesaria en la puesta en acto de las políticas educativas.

En ese sentido, una de las nuevas interrogantes e itinerarios que surgen a partir de esta investigación tiene que ver con la importancia de profundizar en los subsistemas estatales de educación desde un registro cualitativo y cuantitativo, con el fin de abordarlos como unidades con una lógica interna. En particular, resulta clave dar cuenta del entramado político-sindical que se teje en cada entidad, ya que este forma parte del entorno territorial que incide en la resignificación de las reformas educativas en el nivel micropolítico. Esta reflexión nos lleva de vuelta a la interdependencia entre las líneas de interpretación de la puesta en acto de las reformas: el nivel centro-periferia, el nivel micro y la línea mixta. En este caso en particular, la lógica centro-periferia resultaría pertinente para aplicarse a nivel de los subsistemas estatales, como niveles clave donde transcurre la puesta en acto.

A su vez, queda en relieve que la influencia del entorno micropolítico en la relación armónica o conflictiva que se establezca juega un papel contundente en la reapropiación y puesta en acto de las políticas y programas. Si entre entornos territorialmente cercanos hay brechas profundas en términos socioeconómicos y culturales, en una misma comunidad puede haber brechas también considerables entre una escuela y otra, lo cual deviene fragmentación entre los sucesivos niveles educativos, tanto entre la educación básica como entre la media superior. De ahí que el enfoque micropolítico se mueva en diferentes escalas que llegan a interrelacionarse entre sí. Estas escalas pueden ser territoriales, escolares (en términos de gestión o de planes y programas educativos) o sindicales y afectan la dinámica escolar en distintos niveles, que a veces incluso se intersectan.

En ese sentido, la legitimidad que los docentes otorgan a las políticas y programas no está dada *a priori*, sino que se va tejiendo en el proceso y pueden retirársela si consideran que no satisface sus necesidades. Esto da cuenta de la influencia del criterio de cada docente en la manera en que concretan las reformas y políticas en el aula y también de que las reformas no son adecuadas o inadecuadas en sí mismas, sino en función de su contexto de aplicación. Asi-

mismo, la asimilación y uso al máximo de los programas en función del criterio del colectivo docente determina, en última instancia, el logro que se le pueda extraer, o bien el sentido que se le puede asignar y sedimentar, como el caso del PEC, al que muchos docentes de filiación democrática consideran, de suyo, privatizador, mientras que otros lo asimilaron de manera más instrumental sin llegar, necesariamente, a una lógica de desnacionalización.

A escala comunitaria, en los contextos rurales precarizados el vínculo entre comunidad y docentes llega a ser muy estrecho y, en ocasiones, puede ser el principal sostén de la escuela, más allá de las autoridades. Como se mencionó, en estos casos los docentes se convierten en gestores, en articulación con la comunidad, para concretar derechos tan básicos como la construcción de planteles. Desde esta labor de gestión, paralela a la oficial, los docentes reafirman su papel como cohacedores de las reformas con el respaldo de su comunidad y con esa autoridad pueden emitir valoraciones sobre la viabilidad de las políticas y reformas, como lo muestra el testimonio que demandaba la suspensión de la reforma educativa hasta que se lograra una igualdad de condiciones. A partir de estas múltiples dimensiones de la resignificación, se pone en relieve la impronta de los actores del nivel micropolítico en el devenir de las reformas y su innegable coautoría en su elaboración.

Referencias

- Arias-Valencia S. y Peñaranda F. (2015). La investigación éticamente reflexionada. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(3).
- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (24).
- Ball, S.J. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S.J. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.
- Ball, S.J. y Bowe, R. (1992). Subject Departments and the 'Implementation' of National Curriculum Policy: an Overview of the Issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.

- Ball, S.J.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools do Policy-Policy Enactments in Secondary School*. London: Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 797-820.
- Casimiro, A. (2016). La teoría de la puesta en acto de Ball: ¿y si la noción de discurso fuera diferente? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25).
- Chapela, M.C. (2015). Recuperar las raíces para recuperar el sentido: formación y producción de calidad en investigación cualitativa como responsabilidad ética. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(1), S13-S21.
- Clérico, G., Ingüi, P. y Lossio, O. (2011). La posición asumida por los actores escolares ante políticas de innovación ministerial. El caso de los programas de alfabetización integral y de promoción asistida. *Cuadernos de Educación*, 19(9), 67-78.
- Crowson, R. (1998). *Qualitative Research in Higher Education: Experiencing Alternative Perspectives and Approaches*. Boston: Gin Press.
- Diario Oficial de la Federación (2018). Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Diario Oficial de la Federación (2013). Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Flores-Calixto, M. (2016). *El movimiento magisterial del Valle de Toluca, un recuento*. México: Itaca.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Gallardo, A., Magallón, M. y Cerecedo, M. (2015). Reflexiones sobre el proceso de intervención organizacional, el caso de una entidad educativa. *Gestión y Estrategia*, 48, 73-82.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing.
- Gomes, P. & Marran, A. (2013). A avaliacao de Políticas Educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 8(1), 41-62.

- Handcock, M. & Gile, K. (2011). Comment: On the Concept of Snowball Sampling. *Sociological Methodology* 41(1), 367-371.
- Instituto Mexicano de la Competitividad (2014). *Mapa del Magisterio Mexicano*, México: IMCO.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE. <<https://goo.gl/cLvKTK>>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Planea Diagnóstica. Fascículo 6*. México: INEE. <<http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/>>.
- Muñoz, A. & Díaz, P. (2010). Efectos del corporativismo sindical en los procesos electorales en México: el caso del Partido Nueva Alianza y el sindicalismo magisterial. *Memorias del Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica*.
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39.
- Periódico Oficial del Gobierno Estado Libre y Soberano de México (2014). Tomo CXC VII, núm. 46, 11 de marzo.
- Reese, L. y Feltes, J. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, 43, 1-18.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- SEDESOL (2015a). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2015. Isidro Fabela, Estado de México. Secretaría de Desarrollo Social, México: SEDESOL. <<https://goo.gl/XiCwib>>.
- (2015b). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2015. Morelia, Michoacán. Secretaría de Desarrollo Social, México: SEDESOL. <<https://goo.gl/gopQYD>>.
- (2013). Catálogo de localidades. Dirección General Adjunta de Planeación Microrregional, Secretaría de Desarrollo Social, México: SEDESOL. <<https://goo.gl/awfyKK>>.
- Señoriño, O. y Cordero, S. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-23.

- Stake, R. (2005). Qualitative Case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Third Edition. Thousand Oaks: Sage, 443-465.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata: Madrid.

Fuentes hemerográficas

- Bustos, J. (2 de octubre 2015). Michoacán seguirá política educativa nacional. Silvia Figueroa. *El cambio de Michoacán*. <<https://goo.gl/FvcDqF>>.
- Carbajal, A. (12 de marzo 2014). Destaca Guzmán acuerdos de Sindicatos en Reforma Educativa. *EdoMex al día*. <<https://goo.gl/5ZZHL1>>.
- Contreras, C. (13 de noviembre 2016). La CNTE continúa empujando su programa alternativo de educación. *La Opinión de Michoacán*. <<https://goo.gl/cfNL2g>>.
- Fajardo, J. (16 de marzo 2016). La Reforma Educativa no se aplica en el Sector 03 de primaria: supervisor. *Cambio de Michoacán*. <<https://goo.gl/ZkuSzE>>.
- Fierro, J. (1 de octubre 2015). Invalida SCJN Ley Educativa de Michoacán. *El Universal*. <<https://goo.gl/w58bhD>>.
- Hernández, S. (2 de febrero de 2017). Michoacán, primer lugar en flujo migratorio. *El Sol de Morelia*. <<https://goo.gl/Tvuy7V>>.
- Martínez, J. (4 de julio 2013). Califica SNTE la Reforma Educativa como un reto superable. *EdoMex al día*. <<https://goo.gl/kCLXNS>>.
- Martínez, J. (12 de julio 2013). Presenta SMSEM propuesta de reforma educativa a los diputados locales. *EdoMex al día*. <<https://goo.gl/bjnChv>>.
- Martínez, J. (13 de marzo de 2014). Reconoce Eruviel a legisladores por aprobación de Reforma Educativa. *EdoMex al día*. <<https://goo.gl/qCo28x>>.
- Ramos, J. (28 de febrero 2014). 24 Horas. Tres estados se alinean con reforma educativa. <<https://goo.gl/csrx88>>.
- Redacción. (17 de abril 2014). Michoacán cumple con la Reforma Educativa. *FIM*. <<http://www.fimich.org/nota/articulo,747/>>.
- Redacción. (12 de diciembre de 2017). México es el país que menos gasta por alumno en la OCDE; solo 17% de 25 a 65 años cursó universidad. *Sin Embargo*. <<http://www.sinembargo.mx/12-09-2017/3305980>>.

Tercera Sección

**Sensibilidad, narrativa
e irredención educativa
frente al neoliberalismo**

Sensibilidades, pasiones y emocionalidades:
tres concepciones en las que se sitúa el discurso político-educativo

Myriam Southwell

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

El sistema educativo se constituyó desde sus orígenes en un dispositivo homogeneizador de sentidos estéticos, reproduciéndolos masivamente a través de la institucionalización de una universalización de prácticas, discursos, costumbres, saberes y valores. Esta perspectiva implica entender que todo proyecto político, como los que conforman los procesos de escolarización, entrañan necesariamente proyectos estéticos, que, sin caer en una estricta unificación única y unívoca atienden a la distinción –en el sentido sociológico utilizado por Pierre Bourdieu (1998)– de las identidades colectivas. Queremos plantear aquí que la estética se vuelve entonces un campo de debate político y de producción de sujetos y proyectos de alto impacto social.

Con este telón de fondo, partimos de la asunción de que los procesos de escolarización reproducen significaciones estéticas, haciendo de la escuela una máquina estetizante, un «dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX» (Pineau, Serra y Southwell, 2018) y desde allí formadora de subjetividades. Como consecuencia, se produce una particular «estética escolar» que universaliza sentidos a través de educar los cuerpos y las sensibilidades.

Con este texto queremos aportar a nuestros giros teóricos en el sentido de reafirmar y reforzar la consideración de las sensibilidades, los afectos y las pasiones en nuestro análisis político-educativo. Los procesos de estetización constituyen una empresa política presente en la totalidad de la vida escolar, y no solamente en aquellos espacios específicos a los que tradicionalmente se circunscribió la estética. Es decir, si históricamente lo estético en las escuelas pasaba por su reducción a la belleza y a la enseñanza de las artes, establecemos como segundo punto de partida que la estética escolar trasciende la grilla esco-

lar y se afina en la cotidianeidad de las prácticas educativas institucionalizadas. Análogo a pensar que lo estético no se restringe a los espacios dedicados intencionalmente a transmitir saberes como contenidos, la educación de los cuerpos y las sensibilidades también resultó tradicionalmente restringida a determinados espacios curriculares –como la Educación Física, la plástica, la música, los trabajos manuales, la puericultura, las instrucciones cívicas, las danzas o lo que hoy se le denomina educación sexual–, cuando en verdad atraviesan prácticas, saberes y discursos de la totalidad de los procesos de escolarización.

Asumiendo que la estética escolar es un registro constitutivo de la escuela destinada a la formación de sensibilidades colectivas busca, por tanto, reordenar las sensaciones, valoraciones y moralidades en determinadas sensibilidades, es decir, producir una «educación sentimental» a partir de la formación de las subjetividades. Se entiende que las instituciones formadoras ponen en funcionamiento dispositivos que materializan sentidos estéticos, éticos y políticos, característicos por transmitir representaciones sociales, incluso cuando no necesariamente tengan ese objetivo explícito. Por ello resulta reconocible la presencia de las emociones, afectos y sensibilidades en la consolidación, puesta en crisis y renovación por la que transitan las instituciones formadoras, los propósitos generales de escolarización y la vida cotidiana de los sistemas educativos.

Historia y educación de las sensibilidades

La investigación histórico-educativa sobre estéticas y sensibilidades tiene un desarrollo reciente, pero de una gran riqueza, y está logrando constituirse en condición de posibilidad para indagaciones profundas de grandes y clásicos interrogantes sobre la construcción dominante, la producción de subjetividades y las posiciones de sujeto. Desde la reveladora formulación de Sigmund Freud acerca de que el lazo social es un lazo libidinal, hasta las teorizaciones más recientes, va haciéndose más evidente que la relación entre significación y afecto es íntima. Y siguiendo la reflexión de Chantal Mouffe para las sociedades contemporáneas, en la etapa

[...] del capitalismo postfordista el terreno cultural ocupa una posición estratégica ya que la producción de afectos desempeña un rol cada vez más importante. Al ser vital para el proceso de valorización capitalista, este terreno debería constituir un lugar crucial para las prácticas contrahegemónicas (Mouffe, 2014: 18).

Estudiar las emociones es fundamentalmente entender «[...] cómo las personas articulan, entienden y representan qué es lo que sienten [...]», sostiene Barbara Rosenwein (2010: 11). A la vez, el afecto no es algo que exista por sí solo, con independencia de los lenguajes, sino que solo se constituye a través de la catexia¹ diferencial de una cadena de significación, como afirma Ernesto Laclau (2005) y a esto le podemos llamar investidura. Si una entidad se convierte en el objeto de una investidura, ese investimento pertenece necesariamente al orden del afecto. Por ello, los discursos en su devenir histórico serían ininteligibles sin el componente afectivo y por ello toda construcción social es resultado de una articulación indisociable entre la dimensión de significación y la dimensión afectiva.

En el transcurso de nuestro estudio de la Historia de la Educación, la dimensión estética del proceso de escolarización se nos fue presentando como una variable central para comprender la educación, y por ello lo hemos tomado como el objeto de estudio de investigaciones específicas y de largo aliento. Así, nos hemos propuesto tematizar el problema de las sensibilidades y de la construcción colectiva de los deseos, el problema de lo común vinculado con una política de los afectos.

El pasaje del positivismo al idealismo moral, la producción de un orden pedagógico que involucra la regulación de la conducta vía el aprendizaje, la reverencialidad, la disposición de los cuerpos, la introducción de normas flexibles, son –solo algunas– experiencias a las que resulta productivo acercarse integrando un análisis político-estético y educativo.

Nuestro punto de partida respecto a la conceptualización de lo político remite a la dimensión del antagonismo constitutivo de las sociedades y diferenciado

1 Según Freud, el sujeto puede dirigir su energía pulsional hacia un objeto o una representación e impregnarlo, cargarlo o cubrirlo de parte de ella. Se llaman catexias a estas descargas de energía psíquica. A partir de la experiencia de catetización, el objeto cargado ya no le resulta indiferente al sujeto; más bien, tendrá para él un halo o colorido peculiar.

de la política, como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden administrador, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. Pensar la estética como ‘constructo’ histórico-cultural posibilita poner el foco en cómo se constituye en uno de los campos de lucha por la imposición de formas de entender/concebir/actuar en el mundo y la jerarquización de unos repertorios sobre otros.

Siguiendo a Rancière, asumimos que «[...] la política es un asunto estético, una reconfiguración del reparto de los lugares y de los tiempos, de la palabra y el silencio, de lo visible y de lo invisible» (Rancière, 2011: 198). Uno y otro ámbito, el de la política y el de la estética, el de las disposiciones para expresar sensibilidades, el de las instancias para decir, hacer o pensar, se articulan de manera compleja. Esto es así porque la estética es un modo de configuración sensible, un reparto de lugares y cuerpos cuya ruptura o emergencia determina la ‘cosa misma’ de la política. Por ende, ello no concierne a la validez moral o política del mensaje transmitido por el dispositivo escolar, sino al dispositivo mismo. Consiste antes que nada en disposiciones de los cuerpos, en recortes de espacios y de tiempos singulares que definen maneras de estar juntos o separados. Es decir, consiste en los modos de subjetivación política socioculturalmente legitimados. Jacques Rancière llama la división policial de lo sensible

[...] la existencia de una relación ‘armoniosa’ entre una ocupación y un equipamiento, entre el hecho de estar en un tiempo y un espacio específicos, de ejercer en ellos ocupaciones definidas y de estar dotado de las capacidades de sentir, de decir y de hacer adecuadas a esas capacidades (Rancière, 2011: 46, comillas puestas por el autor).

En ese marco, nos interesa reconocer el trabajo formativo fuera y dentro de lo escolar en una reconfiguración de los datos sensibles por la subjetivación política, en la reconfiguración del tejido de la experiencia común producido por el discurso político-pedagógico de distintos periodos históricos.

Pese a lo que venimos planteando, la tradición del pensamiento racionalista y la praxis política de la democracia liberal o consensual en la que nos hemos formado predominantemente ha desarrollado una serie de preconceptos que han dado como resultado la marginación de los afectos y la dimensión sensible, de la tematización de la ciencia social. Por ejemplo, la presencia de los afectos en la política ha sido analizada con frecuencia como un signo de debilidad y atraso, más que como parte de una consolidada institucionalidad política. Contrariamente, quisiera subrayar que se trata de un problema estético-político,² una dimensión sensible que se pone en juego en relación a constituir sensibilidades populares, formas de sentir común (Cadahia, 2015: 157). Nos referimos a la sensibilidad entendida como la elaboración de un sentido común vinculado con la construcción colectiva de los deseos; esto suele plantearse como un defecto de las teorías populistas o de la teoría democrática adversarial (Mouffe, 2014).

En esa línea de pensamiento, como segundo preconcepto, diríamos que se ha extendido la noción de que los afectos son una expresión de irracionalidad, delimitando una marcada distinción entre razón y sensibilidad. Sin embargo, quisiéramos enfatizar que se trata en realidad de una constante en el pensamiento moderno, y ha habido distintas maneras de respuestas ensayadas sobre esa relación entre la sensibilidad y lo político.

La supuesta deriva en que el pensamiento moderno de carácter contractualista ha desembocado en una idea democrática del consenso como la forma más lograda de institucionalidad republicana, no es un desarrollo natural, sino que ha anulado la cuestión de pensar la política en relación con los afectos; la tematización de los afectos dentro de los vínculos políticos no es, entonces, una anomalía, sino que forma parte de un legado.³

Sobre este legado haremos solo unas breves notas. A pesar de la negación que ha producido la modernidad –y en particular el pensamiento cartesiano– diferentes pensadores han puesto de manifiesto que es necesario pensar la cuestión de la sensibilidad. En el siglo XIX, Schiller, en sus «Cartas sobre la

2 Conviene recordar que, en el marco del Análisis Político del Discurso, lo político remite a la dimensión antagónica que es inherente a todas las sociedades humanas.

3 Retomo aportes de Cadahia en espacios de trabajo compartido, Cátedra Laclau, 2015.

educación estética del hombre», pone la estética y la razón en un pie de igualdad; allí las dos partes se necesitan –siguiendo a Cadahia–, pero no se pueden terminar de reconciliar, son constitutivas de lo humano; no hay entonces una práctica de la racionalidad desentendida de la sensibilidad. Habría allí una relación agonística entre sensibilidad y razón, por lo que es necesario pensarla como una tensión irresoluble, que está siempre presente. Yendo aún más atrás, Baumgarten, un pensador del siglo XVIII, desarrolló la ciencia de lo concreto, a la que nombra como estética, donde no se circunscribe solo a la dimensión artística; el arte es un dispositivo dentro de la esfera de la estética, pero la estética tiene que ver con la noción más amplia de la sensibilidad. Baumgarten (1714-1762) utiliza el término «estética» como la ciencia que analiza las leyes del conocimiento sensible.

También, entre los pensadores del romanticismo en América Latina, que tanto tuvieron que ver con el desarrollo de sistemas educativos, rescatamos a Juan Montalvo (intelectual, ensayista, anticlerical 1832-1889). Montalvo escribió un ensayo en el que piensa la relación entre Bolívar y Napoleón, que es un modo interesante de ver cómo se estaba pensando un líder latinoamericano. Cuando Montalvo piensa a Simón Bolívar, las características que destaca, presentan un líder que aparece «roto», atravesado, tensionado, por las fuerzas sociales históricas de América Latina, y es desde esa idea de líder roto que ha posibilitado un imaginario vinculado con la emancipación y la producción colectiva.

Podemos insistir entonces en una incorporación de la dimensión de los afectos para pensar la sensibilidad dado que la negación de ella supone una violencia. Lo que suele pensarse como una anomalía por expresarse en una dimensión sensible, es en realidad una condición constitutiva de la política –tal vez la anomalía sean las teorías racionalistas que anulan la dimensión de la sensibilidad. Lo negado retorna como síntoma una y otra vez y es un síntoma de la crisis del relato y por eso es imperioso que sea reencauzado por el pensamiento político contemporáneo (Cadahia, 2015). De este modo, resultaría imposible comprender la política democrática sin reconocer a las pasiones como fuerza motriz de lo político y la política (Mouffe, 2014). Cuando no se le puede dar a las pasiones una forma de expresión democrática, se establecen las bases para la articulación de políticas esencialistas, así como para la multiplicación de confrontaciones en torno a valores morales no negociables (Mouffe,

2014), que es algo que vemos con frecuencia en la dinámica política de nuestros países. Esa confrontación permite que las pasiones se cristalicen a través de formas políticas y no se cristalicen mediante formas étnicas o morales. En la construcción de identidades siempre hay una frontera nosotros/ellos y esa frontera siempre está investida de afectos.

Otra concepción extendida que hay en relación con la sensibilidad, plantea Cadahia, es el supuesto de que los afectos están vinculados a los sectores populares, atravesados por las pasiones (en contraposición a la existencia de sectores ilustrados que serían más racionalistas), con ellos se presenta a los sectores populares como expresión de una inferioridad. Podríamos enumerar numerosos ejemplos históricos y contemporáneos que sitúen los afectos en las posiciones desplegadas por los sectores más pudientes. La noción de democracia racional es una forma de negación que ha estado siempre presente en el pensamiento político; las formas en que se está expresando contemporáneamente la cuestión de los afectos, no es entonces una anomalía, sino el modo de expresión de un cierto problema clásico.

Emocionalidades y neoliberalismo

Como decíamos en el comienzo de este capítulo, el formato escolar que se constituyó en hegemónico desde hace tiempo atrás resultó muy funcional a la estandarización de la cultura. A lo largo de los siglos XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que le fueron asignadas. Incluso, el desarrollo de un régimen estético estuvo entre sus propósitos. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común –basada en una misma ética y una misma estética–, necesaria para los progresos prometidos y soñados. Logró fraguar un marco ideológico común mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados «cánones civilizados». Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el «buen gusto» y «sentido común» constituyeron parte de la formación de un determinado reparto de lo sensible (Rancière, 2011). Esa producción esté-

tico-política se implantó sobre la eficacia de prácticas cotidianas premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo con su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. En tanto «fábrica de lo sensible», la escuela produce sensorialidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos «habitan» y «conocen» el mundo.

Sin embargo, en el contexto actual de tendencias neoliberales –en relación contradictorias y tensionadas con otros de mayor democratización– aquel modelamiento de las sensibilidades de larguísima data y ese reconocimiento de las pasiones en las percepciones y acciones política, devino en una regulación de las emociones, en procura de lograr ciertos propósitos: mayormente, la participación –eterna, perenne, recreada– de la inserción laboral.

En *Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública*, Paul Du Gay (1996) señala cómo la crítica a la organización burocrática supone la noción «cambio cultural» que configura un elemento constitutivo del «discurso gerencial contemporáneo». El autor se remite a la década de los ochenta del siglo pasado cuando en Gran Bretaña se propuso la noción de cambio cultural dentro del mundo empresarial para generar negocios más exitosamente. Pero ello utiliza, necesariamente, el concepto de identidad. Para Du Gay, el contexto organizacional parece confirmar que toda cuestión relativa a la «cultura» remite a cuestiones de «identidad». «Esta insistencia en la ‘cultura’ como medio de producir una relación particular con el yo entre los miembros de una empresa sugiere que su despliegue como técnica de gobierno está íntimamente ligada a las cuestiones de la identidad» (ibídem: 252).

De acuerdo con ello, se considera que aquellos que posean las normas, valores y actitudes correctas –es decir, quienes hayan realizado un cambio cultural, se convertirán en «hombres de negocios» exitosos. Retomando lo planteado por el «gurú de los negocios» Tom Peters, el autor señala que la afirmación que el mismo realiza respecto a las culturas empresariales emergentes, mediante la cual cualquier empleado se convertirá en un «hombre de negocios» implica, necesariamente, una concepción ontológica del concepto. Du Gay analiza dichos conceptos a partir del informe *The Proper Conduct of Public Business* [La conducción adecuada de los negocios públicos], de la Comisión de Cuentas Públicas [Public Accounts Committee, PAC], de la Cámara de Comunes de

Reino Unido en 1994. Dicho informe denunciaba fallas en los controles de los sistemas financieros de los ministerios y otras esferas del Estado y resaltaba la necesidad de organizar con eficiencia los mismos para evitar, entre otras cuestiones, gastos innecesarios.

Es de destacar que dicho informe plantea esta problemática a nivel del Reino Unido en particular, pero también a nivel mundial. De acuerdo con ello, el autor plantea que el lenguaje del «cambio» es un elemento constitutivo del discurso empresarial que, al generarse a partir de una cadena de equivalencias donde se encuentran, entre otras, las nociones de «empresa», «otorgamiento de poder» y «cliente» al mismo tiempo, como discurso, se constituye en forma relacional, es decir, que existe en tanto también excluye otros sentidos, el discurso gerencial se opone al discurso burocrático.

Mientras que el *ethos* burocrático alienta entre sus miembros el desarrollo de determinadas capacidades y predisposiciones –la adhesión estricta al procedimiento, la renuncia al entusiasmo moral personal, etc.–, el discurso contemporáneo de la administración destaca la importancia de que los individuos adquieran y muestren rasgos y virtudes más «proactivos» y «empresariales» (ibidem: 254).

En segundo lugar, suponer que la introducción de la cultura empresarial en el ámbito de la administración pública es presentada *per se* como una novedad que generará cambios favorables, implica no analizar qué cuestiones excluye en dicho contexto de emergencia y cuáles podrían ser sus consecuencias éticas y políticas de dicha exclusión.

Entre los defensores de la cultura empresarial se toma en consideración que en el contexto de un mundo globalizado las formas de acción rígidas e impersonales de las burocracias solo impiden la gestión exitosa del mismo. En este sentido, «los atributos del buen burócrata» no resultan de una acción incompetente, sino que contienen un componente ético y, por tanto, positivo. La burocracia

[...] representa un importante recurso ético y político en los regímenes democráticos liberales, porque sirve para divorciar de los absolutismos morales privados

la administración de la vida pública. [...] permite ‘una separación significativa y liberadora de lo público y lo privado’» (ibídem: 272).

Y, por tanto, supone el pluralismo, la libertad y la igualdad. En consecuencia, para el autor, el desprestigio de la burocracia como forma de administración de lo público, en tanto forma ineficiente de organización, y la consecuente incursión de la administración gerencial o empresarial de lo público, si bien puede contener consecuencias positivas a corto plazo, supone el peligro de rasgos esenciales del gobierno liberal democrático, como la justicia o la igualdad.

Así, la gestión de las emociones está adquiriendo características más explícitas, más superficiales y mecanicistas a través de las políticas educativas oficiales que buscan impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales: «[...] implica la introducción y la naturalización de modelos occidentales de organización, liderazgo y empleo, así como la extensión de la mercantilización y comercialización de la educación a través de formas de ‘dumping intelectual’» (ibídem: 11).

El neoliberalismo ha construido mucha argumentación sobre la base de la afectividad y las pasiones. Por ejemplo, en la afirmación de una diferencia, que es condición para la existencia de identidades; pues la conformación de un nosotros requiere necesariamente la delimitación de un ellos, movilizandolos hacia proyectos neoliberales mediante la creación de formas colectivas de identificación. Por supuesto, no lo ha hecho solo el neoliberalismo. Como ha destacado Mouffe (2014), ciertos movimientos políticos más progresistas han desafiado la desafección política que había cedido el problema de la sensibilidad a los medios masivos de comunicación. La ficción de que todo podía ser dicho y mostrado allí no hacía otra cosa que ocultar el control privado de las emociones colectivas. Cuando esos movimientos políticos ingresan en el dispositivo mediático, se apropian del control privado de las emociones y lo convierten en un problema político. Es decir, explicitan—en el corazón mismo de la lógica del espectáculo— que la construcción afectiva del lazo social debe ser una disputa pública, creando así espacios comunes de interpelación (Mouffe, 2014).

Para ejemplificarlo, tomaremos el caso de Argentina, aunque se trata de un fenómeno bastante global. En los últimos tres años, ha sido impulsada por el gobierno una concepción vinculada a una lectura superficial a las emocionali-

dades; por ejemplo, a través de capacitaciones en las que se les solicita a los docentes llenar el «cuadro de las emociones» al ingresar a las instituciones en las que enseñan, o para participar en actividades de capacitación. Algunas instrucciones recibidas por el cuerpo docente de distintas instituciones les plantean «Cuando ingresen y firmen van a tener que completar una planilla. Si están tristes, sorprendidos, si tienen miedo, si están contentos, si están disgustados». De manera similar, un «Módulo de Autoconocimiento en Nivel Inicial», es decir, un manual de capacitación distribuido para el personal docente prescribe entre sus actividades para la actualización docente indica: «Sentí cómo el aire entra y cómo sale de tu cuerpo. Percibe tu respiración. Repite el ejercicio durante el día haciendo consciente el aire que entra y el aire que sale». (Módulo 2, Nivel Inicial: Autoconocimiento. Guión para el referente, 7).

La educación emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales (también llamadas habilidades no-cognitivas) es una tendencia que se ha expandido y tomado forma en los currícula en un número importante de países. Una parte significativa de esa instalación ha sido impulsada por los lineamientos internacionales provenientes de organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).⁴ En esta línea, se están presentando proyectos de ley de educación emocional y se desarrollan capacitaciones –de las que la provincia de Buenos Aires durante los años 2016 y 2019 son un ejemplo– para la regulación emocional en el aprendizaje y para promover las capacidades socioemocionales en la escuela. Asimismo, se producen en distinta latitudes acciones para investigar y evaluar las habilidades socioemocionales en todos los niveles del sistema educativo.

La educación emocional se inspira en la noción de inteligencia emocional de Daniel Goleman y plantea como sus pilares el conocimiento de uno mismo, la autorregulación emocional, la motivación o el aprovechamiento productivo de las emociones, la empatía y las habilidades sociales. En una línea similar, el desarrollo de habilidades socioemocionales se desagrega en las siguientes ha-

4 Consultados en <<http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>>. Y <https://read.oecd-ilibrary.org/education/habilidades-para-el-progreso-social_9789264253292-es#page161>.

bilidades: autoconciencia, autoregulación y determinación, pensamiento crítico y creatividad, sociabilidad y conducta social. El vocabulario se completa con palabras tales como autoestima, autoeficacia, perseverancia, escrupulosidad, extraversión, simpatía (Abramowski, 2018: web s/n).

El siguiente pasaje, tomado del documento «Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales» (OCDE, 2016, citado por Abramowski) sintetiza el espíritu de estas políticas:

La educación puede contribuir a aumentar el número de ciudadanos motivados, comprometidos y responsables mediante el fortalecimiento de las habilidades que importan. Aptitudes cognitivas como la lectoescritura y la resolución de problemas son cruciales. Sin embargo, los jóvenes que tienen una base social y emocional sólida pueden prosperar mejor en un mercado laboral sumamente dinámico y determinado por las habilidades si perseveran y trabajan mucho. Es más probable que puedan evitar enfermedades físicas y mentales si controlan sus impulsos, tienen estilos de vida saludables y mantienen relaciones interpersonales sólidas. El cultivo de la empatía, el altruismo y la solicitud los preparan mejor para brindar apoyo social y comprometerse activamente con la sociedad y en las acciones que protegen el ambiente. Al controlar las emociones y adaptarse al cambio, también pueden estar más preparados para capear las tormentas de la vida, como la pérdida del empleo, la desintegración familiar, la internación o la victimización (p. 26).

La emergencia de estas políticas educativas en estrecho vínculo con los requerimientos actuales del mundo del trabajo y en consonancia con la llamada emocionalización de lo social. Por ejemplo, las actividades propuestas para alumnos y docentes por la Red de Escuelas de Aprendizaje (<http://www.abc.gob.ar/redes-escuelas/>) no distan de las difundidas en distintas terapias de autoayuda y prácticas del cuidado del yo: ejercicios de respiración y de atención plena, masajes, danzas, pintar mandalas (Abramowski, 2018: web s/n).

Por supuesto, no está de más recordarlo, también hay un sistema educativo que resiste, que sigue reponiendo el lugar del conocimiento y los saberes del oficio acumulados frente a esta ola.

Controlar las emociones es la intención invocada como una función que asocia la educación con la adaptación, lo que se hace más grave y paradójal en contextos de ajuste estructural, restricción de derechos sociales y hegemonía de mercado. Sus objetivos apuntan a un adiestramiento emocional funcional a los requerimientos del mercado laboral y a un disciplinamiento social que intenta camuflarse detrás de una cándida pátina emocional (Abramowski, 2018). Respuestas espirituales a problemas materiales. Respuestas individuales a problemas sociales.

En este punto habría que recordar lo que decíamos en el inicio de este capítulo, que la escuela no es ni ha sido ajena a procesos que podríamos llamar de socialización emocional. Nuestro mundo emocional se encuentra atravesado por normatividades, mandatos y regulaciones. Aprendemos a significar, manejar y expresar emociones. Y la escuela ha contribuido a ello. Las propuestas de educación emocional, enfatizando la autorregulación y la adaptación, se entroncan claramente con la tradición más conservadora de la educación moral escolar.

Cierre

Nos hemos propuesto en este breve texto develar, hacer más visible, otorgar centralidad a los afectos, las sensibilidades y pasiones en el análisis social y político-educativo. Por ello, hemos querido destacar el papel de los afectos en el momento de construir una hegemonía política. La necesidad de seguir explorando políticamente esa dimensión estética, sensible, en el momento de configurarse sensibilidades populares, formas de sentir común.

Sería erróneo pensar que, al agregar el afecto a lo que hemos dicho hasta ahora acerca de la significación, estamos uniendo dos tipos diferentes de fenómenos que, al menos analíticamente, serían separables. La relación entre significación y afecto es, de hecho, mucho más íntima que eso (Laclau, 2005: 142).

A partir de su texto *La razón populista* y en otros posteriores, Ernesto Laclau ha abordado con mayor profundidad la centralidad de la dimensión del afecto dentro de su teoría, explicitando su carácter constitutivo de todo proceso de fijación nodal. La dimensión de los afectos y las pasiones es muy importante en política. No es del nivel de la verdad, sino que es una forma de identificación.

El deseo ya no será una categoría residual en los análisis sociopolíticos, sino un eje fundamental para reflexionar sobre la construcción de las identidades. Esta concepción permite no solo recuperar el énfasis en el carácter discursivo de la construcción de las identificaciones políticas, sino que también, al incorporar la dimensión del afecto al análisis, logran explicar la forma en la que estas identificaciones se invisten de una energía libidinal. Es decir, que toda cristalización simbólica hegemónica supone una carga afectiva que permite comprender tanto su producción y fijación a largo plazo como las dificultades de su desplazamiento y las resistencias al cambio.

Pero también hemos querido plantear algunas distinciones entre la formación sensible, el reconocimiento de las pasiones en el desarrollo de identidades políticas y una reciente tendencia más instrumental, que posiciona la regulación de las emociones con miras a la adaptación a la estructura social y el mercado laboral. Proponer el cultivo de ciertas emociones como válidas y correctas, lo que pone en evidencia un fuerte componente moral de la emocionalidad. Esas distintas expresiones desarrollaron una especial interlocución para el sistema educativo. ¿Con qué tradiciones educacionales se entronca? ¿Evoca las preocupaciones de Stuart Mill o Rabindranath Tagore quienes ubicaban la cuestión de las emociones a un plano de cierta religiosidad? ¿Se articula con una formación sensible de ciudadanía liberal o más bien tecnócrata-conductista? Dejaremos estos interrogantes para futuros trabajos.

Referencias

- Abramowski A. (2018) Respiración artificial. *Revista Bordes*. Universidad Nacional de Gral. Paz.
- Adorno, T.W. & Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Baumgarten, A. (1758). *Aesthetica*. Hildesheim: Georg Olms.

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Cadahia, L. (2015). Podemos y el despertar de la sensibilidad colectiva. *Debates y combates*, 8(5), 151-168.
- Du Guy, P. (1996). Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública. En Hall, S. & Du Guy, P. (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu. ISBN 950-518-654-1.
- Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), de la Provincia de Buenos Aires, Módulo 2, Nivel Inicial: Autoconocimiento. Guion para el referente, (7). 23 de agosto de 2019: <<http://abc.gob.ar/redescuelas2018/nivel-inicial-referentes>>.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P., Serra, M.S. y Southwell, M. (2018). *La educación de las sensibilidades en la argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblos.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.
- Rosenwein, B. (2010). Problems and Methods in the History of Emotions. *Passions in Context*, 1(1), 1-32.

Eva Da Porta*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina****Introducción***

El trabajo se propone reconocer y analizar algunas estrategias enunciativas, retóricas y narrativas, que el discurso neoliberal viene desarrollando en los últimos años en torno a la educación pública. Nos interesa reconocer los modos en que estas estrategias desplegadas en el espacio público mediatizado buscan imponer y hacer aceptable un régimen de sentido, donde el significante *educación* se desacopla de la configuración discursiva de los derechos universales vinculados a la emancipación social (de Sousa Santos, 2002) para volverse un componente de la formación de capital humano y un camino de constitución del capitalismo cognitivo (Blondeau, 2004; Larrosa 2019). Si bien el vínculo entre educación y economía se viene desarrollando activamente desde la posguerra, es en las últimas décadas en que la educación comienza a pensarse no solo como inversión social, con un retorno rentable (Martínez, 2004), sino como estrategia para la división cognitiva del trabajo, como una herramienta de las políticas neoliberales.

En América Latina estas tensiones están presentes desde hace décadas en la mayor parte de los países con diversa intensidad, aun en aquellos en los que, como Argentina, Uruguay o Ecuador, asumieron políticas educativas de corte inclusivo y progresista en los primeros años del siglo XXI. El paradigma neoliberal en educación avanza de manera dispar y diversificada no solo en el marco de las decisiones, las acciones y políticas de la mano de organismos internacionales, fundaciones y gobiernos locales, sino en el campo del discurso donde pugna por desplazar el paradigma de derechos para imponer uno afín a estos propósitos. Nos interesa analizar las disputas discursivas desarrolladas en el espacio público mediatizado porque es el territorio donde estas apuestas

políticas hoy se juegan, donde se vuelven aceptables y pasan a formar parte de la *doxa*, del sentido común como horizonte compartido.

Esta operatoria, emprendida por diversos enunciadores (políticos, mediáticos, especialistas, entre otros), viene desplegándose desde que el modelo del Estado de bienestar comenzó a ser desmontado. Sin embargo, en la última década se ha intensificado la disputa discursiva para comenzar a formalizar una particular gramática que amalgama el discurso educativo con el discurso de *management* que requiere ser desmontada.

Considerando la matriz globalizada de este discurso y la particular configuración híbrida que ha ido adquiriendo en América Latina, nos vamos a detener en un conjunto de operaciones discursivas implementadas por distintos enunciadores en Argentina en los últimos años, en particular por el gobierno de la *Alianza Cambiemos* (2015-2019) porque consideramos que este periodo permite analizar con claridad la apuesta hegemónica de transformar un paradigma de corte inclusivo e igualitario a uno de corte neoliberal, meritocrático y orientado a la privatización de los servicios educativos. Si bien el discurso neoliberal tiene en cada realidad social y política sus propios enunciadores privilegiados con sus rasgos enunciativos particulares y sus referencias contextuales específicas, hay ciertas operaciones que se repiten y que podrían conformar una gramática y una pragmática neoliberal con tópicos compartidos y dinámicas discursivas similares. Podría señalarse que esta apuesta discursiva, más allá de las particularidades nacionales, marca una tendencia que se viene consolidando a nivel regional (Da Porta y Cianci, 2016).

En ese sentido es que hablamos de estrategias discursivas, en tanto apuestas políticas que se llevan a cabo a través de un conjunto de operaciones y decisiones enunciativas, narrativas y retóricas, que buscan imponer un conjunto de sentidos intentando reducir aquellos que se le oponen. Las estrategias discursivas están asociadas a prácticas no discursivas y van determinando un conjunto de relaciones interdiscursivas que van definiendo *agrupamientos temáticos y conceptuales que forman según su grado de coherencia, rigor y estabilidad los discursos organizando conceptos, objetos y tipos de enunciación* (Foucault, 1995: 105).

Por ello, las estrategias no se deben pensar en términos de intencionalidad explícita, sino de relaciones de poder discursivo y no discursivo. En ese sentido,

Bruner señala que van configurando un «patrón de decisiones en la adquisición, retención y utilización de la información que sirve para lograr ciertos objetivos, para asegurarse de que se den ciertos resultados y no se produzcan otros» (2002: 129-130).

El discurso social, particularmente el discurso social mediatizado, está atravesado por las disidencias, los malos entendidos, las disputas, las tensiones y desacuerdos y también por las convergencias discursivas que van definiendo horizontes de inteligibilidad y de aceptabilidad. En ese sentido, se van configurando diversas narrativas que, como dice Reguillo (2007), buscan monopolizar la representación legítima de la realidad. «El poder de representación configura imaginarios, conduce colectivos, compromete voluntades y produce imperativos en cuyo nombre se actúa» (92). La narrativa neoliberal se va constituyendo en torno a determinados nodos significantes que, más allá de la variedad y dispersión, confluyen en la celebración de lógica mercantil, el emprendedurismo, la competitividad y la lógica empresarial como modelos sociales y subjetivos a seguir. El dispositivo neoliberal, entendido más como una positividad con una gran capacidad configurativa, como una racionalidad productiva, viene permeando el discurso, las políticas y prácticas educativas de un modo en especial intensivo en los últimos años.

En líneas generales, estas operaciones buscan borrar aquellos sentidos vinculados a un paradigma educativo centrado en la matriz de derechos condensados en significantes como universalidad, gratuidad y equidad para resignificar otros como calidad, obligatoriedad, justiciabilidad (Ruiz Muñoz, 2012) orientándolos hacia sentidos más afines a la lógica económica neoliberal.

El discurso neoliberal forma parte ya desde hace décadas de la propia racionalidad social, como dicen Dardot y Laval (2013: 15), y la idea de gobernanza como aplicación de la norma de la competencia generalizada permea todas las esferas sociales. La lógica del mercado, la competencia generalizaba, la búsqueda de la máxima rentabilidad, se trasladan a la sociedad civil y hasta la propia operatoria del Estado para instituirse como modelo de funcionamiento de lo social, lo cultural y lo político.

En el caso de la educación en Argentina, esta situación es en particular significativa porque es posible identificar por parte del discurso oficialista, de la coalición de poderes materiales y simbólicos que conforman la *Alianza Cam-*

biemos, una clara estrategia dirigida a modificar la matriz educativa y a incidir desde las propias políticas educativas en un cambio ideológico, cultural y subjetivo orientado en esta perspectiva.

La apuesta política de esta alianza en su primer periodo de gobierno (2015-2019) podría caracterizarse como un intento por inscribir la educación y en particular la escuela pública en un lugar estratégico para lograr su proyecto político neoliberal y conservador. A diferencia del periodo menemista (1889-1999), también de corte neoliberal, que tuvo un fuerte impacto en la reconfiguración del sistema, lo que se propuso en este periodo la *Alianza Cambiemos* no fue tanto transformar la estructura del sistema como modificar su configuración simbólica, los valores fundantes y los procesos de subjetivación implícitos. En su programática política, la escuela pública se definió como vector de transformación político-ideológica para proyectar desde allí las transformaciones necesarias para hacer viables y aceptables los modos sociales y subjetivos de la gobernanza neoliberal en la versión vernácula neoconservadora y antiperonista de *Cambiemos*.

Esta apuesta fue tempranamente denominada con diversos nombres como *Revolución Educativa* y *Batalla Cultural*, los que, a modo de eslogan, fueron incorporando los funcionarios y el propio presidente en sus discursos, declaraciones y posteos en redes sociales desde el inicio del mandato. En un esquema discursivo claramente confrontativo con el gobierno anterior (Néstor Kirchner, 2003-2007, y Cristina Fernández, 2007-2015), la educación adquirió un valor estratégico central. En la *Declaración de Purmamarca*, firmada por los ministros de educación de las provincias y representantes del Consejo de Universidades apenas inaugurado el gobierno en el año 2016, se declara en los párrafos de inicio la siguiente consigna: «Creemos necesario afianzar las bases de una revolución educativa cuyo vértice es la escuela donde se gesta el futuro del futuro». Este estilo declarativo, ciertamente confrontativo, programático y de tipo inaugural, en el sentido de marcar el fin de una época y el inicio de otra, marcó el tono discursivo de la *Alianza Cambiemos* para incorporar, desde allí, significantes, relatos y argumentos propios de la lógica de mercado y del gerenciamiento empresarial.

La *racionalidad neoliberal* (Dardot y Laval, 2013) ha ido logrando instalarse, no si conflictos, en el mundo del sentido común y de la subjetividad. Esa es

quizá su gran victoria, intervenir desde *lo dado* en la autoconstitución de los sujetos a través de la lógica del rendimiento y de la voluntad de acumulación del propio valor, en una mirada instrumental de la educación y la formación subjetiva. El modelo subjetivo que se propone es volver a la propia vida como una empresa, gestionarla, manejarla en esos términos. Por eso se plantea la subjetividad en términos de éxito, rendimiento, ganancia, competitividad, oportunidades. Esa es la apuesta educativa del modelo neoliberal, transformar una matriz de interpelación subjetiva de tipo colectiva y de tipo estatal, donde el modelo identitario ciertamente se define en la igualación de derechos y en la universalidad del sistema a una matriz donde el modelo de interpelación es individual, competitivo y estratégico.

En la apertura del VII *Foro de Calidad Educativa* en 2016 el ministro Bullrich expresó con claridad esta perspectiva:

No se puede salir de la pobreza ni vencer al narcotráfico sin el mejor sistema educativo, y lo vamos a construir. ¿Qué es el mejor sistema educativo? El que reconoce la enorme diversidad que tiene nuestro país, que encuentra a los ‘locos por la educación’ y no los trata como locos, sino como talentos, para que florezcan. Y acá hay una cantidad enorme de locos por la educación. Tenemos que desarrollar la capacidad de los talentos individuales. (Infobae, 18 de septiembre de 2016).

Esta versión contemporánea del modelo neoliberal no solo propicia la privatización de los servicios educativos, sino que propone encontrar el camino para transformar la matriz social, económica y productiva, extender la lógica del mercado a distintos órdenes a través de la transformación subjetiva. Ese es el plan educativo de *Cambiamos*, un modelo que piensa en la sociedad como un conjunto de individuos en pugna para lograr el éxito económico. La educación, entonces, aparece como un espacio estratégico.

Así, una de sus apuestas centrales es reconstruir el modelo identificatorio de los actores de la educación de tipo colectivo tanto de docentes como de estudiantes hacia uno individual y competitivo orientado a la idea de capital humano. Un sujeto que trabaja para autovalorarse y volverse competitivo. Para ello, los interpela como ciudadanos individuales y agentes de un mercado (traba-

jadores o emprendedores) que deben operar su propio cambio para funcionar en una sociedad competitiva, que opera con altos grados de incertidumbre y en constante mutación. En el foro de *Inversiones y Negocios*, que tuvo lugar en el Centro Cultural Kirchner en 2016, el ministro de Educación, Esteban Bullrich, expresó con claridad esta perspectiva:

El problema es que nosotros tenemos que educar a los niños y niñas del sistema educativo argentino para que hagan dos cosas: o sean los que crean esos empleos, que le aportan al mundo esos empleos, que generan empleos, que crean empleos [...] o crear argentinos y argentinas que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla. De entender de que no saber lo que viene es un valor (YouTube, 2016).

Es necesario señalar que estas estrategias no operaron en el aire, sino que recibieron numerosas muestras de rechazo de los actores agremiados, de intelectuales y actores políticos en medios más de tipo alternativo (radios FM, revistas digitales, entre otros), o en redes sociales como *Twitter*, *Instagram* y *Facebook*, quienes rápidamente salieron a responder este discurso polemizante desarrollado por los funcionarios de *Cambiamos* y replicado con rapidez en los medios de carácter hegemónico y de perfil conservador y afín al gobierno, como los que conforman el multimedio *Clarín*, el diario *La Nación* o *Canal América*, entre otros.

Uno de los rasgos más destacados de este discurso de tono provocador y polemizante es la búsqueda de la disolución de las identidades colectivas (los docentes, los estudiantes, los ciudadanos) frente al reconocimiento del valor de las identidades individuales: *el mejor alumno*, *los talentos individuales*, *la docente innovadora*, *el estudiante emprendedor*, etcétera.

En una columna de opinión crítica del sistema de educación pública que escribió el ministro de Educación de Macri, Esteban Bullrich, se evidencia en su primer párrafo este deslizamiento de lo colectivo a lo individual:

A 200 años de la *Declaración de la Independencia* hay muchos argentinos que no son independientes. Es el caso de los que dependen de terceros para formarse una opinión. Cuando leen el diario, por ejemplo, dependen de alguien que les

explique. Conocen las letras, las palabras y cómo se ordenan en las oraciones, pero no comprenden textos: es una forma curiosa de analfabetismo funcional. Esto no es independencia. (*La Nación*, 21 de julio de 2016).

En este razonamiento ciertamente metafórico se sustituye al individuo por el grupo (la nación) al atribuírsele un rasgo (la independencia) que le corresponde a las identidades colectivas (la nación, la patria, el Estado), a la vez que se plantean capacidades individuales (estar alfabetizado) como sinónimo de capacidades colectivas (ser independiente).

Durante el primer periodo del gobierno de Macri, tanto el presidente como su ministro ofrecieron en sus discursos abundantes operaciones retóricas de este tipo donde el camino de la transformación individual es la estrategia para lograr el *cambio social*, la *revolución cultural* o el *cambio de mentalidad*, eslóganes o *hashtags* con que designaron a su proyecto político. En ese marco, dijo Macri en 2016:

Estoy comprometido con los argentinos y hay que aprender que esto no es un cambio político o económico, es cultural, es volver a creer que uno se desarrolla en el esfuerzo propio. Es un cambio de mentalidad en el que la mayoría de los argentinos tenemos fe. (*Télam*, 15 de septiembre de 2016).

En la misma línea, la gobernadora de la provincia de Buenos Aires, de igual signo político que el presidente, luego de preguntarse: «¿Llenar la provincia de universidades públicas cuando todos sabemos que nadie que nace en la pobreza llega a la universidad?» (*Infobae*, 2 de mayo de 2018), expresó lo siguiente: «La educación es la mejor oportunidad para superar la pobreza. El valor del esfuerzo, del mérito, de la honestidad, de recuperar ese valor que nos transmitieron los abuelos. De que esforzarse vale la pena» (*Infobae*, 3 de mayo de 2018).

Ahora bien, esta búsqueda de la *automaximización subjetiva* que propugna el modelo neoliberal macrista, a través de la educación, esta presión por la competencia que se ejerce sobre la subjetividad no implica, como dicen Dardot y Laval (2013), solo un trabajo ideológico. Hay, por un lado, una racionalidad que se impone desde las prácticas mismas, pero también hay una clara apelación a la afectividad, la emotividad, la búsqueda del reconocimiento y la

recompensa a futuro. Hay una estructura discursiva del orden de la promesa compartida, sin compromiso o responsabilidad de quien promete, pues «la responsabilidad es de todos», «es un desafío de todos cambiar la educación», como repite insistentemente el ministro Bullrich y también una cuestión de fe. Dice el presidente: «Es un cambio de mentalidad en el que la mayoría de los argentinos tenemos fe».

De promesas compartidas, competencias y méritos

Esta promesa compartida exige esfuerzos individuales para realizarse, la intervención activa de los sujetos involucrados. No es una acción que se lleva a cabo por quien promete, no es una imposición de afuera hacia adentro, sino que requiere la propia gestión de los/las sujetos, la participación activa en la competencia. Pero ¿cómo es esto posible? ¿Cuáles son los mecanismos que llevan a los sujetos en el mundo contemporáneo a buscar y asumir posiciones subjetivas que muchas veces van en contra de los propios intereses? ¿Cómo se logra la colaboración de los sujetos en su propia transformación en capital humano, a pesar de los efectos negativos sobre sí mismos, sobre su cuerpo, su bienestar? ¿Cómo opera o intenta operar esa narrativa neoliberal que recupera la lógica del esfuerzo individual y la promesa a futuro para lograr la autotransformación del sujeto?

Dardot y Laval ofrecen algunos argumentos que pueden guiarnos en la exploración de estos interrogantes.

Para nosotros, el neoliberalismo es mucho más que un tipo de capitalismo. Es una forma de sociedad e, incluso, una forma de existencia. Lo que pone en juego es nuestra manera de vivir, las relaciones con los otros y la manera en que nos representamos a nosotros mismos. No solo tenemos que vérnoslas con una doctrina ideológica y con una política económica, sino también con un verdadero proyecto de sociedad (en construcción) y una cierta fabricación del ser humano. (2014).

En este último aspecto, Jorge Alemán (2018) desde el psicoanálisis avanza un poco más que Dardot y Laval y nos dice que este proceso de colaboración es

posible porque en la propia constitución subjetiva hay un horizonte de incompletud e inconsistencia, una falta constitutiva que hace que siempre estemos tentados por promesas imaginarias de completud, de autovaloración. En la hipótesis de Alemán no es el poder y sus dispositivos subjetivos los que se imponen, sino es justamente el sujeto el que, constituido por el lenguaje y el orden simbólico, busca esas prótesis subjetivas, esos modelos subjetivos que el poder produce. Dice Alemán:

El suelo nativo del sujeto, el lugar desde donde adviene a su propia existencia, no es el Poder, sino la estructura del lenguaje que lo precede y lo espera antes de su propio nacimiento. El sujeto es un accidente fallido y contingente que emerge en el lenguaje atravesado por la incompletud y la inconsistencia. Radicalmente dividido, agujereado y que necesita siempre de distintos recursos «fantasmáticos» para soportar su falla constitutiva (2018).

Es la estructura del lenguaje, que lo precede y lo espera antes de su propio nacimiento, la que define la incompletud subjetiva y la posibilidad de asumir esas prótesis subjetivas, modos de ser, modelos identitarios que convocan a la producción de la subjetividad.

Lo que parece distinguir al modelo neoliberal es que es un régimen político que no busca imponerse, sino ingresar a la subjetividad a partir de su propia constitución simbólica. Un régimen que busca garantizar la gobernabilidad en el propio sujeto. Por ello, creemos que la apuesta que hace a la educación es particularmente estratégica y requiere de análisis críticos que puedan desmontar estos procedimientos que van conformando una narrativa subjetivante. Entre los procedimientos se destacan dos:

a) El primero es la creación de un *escenario de crisis terminal del sistema educativo* caracterizado por la baja calidad de la escuela pública. En diversos momentos de su gestión y aun antes de ser ministro, Estaban Bullrich expresó en diversos espacios empresariales:

El sistema educativo argentino no sirve más», «hay que cambiarlo», «está diseñado para hacer chorizos, todos iguales, empleados en empresas que hacían todo

el día lo mismo, que usaban el músculo y no el cerebro y nunca lo cambiamos». «El desafío que tenemos es cambiarlo y la responsabilidad es de todos y no le podemos echar el fardo a los maestros. (*La Voz del Interior*, 13 de octubre de 2016).

La gente se va de la escuela estatal por los paros (Infobae, 20 de marzo 2017).

Mientras que el presidente en una conferencia de prensa junto con el ministro de Educación, Esteban Bullrich, señaló que existe «una terrible inequidad, de aquel que puede ir a la escuela privada *versus* aquel que tiene que caer en la escuela pública». (21 de marzo de 2017: 12).

b) El otro procedimiento es la interpelación al propio esfuerzo de los actores sociales como condición para salir de la crisis y llegar a un futuro incierto, pero de plenitud.

En ese marco, el gobierno de *Cambiemos* asumió como un tópico reiterado en sus discursos sobre la educación la estructura de la promesa compartida de llegar a un horizonte poco definido, pero cargado de valores positivos.

Dijo Bullrich en el *VIII Foro de Calidad Educativa*:

Hay diferentes motivadores que nos permitirán desarrollar un nuevo sistema educativo. El primero es la mirada positiva del futuro, creer que todo es posible hoy. El mañana no está definido. Somos capaces de construir el mejor sistema educativo del mundo. No va a pasar mañana ni pasado, ni en el 2017, pero este es nuestro sueño para el 2030. Sabemos que los argentinos somos capaces de hacerlo. (Infobae, 8 de octubre de 2016).

La promesa educativa de *Cambiemos* es siempre proyectada a un futuro difuso. Un futuro que exige un cambio total de modelo; el docente, como el alumno, donde docentes y estudiantes desanclados de sus condiciones sociales aparecen como identidades individuales deseadas. Dice Bullrich en el Foro:

Estoy orgulloso de ser parte del cambio en la educación que comenzó con Mauricio Macri. Tenemos el desafío de completar la transición de modelos pedagógicos, estamos dejando atrás un sistema educativo obsoleto y en el proceso de

idear otro, que ponga al alumno como protagonista (Ámbito Financiero, 10 de octubre de 2016).

En el mismo orden, Agustina Blanco, directora ejecutiva de Educar 2050, una asociación civil asociada a la propuesta de la *Alianza Cambiemos*, lo expresa con claridad junto al ministro Bullrich en *VIII Foro de Calidad Educativa*:

Hoy planteamos mirar hacia adelante. Nuestra educación está en un estado de debilidad. Es muy difícil llevar a cabo un sistema educativo en un momento de transición de modelos pedagógicos, en el que estamos dejando atrás un sistema educativo obsoleto y estamos en el proceso de idear otro, que ponga al alumno como protagonista (Infobae, 8 de noviembre de 2016).

Por eso, tanto el lenguaje neoliberal como los *recursos fantasmáticos* que les ofrece a los sujetos son los que se hace necesario explorar y deconstruir. Este complejo discursivo encuentra en la educación un campo productivo, pero también un campo de batalla y resistencia. Si consideramos esta operatoria contemporánea del modelo neoliberal, veremos que no solo busca reducir la responsabilidad del Estado en la cobertura del derecho a la educación a través de procesos de exo y endo privatización, sino que también intenta crear las condiciones subjetivas para la expansión de esa lógica a todas las esferas sociales. Esa operatoria expansiva es la que intenta pregnarse en todas las esferas sociales mediante el sistema educativo. Pero para ello debe despolitizar la educación, diluir las identidades colectivas, desarticular los procesos emancipatorios y traccionar las subjetividades hacia un horizonte de competencia y meritocracia. En ese marco, el modelo del emprendedor aparece como el deseable, el más apto para sobrevivir en una sociedad cambiante e incierta, tal es el horizonte de sentido que busca imponer. Dijo Bullrich en el panel la «Construcción del capital humano para el futuro en el foro de inversiones y negocios» desarrollado en Buenos Aires: «Debemos crear argentinos capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla, de entender que no saber lo que viene es un valor» (25 de abril de 2017).

El discurso neoliberal actual pretende orientar a los sujetos en la tarea de la autovaloración ofreciendo recetas, prótesis, tutoriales, *coacheo*, técnicas *ma-*

nageriales de dominio de sí. Podríamos decir que brinda un verdadero arsenal de tecnologías autogestivas que implican también una pedagogía que requiere ser transmitida y aplicada a la población. En esta estrategia no solo la escuela fue seleccionada como escenario para esta revolución educativa, a través de proyectos de emprendedurismo, encuentros, foros y capacitaciones docentes orientados en tal sentido. Los medios y las redes fueron definidos como escenarios para la disputa donde, por un lado, se sucedieron numerosos discursos de seducción tendientes a convencer a los actores educativos de las ventajas de esta nueva propuesta y por otro se desplegaron estrategias polemizantes para deslegitimar los argumentos de los opositores.

Sobre el tono

El discurso educativo de la *Alianza Cambiemos*, tanto en la voz del presidente Macri como en la de su ministro Bullrich, asumió temprano un tono polemizante y provocador, que en campaña no mostró abiertamente. Esa tonalidad discursiva contrastó con la de sus predecesores en el cargo, Daniel Filmus, Juan Carlos Tedesco y Alberto Sileoni, cuya discursividad podría caracterizarse como de tipo argumentativa, académica y formal. Este cambio estratégico en el tono del discurso ministerial también se evidenció en el cambio de destinatarios de sus enunciados sobre educación. Tanto Macri como sus ministros Bullrich y Finocchiaro dejaron de hablarle de educación a los ciudadanos de la nación o a los actores de la educación (docentes y estudiantes) para dirigirse a empresarios, inversionistas, jóvenes emprendedores, familias y a los propios estudiantes interpelados de forma individual como capital humano o como futuros empresarios. El gobierno asumió un estilo informal, con una retórica doxástica, una enunciación claramente subjetivizada, dominada por la búsqueda de la persuasión de tipo publicitaria, la expresión de una afectividad exacerbada y la proliferación de recursos que buscan la provocación de los adversarios y la generación de controversias (Escudero, Thompson, 2000). Como señala Bajtin, la tonalidad, el tono de un enunciado es portador de valoración social y situacional, el tono implica la carga ideológica del enunciador. Por eso, el tono debe comprenderse como parte de esa conjunción discursiva que marcan las estrategias retóricas, las idiosincrasias argumentativas y el

pensamiento político (en Angenot, 2016: 49). En ese sentido, la conjunción discursiva en el caso de la *Alianza Cambiemos* está marcada por la impronta del quiebre disruptivo con un pasado denostado, la constatación de un presente de crisis educativa y la búsqueda de un nuevo horizonte de sentido que desplace radicalmente al heredado y prometa plenitud subjetiva, es decir, adecuación al sistema económico neoliberal. En esa estrategia, la provocación y la polémica fueron las modalidades retóricas más destacadas y aún lo siguen siendo. Siguiendo a Ammosy (2016), encontramos sus tres procedimientos centrales en el discurso de *Cambiemos* sobre educación.

- la dicotomización de los valores planteados como opciones antitéticas: pasado decadente/futuro exitoso, fraude educativo/éxito educativo, esfuerzo individual/oportunismo colectivo, decadencia educativa/innovación educativa;
- la polarización de las posiciones sociales asumidas frente al problema: nosotros/los otros; lo malos y los buenos políticos, los docentes que trabajan y se esfuerzan/los docentes indolentes que hacen paro, los estudiantes que estudian/los que militan, los docentes desmotivados/los docentes innovadores, los que reciben beneficios sin esfuerzo/los que se esfuerzan sin apoyo;
- y la desacreditación de los otros a través de la descalificación por sus valores personales, éticos, políticos definidos como enemigos de la sociedad y dignos de desconfianza: «los docentes militantes», «los estudiantes politizados», «los que cuando pudieron no hicieron nada», «las universidades demagógicas», «los estudiantes malcriados», «los maestros ideologizados», «directivos irresponsables», «docentes que usan a los chicos para hacer política», «estudiantes haraganes intelectuales».

Estas estrategias discursivas desarrolladas por el poder político se vieron reforzadas por las líneas editoriales de los medios hegemónicos, por intelectuales adherentes y expertos afines al gobierno y por empresas que como Chevrolet desarrollaron campañas publicitarias de apoyo al gobierno orientadas en torno de los valores del esfuerzo individual y el mérito.

Esta nueva versión del proyecto neoliberal que encarna *Cambiemos* en la Argentina debe pensarse como una alianza de distintos sectores hegemónicos que expresa un intento por transformar la matriz educativa estatal que la reforma de los noventa no logró disolver y que los años de gobierno kirchnerista reconfiguraron en torno a la figura del Estado como garante del derecho a la educación. Como señalamos, en la programática de *Cambiemos* la educación pública es definida estratégicamente como el instrumento para lograr esa transformación subjetiva. Pero para ello debe fisurar o agrietar su matriz educativa heredada donde el modelo subjetivo ciertamente se define en la interpelación colectiva, la igualación de derechos y en la universalidad del acceso para volverla un tablero de comandos que habilite el ingreso de la racionalidad individual, competitiva y meritocrática. Ese es quizá su máximo desafío porque allí se topa con modelos identitarios sedimentados, resistentes y activos, que rechazan de manera contundente esas reconfiguraciones.

Cambiemos jugó parte de esa batalla cultural en el orden del discurso ampliado al espacio público mediatizado, a las redes y a la mensajería por celular donde la palabra y la imagen polémica y seductora se viralizan sin fin mientras que la batalla en el orden de las prácticas la da en silencio, invisibilizando los cambios, desarticulando las políticas por dentro.

Ahora bien, en esta apuesta discursiva que apunta a configurar una nueva subjetividad, la voz oficial hace canon con otros enunciadores con gran capacidad de imposición simbólica, entre los que se destacan algunas fundaciones internacionales como *Varkey* y *GEMS education*, *Global Educations and Skills Forum*, ONG, como *Empresarios por la educación*, medios concentrados, como *Clarín* y *La Nación*, o empresas multinacionales que expresan su apoyo al modelo subjetivo neoliberal a través de diversos formatos discursivos: declaraciones, acuerdos, foros, artículos de opinión, anuncios publicitarios.

Por ello debe comprenderse este fenómeno como una configuración hegemónica que busca cambiar la matriz discursiva y subjetiva de la educación argentina condensada en la *Ley de Educación Nacional 26206* de 2006 para modificarla profundamente a partir de introducir nuevos sentidos, hasta ahora bastante ajenos a este campo. Nos referimos a la incorporación de configu-

raciones discursivas provenientes del mundo empresarial y del *management* donde se vuelve central en el discurso motivacional la promoción generalizada de la competencia y el emprendedurismo. Una clara muestra de esta operatoria se observa en las palabras del ministro de Educación Bullrich en una conferencia organizada por la Unión Industrial Argentina (UIA) en el año 2016. Dijo:

No me paro acá como ministro de Educación, sino como gerente de recursos humanos. Si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo. Para eso debemos preparar recursos humanos de excelencia. Debemos recorrer juntos el camino. Estoy agradecido de estar parado acá.

La alianza empresa-Estado se evidencia en estas palabras que intentan proponer la educación como un proceso de gestión del capital humano para volverlo apto y entrar al mercado. Es esa la crisis educativa que diagnostica *Cambiamos*: el desacople entre Escuela y Mercado, situación que este modelo no puede permitir. En eso hay un diagnóstico similar al que hacen autores como Rancière (1998), Masschelein y Simmons (2014) o Larrosa (2019), pero con una valoración diametralmente opuesta a la de estos autores acerca del valor igualador del formato escuela y de la posibilidad que brinda de segregar un espacio y un tiempo ajenos al tiempo productivo. Dice Jorge Larrosa:

La palabra escuela, nos recuerda Rancière, viene de *scholè*, una palabra que se traduce al latín por *otium*, ocio, o por tiempo libre. La escuela, por tanto, separa dos tipos de tiempo: el tiempo libre y el tiempo esclavo o, si se quiere, el tiempo productivo (de trabajo) y el tiempo liberado de la producción y del trabajo. La escuela instituye un tiempo liberado, dice Rancière, en el que los que tienen tiempo pueden dedicarse a perder el tiempo, es decir, al puro placer de aprender. El tiempo de la escuela, como el aprendizaje de la escuela, no es un instrumento para otra cosa, no está en función de otra cosa, sino que se caracteriza, precisamente, porque tiene sentido en sí mismo (2019: 25).

El modo polémico y provocador de *Cambiamos* junto a su retórica de la seducción, el discurso del convencimiento persuasivo *managerial* en el marco de una narrativa de la redención subjetiva en un futuro incierto de completud, generaron una intensa discursividad crítica de repudio en estos años de gobierno. Tanto actores educativos agremiados como representantes políticos de diversos sectores, colectivos sociales diversos e intelectuales reconocidos como Adriana Puiggrós o Daniel Filmus expresaron en numerosos medios, algunos hegemónicos, pero fundamentalmente en medios críticos y alternativos o en redes sociales el rechazo a este discurso, a sus relatos y modos de interpelación subjetiva. Esa discursividad crítica se fue tramando de forma consistente definiendo un discurso de defensa de la educación pública, de sus trabajadores y del modelo inclusivo e igualador que debió enfrentarse a un discurso mediático desprestigian y deslegitimador de la educación pública que ya se estaba desarrollando antes de que la *Alianza Cambiamos* asuma el gobierno, pero que se enardeció a partir de ese momento.

Por ello, si bien es cierto que el discurso neoliberal en educación ya se estaba conformando desde tiempo atrás, con el gobierno de *Cambiamos* adquiere el rango de emergencia discursiva. Es posible señalar que un nuevo *código retórico* (Angenot, 2016: 29) intenta imponerse en el campo discursivo de la educación atravesado fuertemente por procesos de mediatización. Es que esta fuerza política nace ya mediatizada, por lo que su discurso asume desde el inicio las marcas de esa retórica del escándalo, la provocación y la seducción mediática. En ese sentido, su emergencia discursiva es un acontecimiento, un quiebre que desconoce los géneros discursivos del campo educativo e intenta imponer una nueva retórica. Toda su puesta en discurso como su programática política se plantean en términos de ruptura con un pasado ominoso («Hemos vivido 80 años de crisis», dice el presidente) y de inauguración de un nuevo rumbo. Para ello, la narrativa de *Cambiamos* estructura su relato o programa narrativo sobre la *crisis terminal del sistema* y la promesa de tener *el mejor sistema educativo del mundo*. Sin embargo, lo que esta narrativa nunca explicita son las acciones, las políticas necesarias para arribar a ese resultado. Es una promesa que requiere más de un destinatario creyente que adhiera emocionalmente

a la fe que se le propone y asuma la autoevidencia de la propia promesa que un destinatario que pueda analizar las propuestas. Estas estrategias pueden reconocerse en diversas expresiones públicas del ministro Esteban Bullrich cuando en un twitt del 5 de mayo de 2017 publicó: «La educación es todo y para siempre. Estamos haciendo lo que hay que hacer», o en la arenga que hace en un encuentro de jóvenes cuyo video se viralizó donde les decía en tono motivacional: «Ese corazón no tiene un latido, no hace tu-tun tu-tun. Si lo escuchan, dice ‘sí se puede, sí se puede, sí se puede...’». (1 de agosto de 2017: 12).

Esta narrativa motivacional que convoca al destinatario desde el orden de la creencia es también un modo de interpelación que lo compromete subjetivamente como parte de un programa narrativo que solo puede desarrollarse con su adhesión incondicional a la propuesta.

Durante el primer periodo del gobierno de Macri tanto el presidente como su ministro ofrecieron en sus discursos abundantes operaciones retóricas de este tipo donde el camino de la transformación social y política del país solo es posible con la transformación subjetiva. Dijo Macri: «Es un cambio de mentalidad en el que la mayoría de los argentinos tenemos fe». (*Telam*, 15 de septiembre de 2016).

Esa es quizá una de sus apuestas más destacadas y quizá la que más resistencia encontró en su despliegue mediático porque intenta borrar la historia, la memoria compartida y la experiencia de ser parte de un *colectivo de identificación*, diría Verón (1980), muy instituyente en términos de derechos, como es el que congrega la educación pública en Argentina. Aunque con menos espacio en los medios tradicionales, pero con presencia en las calles, en las redes, en las escuelas, en los barrios, en la música y el humor, numerosas voces críticas se resistieron y se resisten a ser parte de esa narrativa. Porque, como dice Gruner (2002), «Toda sociedad es heteroglósica, multiacentuada por así decir y solo porque los discursos existen bajo la hegemonía de la clase dominante es que aparece como monoglósica» (2002: 93).

La apuesta hegemónica de *Cambiamos* se encontró con una densa trama de memorias, razones, experiencias educativas y resistencias.

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, núm. 73, mayo-agosto, 249-264.
- Alemán, J. (2017). ¿Qué es la subjetivación neoliberal? *Contratapa*, 5 de junio de 2017. <<https://www.pagina12.com.ar/42162-que-es-la-subjetivacion-neoliberal>>.
- Ammosy, R. (2016). Por una retórica del discensus. Montero, S., *El análisis del discurso polémico*. Bs As: Prometeo.
- Angenot, M. (2016). Diálogos de sordos. Tratado de retórica antilógica. En Montero, S., *El análisis del discurso polémico*. Bs As: Prometeo.
- Blondeau, O. et al. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bruner, J. (2002). Orígenes de las estrategias para la resolución de problemas en la adquisición de habilidades. En J. L. Linaza (comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Da Porta y Cianci, M., (2016). Mediatización de los procesos de privatización de –y en– la educación en América Latina y el Caribe: un estudio de los discursos mediáticos. *Educación y Sociedad*, Campinas, vol. 37, núm. 134, Jan-Mar, 35-54.
- Dardot, Ch. y Laval, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2014). El neoliberalismo es una forma de vida, no solo una ideología o una política económica. *Interferencias*. eldiario.es. 6 de septiembre de 2019: <https://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismo-ideologia-politica-economica-forma_6_312228808.html>.
- De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *Revista El Otro Derecho*, núm. 28.
- Foucault, M. (1995). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gruner, E. (2002). *El fin de las pequeñas historias*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. España: Candaya.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.

- Masschelein, J y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pujó, S. E (2017). *Meritócratas y emprendedores. Va con firma Mendoza*. 13/08/17.
- Rancière, J. (1989). École, Production et Egalité. *L'école de la démocratie*. Paris: Edilig.
- Reguillo, R. (2007). *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: Clacso.
- Ruiz Muñoz, M. (2012). Derecho a la educación. Política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, enero-marzo, 2012. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 39-64.
- Verón, E. (1980). La palabra adversativa. En Verón y otros (ed.), *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.

Medios consultados

- <www.Pg12.com.ar>.
- <www.lanacion.com.ar/>.
- <https://www.infobae.com/>.
- <https://www.lavoz.com.ar/>.
- <https://www.youtube.com>.
- <http://www.telam.com.ar/>.

Espectros irredentos frente a las violencias del neoliberalismo.
*Antagonismos y transformaciones identitarias
 en el espacio educativo-cultural argentino contemporáneo*

Juliana Enrico

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

En el contexto de una reflexión tanto teórico-política como histórica sobre la constitución y legitimación de las identidades culturales en el espacio social, y de su transmisión educativa desde diferentes discursos en pugna, interrogamos procesos de transformación del espacio educativo-cultural argentino contemporáneo, a la luz de los persistentes efectos de la matriz civilizatoria sarmientina, con sus modos inclusivos y a la vez abyectos de pensar la ciudadanía bajo el paradigma cultural imperante desde el siglo XIX, sustentado en la relación de identidad «Civilización (y/o) Barbarie»,¹ que tiende a abyectar todo aquello considerado como «lo otro» de la mirada del poder.

En este marco, la reforma neoliberal del gobierno nacional liderado por el macrismo (2015 a 2019)² reintroduce nuevas expulsiones, violencias, impugnaciones y segregaciones de los sujetos «excedentes», «peligrosos» y «bárbaros»

1 Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) funda el sistema de instrucción pública argentino moderno a instancias de sus funciones en la presidencia de la nación (1868-1874), instaurando un nuevo paradigma de ciudadanía letrada que se extenderá en todo el territorio nacional. Desde mediados del siglo XIX, Sarmiento interviene en la escena política argentina y latinoamericana participando en los principales círculos intelectuales y literarios del momento y en importantes cargos de gobierno. Su obra es prolífica en lo relativo a estudios de educación comparada, políticas educativas y tratados pedagógicos. Publica libros y escritos periodísticos en diferentes medios de prensa de la época en el país y en el exterior. Su texto paradigmático (traducido a diversos idiomas) es *Facundo* (o *Civilización y Barbarie*), escrito desde su exilio en Chile en 1845.

2 Este texto fue propuesto a fines de 2018 y escrito entre inicios y mediados de 2019, en pleno desarrollo del gobierno macrista, de corte neoliberal (ya en franca decadencia). Al mismo le sucede –desde diciembre de 2019– la presidencia de Alberto Fernández (quien lidera el espacio político y popular del *Frente de Todos*, integrado por diversos sectores de centro izquierda del partido justicialista –o del peronismo–, incluido el kirchnerismo, y varios partidos y frentes de izquierda: *Proyecto Sur*, *Frente Grande*, *Somos*, *Movimiento Evita*, *La Colectiva*, sectores radicales y socialistas, etc.).

para el modelo cultural y económico del capitalismo extractivista y patriarcal –en su fase tardía–, instalando una profunda ruptura del lazo social mediante un modelo de Estado signado por las lógicas del mercado global y el mundo privado frente a lo público –horizonte de elaboración de la «comunidad», del contrato social democrático y de la igualdad–.

A los fines de situar esta lectura, es necesario caracterizar la matriz hegemónica del sistema educativo argentino moderno (de principios liberales universales, democratizantes, comunes y laicizantes), pensando sus continuidades y rupturas en el presente (en el marco del despliegue del discurso neoliberal en las políticas estatales centrales, y ante el surgimiento de posiciones conservadoras en la escena pública, en pleno conflicto frente a encendidas luchas sociales antagonistas y emancipatorias, como las de los feminismos contemporáneos).

En este arco temporal trazaremos claves identitarias estructurantes entre el imaginario de *Facundo* (1845), de Sarmiento,³ y *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado* (2017), de Adriana Puiggrós (atravesando los discursos y significantes claves que configuran nuestra cultura y nuestra identidad nacional, con eje en el sistema de sentido de la educación popular). Ante el retorno histórico del ciclo neoliberal, nos situaremos desde el horizonte teórico transdisciplinario del análisis político del discurso (y de la filosofía y la teoría política postmarxistas) en cruce con el postestructuralismo y los estudios culturales, lo cual nos permite repensar tradiciones, legados y articulaciones centrales –en torno de antagonismos irreconciliables e irreductibles– desde diferentes genealogías y narrativas, en particular desde la teoría de la hegemonía (Gramsci, 1998; Williams, 1997; Laclau y Mouffe, 1987).

Siendo que la noción de antagonismo alude a un «exterior constitutivo» (Laclau y Mouffe, 1987) al que se enfrentan todos los discursos (posibilitando su existencia al demarcar sus límites y establecer sus fronteras identitarias), esta lógica de «no totalidad» o «no sutura» sustenta la elaboración de una teoría de la hegemonía que retoma la senda gramsciana del análisis político. En tal sentido, analizamos la noción de diferencia como «origen» de la identidad para resaltar

3 Véase este análisis en Enrico (2014), *El imaginario sarmientino y las metáforas augurales de la identidad argentina moderna*.

las operaciones de las alternativas políticas (Aricó, 1985, 2018) y de las alternativas pedagógicas (Puiggrós, 1997, 2015) que definen el horizonte teórico-político crítico de los discursos y experiencias de vida de inscripción latinoamericana, frente al paradigma universalista moderno de la razón occidental.

Desarrollo

En su prólogo a una reedición de *Facundo o Civilización y Barbarie*, de Sarmiento, denominado «El Facundo: la gran riqueza de la pobreza»,⁴ Noé Jitrik expresa que *Facundo* configura un

[...] «objeto característico de nuestra cultura latinoamericana» y que su mayor fuerza reside en que nos sitúa «frente al embrión de la idea central –civilización y barbarie, blanco y negro– que se presenta naturalmente en la forma de dilemas y opciones por cierto dirigidas» (Jitrik, 1993: 34), atravesando toda nuestra historia política y cultural.

En tal sentido, en el espacio literario la oposición paradigmática rige la autonomía textual, organizando una suerte de «matriz productora» que despliega el enfrentamiento de los signos en torno de semantizaciones políticas antagónicas: en este caso, el sistema de sentido de la cultura europea ilustrada que ordena el paradigma identitario moderno, y no se limita a designar y «dirigir una capacidad metaforizante, sino la realidad misma» (*cfr.* Jitrik, 1993: 36).

Pensando los efectos de las literaturas nacionales –más allá de un análisis textual– en el marco de sus condiciones históricas de producción, Jitrik indaga esta productividad en la trama de nuestra cultura, interrogando sus efectos de lectura e interpretación en el tiempo (y concretamente en la actualidad).

Siendo que el «vapor» del texto –y todo desplazamiento y relación intertextual que engendra significancia– se superpone a la materia escrituraria, el autor afirma la compleja configuración del paisaje semiótico que expone la trama literaria a partir de su existencia dentro y fuera de la obra (si fuera po-

4 Biblioteca Ayacucho, Venezuela (1993 [1977]).

sible establecer esta clara distinción entre símbolos e imaginarios textuales y sociales, y su despliegue narrativo en el tiempo y en el espacio).

Jitrik afirma:

[...] lo “actual” no es solo un orden de problemas estructurales que perdura y liga dos sociedades; tampoco es una posibilidad simbólica de “interpretar” los fenómenos que nos conciernen a la luz de fenómenos que dieron lugar al texto. Lo actual es un modo de ver, incluso un modo de ver los textos que debe ser considerado entre los problemas actuales –y fundamentales– de nuestra sociedad, de nuestro tiempo histórico. (Jitrik, 1993: 36).

Si la lectura no es, por tanto, una «actividad puramente intersticial», sino que se sostiene en una actividad social que requiere de ciertos códigos y signos para manifestarse en toda su complejidad (es decir, en tanto «modo de ver», y «modo de leer» propios de una comunidad política, ideológica e histórica), es por ende un proceso que configura y define la actualidad de cada temporalidad e insta su despliegue signifiante; y en tal sentido debemos pensar su existencia y su permanencia (al interrogar los marcos de enunciabilidad, visibilidad, legibilidad e inteligibilidad que producen y sostienen imaginariamente las verdades de cada época, configurando sus simbolismos centrales).

[...] desde esta perspectiva el texto se nos aparece en una distorsión no por frecuente en la historia de la cultura menos sorprendente: si lo entendemos como un texto rico, lleno de fuerza y de consecuencias que todavía nos antagonizan y nos proponen lecturas diversas y aun incompletas, [la pregunta es] de qué modo podemos ligar esa riqueza con la modestia desértica, económica y social y cultural, en la que se engendró, en el corazón de un esquema patriarcal y sofocado. Quizás por el lado de la contradicción: Buenos Aires ahogó al interior y lo pauperizó; la necesidad de entender la fuente de esta desgracia crea las condiciones como para revertir, desde la escritura, esa tensión: desde la escritura, una zona empobrecida ofrece un texto rico a una zona rica que no puede engendrar más que pobreza. (Jitrik, 1993: 37).

Por tanto, en este análisis de la relación entre producción literaria y producción social, *Facundo* (del mismo modo que el *Martín Fierro*, sostiene Jitrik)^{5 6} capta y traduce los sutiles caracteres de lo que podríamos llamar una cultura o una antropología de la pobreza: allí donde «los desposeídos» serían meros «datos» del trabajo cultural (y no actores ni agentes, al ser «carentes» de la posesión y riqueza de instrumentos expresivos que les devuelve la textura de un imaginario literario superior y supuestamente exterior o metadiscursivo).

Así es que ha ocurrido en nuestra historia que la afirmación y el despliegue del «pensamiento liberal» –descriptivo de un mundo por venir en el marco del pensamiento ilustrado y capitalista moderno– ha logrado ordenar «la vida toda de un país y acaso de un continente; y ese pensamiento, bueno es repetirlo, se formula vigorosamente antes de ofrecer sus efectos y resultados» (Jitrik, 1993: 38). Por ende, nuestro conocimiento del mundo se sostiene en esta fuerte trama metafórica que atraviesa toda nuestra historia, con eje en los textos e imágenes fundamentales y fundantes del paradigma liberal que ha organizado nuestra vida social y cultural, mediante el ingreso de nuestro territorio al orden económico, material y simbólico del capitalismo mundial y de la modernidad.

Si la «sombra terrible» del *Facundo* de Sarmiento atraviesa nuestro imaginario político, asediado por el retorno de la «barbarie» sofocada e irredenta (que significaba un excedente pasional para el ordenamiento nacional a lo largo del siglo XIX, luego de los procesos de independencia), nos interesa entonces, convocados por el tema que nos reúne en este libro, interrogar los «documentos de cultura» sobre los cuales se inscribe esta historia de dominaciones,

5 Véase en este mismo sentido sus análisis en «El tema del canto en el *Martín Fierro*», en *El fuego de la especie* (1972), y «Muerte y resurrección de *Facundo*».

6 Figuras paradigmáticas en pugna en la configuración de nuestra identidad nacional, frente a las cuales hoy es importante reivindicar una multiplicidad de personajes y poblaciones «fuera de escena» (o desplazados de la Historia), bajo el gran velo de invisibilidad de las tramas historiográfica, literaria y social universalizantes (como es el caso de nuestros pueblos originarios, víctimas del genocidio). Entre los aportes de la narrativa contemporánea pospatriarcal, aparece como personaje central la *China Iron* (en la reciente novela *Las aventuras de la China Iron*, de Gabriela Cabezón Cámara, publicada por Literatura Random House en 2017). En la tradición literaria, la *China* (que en la tradición social y sexual sería la compañera del gaucho) es una mujer que nunca tiene nombre: mujer sin nombre a lo largo de las historias; o bien, como dice más precisamente la autora, «no es un nombre» (por ende, no tiene entidad significante).

abyección,⁷ muerte y resurrección de una violencia impuesta sistemáticamente sobre nuestros pueblos (presente en la misma gramática del programa de la educación popular sarmientina, fundante de la nación).

En tal sentido, pensar contemporáneamente la «restauración conservadora» –como denomina Dora Barrancos al momento actual de las prácticas del «neoliberalismo» a escala global en pleno siglo xxi– en nuestros territorios del sur, en su dimensión múltiple (universal y a la vez situada –advierte la teoría crítica feminista, constituyendo un importante giro teórico en el espacio del análisis social–) es una tarea central en nuestro presente histórico.

En tales marcos, las lógicas necropolíticas del capitalismo *gore* (Valencia, 2014)⁸ implican la necesidad de repensar siglos de dominación, colonialidad y muerte, presentes en las intermitencias cotidianas de las persistentes tramas de apropiación sistemática de la-vida-la-muerte (Derrida, 1998) –es decir: en las formas de nuestra sobrevivencia como condición permanente de vida, limitada por los poderes económicos y políticos centrales que mueven el mundo, deslocalizando y dispersando de forma trans-fronteriza⁹ y trans-nacional sus efectos fáusticos en los territorios y en los sujetos–.

7 En nuestro trabajo de tesis doctoral (Enrico, [2010] 2018), y en diversos artículos, argumentamos desde diferentes dimensiones analíticas por qué interpretamos no una «conjunción» simple o lógica de la Civilización (y) la Barbarie de acuerdo con el enunciado fundante del paradigma sarmientino en *Facundo* –ante otros usos de estas nociones desde inicios del siglo xix en el lenguaje rioplatense (véase Weinberg, Altamirano, 2005)–, sino la enunciación de una negatividad disyuntiva entre ambos espectros, necesarios pero opositivos y solo pensables y nombrables desde uno de ambos horizontes de inteligibilidad: el ideal civilizatorio y el imaginario ilustrado moderno liberal. Trabajamos luego esta relación a partir de la noción de «abyección», que implica una lógica identitaria de límites indecibles –expulsivos– entre la interioridad y la exterioridad discursivas (Kristeva, 2006; Popkewitz, 2008; Butler, 2005), noción analítica que nos resulta muy importante, en tanto nos permite pensar irreductibles vínculos de poder en torno de diversas identidades políticas en pugna que rodean los antagonismos centrales de nuestra cultura. Véase este análisis en Enrico (2015a, 2015b, 2015c, 2017).

8 Esta noción alude al género cinematográfico *gore*, caracterizado por contener imágenes crudas y escenas de violencia literal, extrema y explícita, viscerales y sangrientas.

9 Sayak Valencia analiza, desde una mirada filosófica trans-feminista, el contexto actual de los procesos de mundialización económica y cultural, propios de las lógicas del capitalismo *gore* que produce violencias y vulnerabilidad a través del mundo, en todas sus localizaciones geopolíticas y en el tráfico de fronteras Norte/Sur, donde los territorios «de abajo» (sures) y de «entre» del norte global (lxs oprimidxs) «devienen sur de forma acelerada» (cfr. Valencia, 2014). En tal sentido piensa «el sur» como «posicionamiento crítico» geopolítico –deslocalizado y distópico desde una perspectiva geográfica– al concebir la categoría de «tercer mundo»

Inscriptas en el imaginario civilizatorio sarmientino, las nociones de *Educación popular* y *Educación común* atraviesan social y culturalmente –desde mediados del siglo XIX hasta la contemporaneidad– los discursos que hoy designamos y significamos en nuestra historiografía educativa como marco de configuración del derecho universal a la educación y la igualdad ante la ley; nociones que en su momento se relacionaban con el campo de problemas de la formación del pueblo y la constitución de ciudadanía, y con la universalidad, obligatoriedad y gratuidad de la instrucción pública común (hoy educación primaria) en particular: base social del progreso de la nación.

Sarmiento produjo, en tal sentido, la trama semiótica fuerte de la gramática fundacional del sistema educativo moderno, fundamentada en la estructura material y simbólica de las instituciones que dieron forma a sus prácticas de identidad centrales, y a su posterior extensión, expansión y universalización en el territorio de la naciente nación.

Recordemos que, como lo sostiene Puiggrós (1984), en los países latinoamericanos,

[...] el discurso de la “Instrucción Pública” resultó un instrumento importantísimo para la construcción del sistema de hegemonía postulado por los sectores dominantes. Su papel fue contradictorio: por un lado, contribuyó a la democratización de la sociedad (aunque en forma desigual en los diferentes países) dentro del capitalismo, y por otro constituyó el marco para la interpelación de los sujetos... (Puiggrós, 1984: 17).

La interpelación a las masas populares por parte de los sectores dominantes, tenía como objetivo la formación del sujeto “ciudadano” en función de la inserción del territorio del Río de La Plata en las lógicas del mundo capitalista letrado (basadas en la alfabetización popular y en el libre mercado).

(y las derivas *queer* / *cuir*) como lugar de enunciación y de diferenciación de los procesos de subalternización locales.

Si hoy interrogamos estas nociones en el contexto del discurso neoliberal contemporáneo que ha interpretado banal, reductiva y ligeramente a Sarmiento (declarando su muerte en torno de sus principios político-filosóficos más democratizantes y laicizantes, o bien enalteciendo su figura en torno de sus principios socioantropológicos más eminentemente expulsivos y racistas, lo cual se opone a la complejidad de una lectura seria y crítica del marco cultural epocal del siglo XIX latinoamericano y de sus encendidas y diversas disputas ideológicas y políticas) es claro que, como lo analiza Puiggrós (2017) en su reciente libro *Adiós, Sarmiento...*, la construcción contemporánea de la noción de Educación Pública –y su institución paradigmática central en el sistema civilizatorio moderno, la escuela pública– pone en total decadencia el mandato fundacional, anunciando el peligro de devastación de un espacio público históricamente inclusivo de grandes y heterogéneas masas poblacionales.

La expresión reciente del expresidente Macri, en 2017, aludiendo a la catástrofe de que «los chicos tengan que caer en la escuela pública» (pudiendo sus padres «elegir» una *buena educación* privada)¹⁰ constituye una mínima –pero profunda– manifestación de la discursividad neoliberal que pretende privatizar el bien público social que es la educación, atravesando las recientes políticas estatales de la discusión sobre la gratuidad, la universalidad y la igualdad (es decir, la justicia social), jaqueadas frente a la consigna de la equidad. Este tipo de manifestaciones ha reintroducido, incluso, la discusión entre educación laica o libre (que pone en riesgo la secularización y la laicización social afirmadas jurídicamente –entre grises– desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, siempre en medio de persistentes y crecientes pugnas políticas, religiosas y económicas que contaminan las fronteras entre los Estados, la Iglesia y el Mercado).¹¹

10 Declaración (fuertemente repudiada por amplios sectores sociales, y desde los gremios y el campo educativo en particular) que realizó públicamente el entonces presidente, en el contexto del conflicto con los docentes en marzo de 2017, en medio de las disputas por el cumplimiento de la discusión de paritarias y por mejores condiciones salariales y laborales –mientras docentes de todo el país eran convocados a la masiva Marcha Federal que se realizaría en la ciudad de Buenos Aires–. Véase, entre otras fuentes: <<https://www.pagina12.com.ar/27018-caer-en-la-educacion-publica>>.

Video disponible en <<https://www.laizquierdadiario.com/Para-Macri-la-escuela-publica-es-el-lugar-adonde-caen-nuestros-alumnos>> (consultado en enero de 2018).

11 Dada la breve extensión de este texto, nos es imposible desplegar aquí los análisis y argumentos expuestos (que desarrollamos en otros artículos donde abordamos tales procesos). Un

En este mismo marco de desprestigio y desprecio hacia la educación pública (lo cual fue inmediatamente enfrentado desde las luchas sociales de la comunidad educativa en las calles, en los medios y en las propias instituciones educativas, apelando al sujeto pueblo o al sujeto popular) se afirmó un Estado represivo (mediante el reforzamiento del dispositivo de seguridad de la nación y la difusión mediática de escenas de disturbios y violencia ante los reclamos y las protestas de las maestras, maestros, estudiantes y sindicatos, junto a la sociedad), lo cual reveló claramente el límite de abyección hacia todo sujeto crítico –o potencialmente perturbador– del horizonte ideológico neoliberal encarnado por el gobierno nacional, quien instaló la imagen de la «barbarie» de los docentes y de las luchas gremiales de los trabajadores de la educación, referenciados como violentos y agresivos, tomando la plaza pública (de modo «ilegal» y «violando la ley»), frente a la «civilización» de la política policial.^{12, 13}

profundo análisis de esta vinculación histórica puede seguirse en Puiggrós (2017). La autora justamente expone la imposibilidad de situar en categorías plenas y dicotómicas las pugnas dominantes, analizando el enfrentamiento de muy diversos actores, proyectos y matices emergentes de diferentes espacios –políticos, económicos, religiosos, sociales y culturales– en las disputas por la identidad del modelo de nación y de sujeto pedagógico en el tiempo (no reduciéndose las luchas a los actores e instituciones tradicionales que han dominado la escena pública en tanto poseedores de un cierto poder ya establecido a lo largo de la historia: por ejemplo, católicos o liberales, que son marcos sumamente permeados entre sí, y no necesariamente excluyentes en relación con una u otra identidad).

12 Sobre la distinción entre *policy/politics* (política/policia; o lo político/la política, y sobre el enfoque postpolítico), véase Rancière (1996), Mouffe (2009). Según Foucault, la policía, definida en tanto técnica de gobierno por los autores de los siglos XVII y XVIII, se extendía a «todo lo que concierne al hombre y su felicidad» (Rancière distingue esta noción de lo que se interpreta restrictivamente como «baja policía»: castigos, persecuciones, control, violencia, crueldad, etc., diciendo que la debilidad de los Estados, y no su fuerza, es lo que hace crecer esta baja policía). En la evolución de las sociedades occidentales, lo policial es un elemento de un dispositivo social, articulado con lo médico, lo asistencial, lo cultural (que implica un engranaje de control y monopolio del ejercicio de la violencia por parte de los Estados).

13 Post carpa blanca de los noventa (paradigma de un reclamo pacífico y educativo en sí mismo por parte del colectivo docente, con el apoyo de muy diversos sectores sociales), que podríamos decir que devino en la escuela itinerante del gremio docente CTERA –cuyo montaje dio origen al conflicto que desató la violencia policial en 2017. Difícilmente podremos borrar de nuestra memoria la imagen insoportable que para nosotros, argentinos, significa un maestro o maestra con el guardapolvos blanco siendo golpeado (como ocurrió en el último reclamo que mencionamos, al montarse frente al Congreso Nacional –de forma efímera– la carpa como «sitio» o espacio simbólico inicial de la escuela itinerante, bajo la consigna «Enseña, resiste y sueña»); o siendo golpeado y muerto en sus luchas por los derechos de nuestros

La idea es preguntarnos, entonces, cómo enfrentar nuestros desafíos en el espacio educativo-cultural contemporáneo, diezmado por la ideología neoliberal y por el retorno de las políticas de los años noventa del siglo xx, cada vez más restrictivas y violentas en relación con el abordaje y «gestión» del espacio público democrático por parte del Estado central (mediante políticas de destrucción y desjerarquización de las instituciones, sus programas y sus actores, ruptura de las identidades comunes, descalificación, precarización, desarticulación, desfinanciamiento y vaciamiento: en particular, en las áreas de Salud, Educación, Ciencia y Tecnología y Cultura), lo cual constituye un fuerte discurso que habilita la apropiación futura «indefectible» de los sectores privados y del mercado para hacerse cargo del «desastre» educativo.

Mientras tanto, como ocurre en miles de ínfimas y mínimas circunstancias cotidianas, día tras día, todos los días, con todos los trabajadores a lo largo de Nuestramérica,¹⁴ le contamos «la novela» al Sr. Ministro de Educación y al presidente, que claramente desconocen nuestra realidad educativa, cuyos episodios mínimos arman la trama cotidiana de la vida de la escuela pública argentina en todos los territorios que conforman la imagen del «país federal» (esa misma imagen que «inventa» y estetiza el relato propagandístico en tiempos de campañas electorales, y que sin mediaciones artefactuales externas constituye la realidad escolar de nuestras comunidades, siendo su materia sensible misma a flor de piel, más allá de todo registro documental que no necesita reconstruir un relato de ficción con fines instrumentales).

La maestra de Sara sale de su casa más o menos a las 6 y media de la mañana, espera el colectivo urbano y llega a la Escuela Mariano Moreno de Villa Los Altos (Escuela Rural Pública de Río Ceballos, Córdoba) más o menos a las 7 y media, aunque haga 10 grados bajo cero o 45 grados, o llueva con o sin ayuda de los dioses que menos mal que están para cuidar de nosotros, aunque el pueblo se inunde por completo cada tanto y nos traiga a los muertos ahogados por las inundaciones tragados por el río, que se los llevó la corriente, o aunque la sequía mate a las bestias y animales del monte diezmado por el ecocidio, y si hay

pueblos (Teresa Rodríguez, Víctor Choque, Darío Kosteki, Maximiliano Santillán, Mariano Ferreyra, Carlos Fuentealba, Santiago Maldonado y tantos y tantas más). Maestrxs todxs de nosotrxs, muestran la infamia del rey desnudo.

14 Voz enunciada en particular por las feministas postcoloniales, decoloniales y del sur.

paro la maestra a veces tiene que ir igual a la escuela porque le descuentan los días de su salario, aunque hacer el paro o la huelga –como se decía antes– es un derecho constitucional de los trabajadores. Y qué miseria de la historia y de la filosofía, dicen que son todos vagos, los que no trabajan, y los que trabajan también, porque nunca llegan a la altura del Sr. ministro... se ve que no se esfuerzan lo suficiente y que les falta adaptarse a la realidad de un sistema que debe ser injusto para depurarse y perfeccionarse de sus componentes «débiles» (esos mismos elementos que, mirados desde una perspectiva social vital –y no solo en tanto voluntad individual aislada– mueven el mundo desde abajo mismo de todo).

Y aquí es donde, en términos de Hommi Bhabha (en el cruce entre el pensamiento postestructuralista y el pensamiento postcolonial, y retomando la clásica distinción del estructuralismo saussureano entre lengua y discurso), aparece la necesaria relación cultural entre «la *langue* de la ley y la *parole* del pueblo» (Bhabha, 2010: 13), teniendo lugar la enunciación del otro o de lo otro, que marca la diferencia subjetiva –o la singularidad– respecto de la dimensión social y compartida del lenguaje y de la cultura.

De utopías, destierros y retornos espectrales (o de lo que no ha podido llegar a ser, frente a lo que adviene)

En los años noventa, Adriana Puiggrós menciona en su libro *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo xx*: «La utopía de Domingo Faustino Sarmiento ha fracasado» (Puiggrós, 1995: 9), y por esto mismo «hoy es más necesario que nunca volver a educar». Aquí Puiggrós¹⁵ sitúa la articulación política profunda, necesaria, entre intelectuales, pedagogía y nación, en el escenario de configuración de la Argentina moderna a lo largo del siglo xix, es decir, desde una conflictividad que atraviesa toda nuestra historia educativa y nacional.

15 Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, en el gobierno del *Frente de Todos*. En este periodo acontece el retorno de educadores, intelectuales, políticos, científicos, activistas y trabajadorxs del campo popular al Estado, cuya materialidad es atravesada por análisis profundos de los escenarios históricos y sociales.

A esta fatalidad se asocia, unas páginas más adelante, una confirmación que probablemente deriva de esta hipótesis (o tesis) inicial respecto a las rupturas que introducen las políticas educativas neoliberales del momento: la década de los noventa ha convertido a los intelectuales en funcionarios, a quienes ninguna conmoción cultural parece poder tocar en ninguna de sus fibras ni en su experiencia (es decir que la construcción imaginaria de la nación ya no se sostiene en un discurso político que encarna y articula estas instancias colectivas, sino más bien en el predominio de una racionalidad técnico-instrumental neoliberal total, sin fronteras y sin fisuras; y casi sin cuerpo –esto es: sin justicia posible– ante quien reclamar la responsabilidad de los actos de gobierno en el cumplimiento mismo de las leyes en vigencia).^{16 17}

16 El retorno neoliberal muestra que los perfiles políticos de los funcionarios en el gobierno de la nación (y a escala mundial) se ubican cada vez más por fuera del campo teórico-político que debe encuadrar las macropolíticas públicas estatales y la formación en la función pública (siendo que se vinculan con las tradiciones conservadoras de sectores concentrados de la economía de mercado, que devienen centralmente del sector privado –«CEOS» o gerentes de empresas e incluso dueños de industrias y empresas privadas; terratenientes y empresarios agroganaderos vinculados al campo, a los agronegocios y al negocio inmobiliario, etc.). Sostiene en este sentido Puiggrós: «Mauricio Macri fue elegido Presidente de la Nación en 2015 por la coalición *Cambiamos*, representando a grandes corporaciones e intereses nacionales y transnacionales que están avorazados por el mercado de la educación. Pero en su triunfo fue decisivo el voto de la clase media y de sectores populares que habían sido defensores de la escuela pública durante más de un siglo, lo cual obliga a una profunda reflexión». (Puiggrós, 2017: 9) Y agrega: «El gobierno [...] está operando un cambio que pretende dejar en el pasado el sistema educativo moderno, afectando todos sus niveles y modalidades. Es ortodoxo respecto al credo de la libertad de mercado en educación; sus políticas producen una brecha profunda entre la ‘educación pública estatal’ y la ‘pública privada tradicional’, en tanto entrega ambas al oleaje del mercado» (9). Por otro lado, agrega a este análisis la importante dimensión del rol de los medios en la formación de los sujetos contemporáneos, en este mismo contexto: «Los medios de información monopólicos emiten mensajes pedagógicos, sustituyendo al sistema escolar en una de sus principales tareas, como es la comunicación» (9).

17 Desde el espacio del PRO (Propuesta Republicana, partido liderado por Mauricio Macri, que conforma centralmente la coalición *Cambiamos*), sostiene la autora, apareció una discusión central frente a la actual *Ley de Educación Nacional* 26.206 (2006), poniéndose en escena la importancia de la «restitución» de la Ley 1420 (1884) –de principios liberales– en torno del imaginario sarmientino laicizante de hace un siglo y medio; la cual, dadas justamente las presiones de la iglesia a fines del siglo XIX... «dejó de establecer la laicidad, había excluido la religión de los programas, pero legalizado su enseñanza en los recintos escolares, en el artículo 8°. Los demás principios, democráticos, están incluidos en la *Ley de Educación Nacional* de 2006». (Puiggrós, 2017: 9-10). Esta eterna disputa con los sectores católicos conservadores, y las permanentes presiones de la Iglesia en el debate «educación laica o libre» (muy fuertes

Por esto mismo, la ruptura del lazo social es una parte sustancial de su funcionamiento microfísico, por debajo, lo cual sostiene las lógicas y estructuras macropolíticas que colonizan y desarticulan desde arriba el espacio público – sin registrar resistencias reconocibles ni reclamo social y político alguno como legítimo–.

La desvalorización de las demandas populares y la deslegitimación, desestabilización y dispersión de las protestas sociales por parte de los poderes del Estado y las fuerzas de seguridad de la nación (represivas y violentas) constituyen un clima de época difícil de sortear en el marco de las lógicas de «la grieta» nacional: metáfora contemporánea débil del paradigma sarmientino, esta división identitaria disuelve la especificidad discursiva de diferentes procesos históricos de formación y transformación social, reduciéndolos a una consigna vaciada de los contenidos ideológicos que formaron y forman parte de complejas experiencias de institución y democratización educativa y cultural, fundantes del espacio público-político de nuestra nación y de los sujetos sociales que permean al sujeto pedagógico.

Dice Puiggrós, recordando la agenda de los noventa, que es propio del «discurso del ajuste educativo» tergiversar y descalificar categorías pedagógicas tales como evaluación, calidad (*cfr.* Puiggrós, 1995: 242), autonomía, descentralización, especialización; erosionándolas de modo que difícilmente puedan ser incluidas en discursos demandantes de reformas progresistas, lo cual deriva en la desestructuración de importantes valores históricos del espacio educativo-cultural, que cambian de signo (o de contenidos ideológicos y políticos) manteniéndose los significantes centrales o nodales del sistema (los cuales portan y transmiten un gran reconocimiento sedimentado).

en los Congresos Pedagógicos de 1882 –antecedente de la Ley 1420– y de 1984 –en el retorno democrático del gobierno de Alfonsín, antecedente de las discusiones sobre la Ley Federal del posterior periodo de gobierno del menemismo, que derogaba la ley anterior–) no ha dejado de impactar las lógicas del sistema público. El ministro de Educación del PRO, Esteban Bullrich, defendió fuertemente en su gestión reciente el establecimiento de la enseñanza de la religión en las escuelas, lo cual muestra la fuerza de una guerra ideológica que atraviesa el siglo XIX hasta el presente siglo XXI, a lo largo de toda nuestra historia político-educativa moderna (recrudesciéndose durante los gobiernos neoliberales, que revitalizan el fuerte núcleo signifiante de «la crisis» del sistema escolar, lo cual permite la entrada sin filtro de una multiplicidad de argumentos conservadores y destituyentes del espacio público democrático inclusivo, de gestión estatal).

El monopolio de la educación por parte de la institución escolar es un obstáculo para el avance del mercado, por lo cual se relativiza su eficacia y avanzan intentos de desescolarización. Desde el enfoque gerencial de la teoría de la administración, desprestigiar y desprofesionalizar a los docentes resulta indispensable. Una educación dialógica, inconcebible [...] El antagonismo que protagonizó las discusiones político-educativas durante más de un siglo adquirió nuevas características: en los comienzos de la era Macri-Trump, la escena está ocupada por fuerzas «destituyentes» de la escuela, aunque afines a negociar con los sectores tradicionales de la educación privada. (Puiggrós, 2017: 8-9).

Si, como lo analiza la autora recordando a Mariátegui, la noción de la «unidad latinoamericana» que atraviesa nuestra historia educativa debe enfrentar los destinos de la matriz civilizatoria extractiva global, «balcanizada por los sucesivos grandes poderes del mundo» –un ejemplo central es que en la mayoría de los países de la región no se alcanzó una secularización completa de la educación pública, mientras por otro lado las lógicas de mercado ganaron terreno en las últimas décadas dentro de los sistemas educativos nacionales, en alianza con los gobiernos neoliberales–, es necesario por tanto traer al presente estas otras alternativas políticas y la densidad de sus proyectos culturales. «Mariátegui escribió que ‘los pueblos de la América española se mueven en una misma dirección’ y la ‘solidaridad de sus destinos históricos no es una ilusión de la literatura americanista’» (Puiggrós, 2017: 15). Siguiendo este análisis, podríamos decir que la destrucción conceptual y política del propio objeto «Latinoamérica» (y de las persistentes luchas de nuestros pueblos frente a las lógicas coloniales, patriarcales, extractivistas y predatorias de un libre mercado internacional sin fronteras regido por las grandes economías que dominan los países centrales) es uno de los focos claves de la ideología civilizatoria global, impregnada por los principios filosóficos y económicos del neoliberalismo (por tanto, mientras se elabora sofisticadamente su destrucción, nosotros debemos pensar sensiblemente su deconstrucción y su persistencia, desde las venas abiertas mismas de Nuestramérica).

En este marco, como lo sostiene Marcela Gómez Sollano a la luz de la tarea de APPEAL, es vital

[...] recuperar lo alternativo como una operación social, política y pedagógica específica, en la que se condensa el saber histórico de las luchas (saberes soterrados, saberes sometidos) y la experiencia que deviene proyecto cuando se inscribe en un horizonte que dota de sentido a las prácticas de los agentes¹⁸.

Lo cual, afirma, constituye un «deber de memoria».

Mirada desde la conceptualización de la biopolítica foucaultiana, tal fue la reconfiguración de la soberanía, desde el dispositivo de poder genocida y filicida de los Estados modernos, hacia formas contemporáneas de gobierno, organización y control social más silenciosas, dispersas y distópicas, que se reproducen microfísicamente y engendran nuevas relaciones entre el poder, el saber, la verdad y la vida.

En tal sentido, Valencia afirma: «La crudeza en el ejercicio de la violencia obedece a una lógica y unas derivas concebidas desde estructuras o procesos planeados en el núcleo mismo del neoliberalismo, la globalización y la política» (los cuales resultan en la traducción de formas sofisticadas de los grandes poderes necropolíticos del mundo); y agrega:

Estas prácticas se han radicalizado con el advenimiento de la globalización dado que esta se funda en lógicas predatorias que, junto a la *espectralización* y la *especulación* en los mercados financieros, se desarrollan y ejecutan en tanto prácticas de violencia radical. (Valencia, 2014: 53).

La lógica dual (Segato, 2013) o espectral que sostiene estas prácticas hace difícil «anclar» materialmente en los actores responsables de los sistemas de crueldad (que ocultan, también sistemáticamente –mediante una elaboración

18 El registro, documentación y sistematización que realiza APPEAL del campo de experiencias de las alternativas pedagógicas en América Latina ha consolidado una mirada que, no pudiendo ser escindida de las prácticas hegemónicas institucionalizadas, da cuenta de la complejidad y conflictividad de un horizonte histórico-social en constante transformación, que implica una diversidad de proyectos e identidades en pugna, plenos de «rasgos de alternatividad» respecto de las matrices centrales que han dominado el campo cultural y pedagógico. En Gómez Sollano, Marcela. Ponencia «Giros teóricos VII», Xalapa, Veracruz, México (2019). «Neoliberalismo y alternativas pedagógicas. Espectros, monstruos y horizontes para pensar en y desde América Latina».

racional y argumental sofisticada–, el daño y la violencia que producen –en tanto actos disociados–), lo cual vuelve complicado el análisis social (dado que los referentes y categorías teóricas del análisis político han estallado por completo ante estas nuevas formas de ejercicio de grandes poderes que parecen funcionar como si fueran inmateriales).

Respecto de este «asedio silencioso», aunque violento y voraz, Derrida (2010) analiza el sigilo del lobo en sus interpretaciones de las figuras animales –pensando en nuestras literaturas clásicas universales a lo largo de las culturas de todos los tiempos–, en tanto figuraciones de lo político¹⁹ que atraviesan los imaginarios, narrativas y formas de vida de nuestras sociedades actuales. El lobo como «sombra terrible» es una de las figuras claves que representan la animalidad feroz de la organización del mundo humano que está más allá del pacto social, y que tiene un poder superior de sobrevivencia dado su poder político bestial.

Derrida piensa figuras animales, en tanto figuraciones de lo político (distinguiendo con extrema sutileza que «la bestia no es exactamente el animal»). A partir de esta discusión entre el poder soberano (o el poder político) y su relación con «lo bestial», nos interesa especialmente ver su análisis del énfasis en el carácter silente, sigiloso, casi invisible de las formas más extremas en que la violencia aparece tendiendo su manto sobre el mundo (como toda hegemonía y todo poder que, una vez articulados y desplegados en una economía y en una sociedad, simplemente transcurren en silencio, o en pleno ruido que se vuelve «natural del lugar» mientras «avanza a paso de lobo»).

Dice el autor en este sentido:

[...] «a paso de lobo», que en general significa una especie de introducción, de intrusión discreta, incluso una especie de fractura inaparente, sin espectáculo, casi secreta, clandestina, una entrada que hace lo que sea para pasar desapercibida y, sobre todo, para no dejarse detener, interceptar, interrumpir. Avanzar «a paso de lobo» es caminar sin hacer ruido, llegar sin prevenir, proceder discretamente, de forma silenciosa, invisible, casi inaudible e imperceptible, como para sorprender a una presa... (Derrida, 2010: 20).

19 Véase este análisis en Enrico (2018).

Retomando a Zaratustra, «uno de los más ricos bestiarios de la filosofía occidental», donde Nietzsche expresa que en la más silenciosa de todas las horas está el mayor peligro: «Son las palabras más silenciosas las que aportan la tempestad», Derrida analiza en estas figuraciones animales (y en sus traducciones al espacio de la zoopolítica y la biopolítica) la complejidad de los «espinosos problemas fronterizos» que nos plantean las traducciones idiomáticas y culturales de las figuras del lobo (tan presentes en las historias y en las literaturas de todo el mundo) en diferentes geografías, culturas y épocas. Porque, dice, no hay lobos en todas partes, y no es lo mismo la experiencia de los lobos en Alaska que en Medio Oriente; ni en la Edad Media que en la actualidad (por tanto, es necesario situar los imaginarios culturales en torno de los ámbitos de convivencia de los hombres y mujeres con los lobos reales –en la cercanía o en la distancia–, más allá de todo mito literario de ficción y más allá de toda fantasía o figuración –de poder, sexual, ritual, alimenticia, carnívora, territorial–, y de todo efecto real de violencia simbólica o carnal del lobo, o de sus figuraciones de hombre-lobo, en las vidas reales de los sujetos y sociedades).

Es importante afirmar que

Los lobos reales atraviesan, sin pedir autorización, las fronteras nacionales e institucionales de los hombres y de sus Estados-nación soberanos; los lobos en plena naturaleza, como suele decirse, los lobos reales son los mismos más acá o más allá de los Pirineos o de Los Alpes; pero las figuras del lobo pertenecen, a su vez, a culturas, naciones, lenguas, mitos, fábulas, figuraciones, historias. (Derrida, 2010: 23).

El asedio, entonces, aparece y acontece de múltiples formas (aunque «no se vea claramente»), y la figura del «lobo suelto» se multiplica en el espacio social contemporáneo, representando y ejerciendo una ley superior, e incluso el monopolio de la violencia, con piel de cordero y mediante gestos de delicadeza que encubren la crueldad de un goce predatorio. Y es a través de esta sutil animalidad humanizada que el poder y la violencia gobiernan soberanamente naciones, grupos humanos, sujetos, saberes, cuerpos y voluntades.

En este mismo sentido, Ricoeur plantea la importancia de la función contemporánea de los «Estados como educadores no violentos» (Ricoeur, 2009), en

tanto utopía que configura una «transferencia de soberanía», siendo que, en tanto se les ha consagrado desde la modernidad a cargo del «monopolio de la violencia legítima», los Estados son «grandes individuos violentos en la escena de la historia» (cfr. Ricoeur, 2009: 104), frente a las violencias humanas sin medida; y en tal marco es necesario pensar estas paradojas entre la ley, las normas y el derecho, las formas y la fuerza en el ejercicio del poder soberano (porque la ley existe justamente por no haber ni libertad ni justicia como bienes supremos reales).

Por su parte, Žižek (2004, 2014) plantea que siempre preexiste un «punto de ruptura» o un punto heterogéneo que constituye el síntoma de la imposibilidad de clausura de todo campo ideológico que se postula como universal, lo cual implica cada vez una cierta lógica de la excepción en todo universal ideal o ideológico, atravesado por su imposibilidad de sutura (cuyo cierre imaginario es una operación de la propia elaboración de las identidades hegemónicas). Analiza el autor que «lo universal *como tal* es el lugar del insoportable antagonismo, de la propia contradicción y del paralaje estelar: las trampas de la diferencia ontológica, (la multitud de) sus especies particulares son, en última instancia, nada más que muchos intentos por ofuscar/conciliar/ dominar este antagonismo» (Žižek, 2014: 139-140).

Educación, política, comunidad y libertad

Ricoeur, decíamos, retoma la relación entre educación y política, centrándose en el análisis de la dimensión ética que suponen las prácticas de los Estados, en el sentido de la organización de las comunidades históricas particulares (y de su expresión material a través de las acciones y decisiones que inciden en la vida en común de las sociedades). Volviendo sobre el planteo weberiano que analiza la concepción del «Estado como fuerza» (Ricoeur, 2009: 101), es en el contexto de la espacialidad estatal que tiene lugar la forma central de organización que incluye la expresión democrática del conflicto, el despliegue de las diferentes fuerzas políticas de las comunidades en el tiempo, y por ende la supervivencia de las diferencias –más allá de una racionalidad y un poder centrales.

En tanto práctica colectiva cuya racionalidad ha configurado históricamente desde la modernidad el ideal del «Estado educador», entonces, siendo el núcleo vivo del sistema social en el que conviven «la forma y la fuerza» de la acción política, el poder y el derecho, «síntesis de lo racional y de lo histórico, de lo eficaz y de lo justo» (Ricoeur, 2009: 101), allí es donde la ética aporta el componente fundamental de las fuerzas vivas de las comunidades y grupos en disputa, en el marco del pensamiento político y de una ética de la responsabilidad que no puede aplicarse universalmente –sino expuesta a la apertura de la diferencia, siempre presente o latente en el mundo de la cultura humana (capaz, por ende, de transformarlo todo)–.

Dados estos aportes para pensar la construcción de las literaturas, mitos y narrativas que configuran la nación, tanto como los simbolismos, lenguajes y memorias de las comunidades en torno de una cierta configuración del espacio social (territorio de una identidad y de unas culturas nacionales siempre fragmentadas y múltiples), pensamos, desde los aportes de Hommi Bhabha, que indagar los elementos de un imaginario nacional no solamente implica intentar observar algunas de sus narrativas fuertes en torno de su «racionalidad política» (a través de estrategias textuales, desplazamientos textuales, figuras, subtextos), ni implica «centrar la atención meramente en su lenguaje y su retórica; también apunta a modificar el objeto conceptual mismo» (Bhabha, 2010: 13) situado en general sobre «acontecimientos» que tienen una visibilidad y transparencia privilegiada (dado que han logrado situarse y permanecer en una fuerte continuidad histórica).

En tal sentido, el autor nos sugiere, retomando la noción de *comunidad imaginada* de Benedict Anderson, la importancia de ampliar la mirada sobre los discursos, instituciones, sujetos, movimientos y agentes que transmiten el sentido de «lo nacional», siendo que la propia noción de «cultura nacional» no podría representar una unidad sobre sí misma, ni respecto a un «otro» exterior: en todo caso, es necesario pensar las fronteras o el espacio *in between* (Bhabha, 2010: 405) que genera una vibración significativa y una «repetición fantasmal» entre unas y otras instancias de las narrativas y las revueltas, en el acto mismo en que emerge el «entremedio», no como gesto sincrónico, sino como ruptura de la temporalidad y disyunción del espacio (*cfr.* Bhabha, 2010: 409).

Así, en lugar de simultaneidad y contemporaneidad de los acontecimientos sobre un fondo de verdad, hay un desplazamiento del sentido por la acción performativa de ruptura de los antagonismos, que crean nuevas imágenes superpuestas a las historias dominantes, desde la incommensurabilidad misma que aparece en medio de lo cotidiano (que afirma las diferencias culturales frente a la identidad y homogeneidad de la nación, alterando la posibilidad misma del lenguaje simbólico y del saber). Por ende, lo performático se impone ante lo pedagógico, dice el autor (dado que se produce una «escisión ambivalente» entre la acción y la traducción cultural; y aquí se rompe la continuidad del tiempo y de la significación, justamente cuando la diferencia tiene lugar).

La diferencia cultural no se limita a representar la disputa entre contenidos opuestos o tradiciones antagónicas de valor cultural [...] La posibilidad misma de impugnación cultural, la capacidad de cambiar el terreno de los saberes o de lanzarse a la «guerra de posiciones» no depende solo de la refutación o sustitución de los conceptos. La analítica de la diferencia procura involucrarse con el espacio «anterior» del signo, que estructura el lenguaje de las prácticas culturales alternativas, antagónicas. (Bhabha, 2010: 412).

En este marco, el autor alude al poder, que hace posible (o no) la enunciación y el ordenamiento de los discursos, habilitando o cerrando el espacio democrático de la libre expresión de los sujetos y agentes sociales en la configuración de la comunidad. Y claramente en este ordenamiento tienen prevalencia los sistemas de sentido hegemónicos frente a las manifestaciones alternativas, disidentes, «otras», cuya enunciación se resiste a la totalización: por eso mismo, la «diferencia» del saber cultural es «enemiga de la generalización implícita del saber o de la homogeneización explícita de la experiencia» (cfr. Bhabha, 2010: 413): constituye un exceso no coincidente con ninguna semiosis última.

[...] los signos de la diferencia cultural no pueden ser formas unitarias o individuales de identidad, porque su implicación continua en otros sistemas simbólicos siempre los deja «incompletos» o abiertos a la traducción cultural. Lo que estoy sugiriendo como estructura *siniestra* de la diferencia cultural se aproxima a la definición de Lévi-Strauss del «inconsciente como proveedor del carácter

común y específico de los hechos sociales [...] no porque albergue nuestros yoes más secretos, sino porque [...] nos permite coincidir con formas de actividad que son nuestras *al tiempo que ajenas*.» (Lévi-Strauss, 1987:35). La diferencia cultural ha de hallarse allí donde la «pérdida» del significado ingresa, como un filo cortante, en la representación de la plenitud de las exigencias de la cultura. (Bhabha, 2010: 412).

Sostiene el autor que esta diferencialidad surge del momento fronterizo de traducción que Benjamin describe como la «extranjería de las lenguas», donde finalmente no hay coincidencia ni equivalencia entre la representación y el referente (dada la radical arbitrariedad del signo al nombrar un mundo de otra naturaleza). Y por eso la analítica de la diferencia cultural exige el análisis de huellas inscriptas en los cuerpos y textos, que repiten «en el silencio que habla», a través de la opacidad de las palabras, la extranjería del lenguaje (cfr. Bhabha, 2010: 414).

Finalmente, entonces, para volver a nuestras reflexiones iniciales sobre la extracción de humanidad que ha producido y produce sistemáticamente sobre nuestros vínculos humanos el neoliberalismo contemporáneo, produciendo formas de transmisión cultural cada vez más incorpóreas, irreflexivas e instrumentales (dado que esta lógica necropolítica extractivista garantiza una precariedad fácilmente asimilable), la idea es volver sobre este análisis de un vínculo de abyección que se ha producido específicamente en las últimas décadas en torno del deterioro del valor de la educación y sus sujetos, históricamente centrales en la configuración misma del espacio público y de las identidades populares, al tiempo en que estos mismos sujetos políticos críticos rearmen sus luchas y sus alianzas más hondas, plenos de herramientas ricas que sobreviven y atraviesan el corazón de las comunidades y de las tinieblas, aún en contextos de extrema vulneración y pobreza.

En este marco lleno de violencias, múltiples y descentrados sujetos sociales enuncian y reafirman sus luchas e impregnan desde sus voces, imágenes, lenguajes y saberes otros el espacio público, sin ser necesariamente hablados o representados por un poder (histórico, económico, religioso, racial, político, pedagógico, sexual, lingüístico) que pretende describir o explicar sus circunstancias, orientando sus decisiones y su destino identitario.

Inscribiendo estas memorias en tanto luchas urgentes de nuestra comunidad política histórica (asediada por el pacto neoliberal global en alianza con los gobiernos nacionales y con los sectores tradicionales de la economía y de la cultura), caminamos en plena intemperie hacia la vivencia de *la noche sin miedo*²⁰ que se abre camino en la espesura de este tiempo desolador. Y nos preguntamos: ¿qué significa hoy esta alternativa de transformación social del campo popular –que sostiene fuertemente el sujeto político de los feminismos, por ejemplo– para nuestros países de América Latina?

Por el retorno de la política y las luchas antagonistas dentro de la comunidad

En una reciente compilación que indaga genealogías de la violencia (Boccardi, Boria y Harrington, 2016) para pensar e intervenir en el mundo contemporáneo, Tonkonoff analiza, desde una perspectiva político-histórica postfundacional, que es importante

[...] articular una comprensión de la sociedad o la cultura como estructura cognitiva y valorativa (Levi-Strauss/Lacan) con el tratamiento de la economía afectiva ligada a la institución/destitución de ese orden (Lacan/Bataille) y a los modos de institución de sus sujetos individuales y colectivos (Lacan/Laclau) (Tonkonoff, 2016: 132).

Este planteo insta a la revisión y al establecimiento de nuevos marcos culturales que reinstituyan los acuerdos primarios de la vida social, en tanto sistema de exclusión y sanción de las violencias. Estos marcos protegerían la vida y los principios de integración de las comunidades humanas (haciendo posible, por ende, el trámite de infinitos y desordenados impulsos y deseos, a partir de la

20 Tomamos esta expresión de Débora Tajer (2019), en la entrevista titulada «Por una psicología que incluya a todxs», del Diario *Página/12*, de Argentina. Recomendamos especialmente la lectura de esta nota de Ana María Fernández y Débora Tajer, donde exponen la discusión epistemológica que plantean las líneas del psicoanálisis postpatriarcal, postheteronormativo, postcolonial y postfeminista en el abordaje de las transformaciones sociales y subjetivas contemporáneas. Véase <<https://www.pagina12.com.ar/189747-por-una-psicologia-que-incluya-a-todxs>> (consultada el 26 de abril de 2019). En tal sentido, los enfoques de género y feministas constituyen un central aporte teórico-político para el análisis social.

estructuración social que constituye el orden simbólico) al configurar los límites mismos de la cultura –que no puede ignorar el tema de la violencia frente al hecho de que la vida y la libertad son valores universales–.

Retomando el legado del último Durkheim (y sus influencias en Bataille, Lévi-Strauss y Lacan para pensar específicas teorías de la violencia, tanto antropológicas como culturales), el autor sostiene que el orden social (y sus prohibiciones o interdicciones fundantes) constituyen estructuras cognitivas y valorativas que dan sustento al campo social y subjetivo, tanto desde un punto de vista representacional como afectivo.

El giro postfundacional que realiza Lacan refiere a considerar no tanto los «contenidos» representativos como estructurantes, sino su «función» ordenadora y sus efectos sobre el cuerpo social y sobre los sujetos (en torno de afectos y pasiones inconciliables). En tal sentido, el señalamiento de estos límites culturales «míticos»²¹ (que definen lo que no debemos permitir como sociedad) es lo que le da forma a una ética cultural.

Dado que la ética se basa en este mismo tipo de estructuración primaria vital,²² adviene una pregunta fundamental: ¿cómo es posible un Estado que reprime y mata a maestras, maestros y estudiantes? ¿Cuándo fue posible que esto empezara a ocurrir, aun cuando la violencia y la crueldad están presentes a lo largo de toda la historia de la humanidad, pero en este caso aparecen como una forma de acción propia de los Estados contemporáneos –y de los gobiernos de las derechas neoliberales en particular– que reprimen ejemplarmente todo gesto de lucha y emancipación cultural, arrojando fuera de sí la conflictividad

21 En el sentido de «soportes no-lógicos del orden al que articulan», dice el autor (cfr. Tonkonoff, 2016: 132).

22 Por ejemplo, en el marco jurídico y social, en el terreno del discurso ecológico la figura del ecicidio respondería a la prohibición fundamental de todo acto criminal contra la naturaleza; como la del crimen de lesa humanidad y el genocidio responderían a la prohibición de todo acto criminal contra la humanidad o contra poblaciones específicas; y la del feminicidio, a la prohibición y sanción del crimen contra las mujeres, como forma extrema de la violencia de género que afecta además a las comunidades LGTBQ+, entre una multiplicidad de formas de violencia cotidianas. ¿Cuántas figuras y nombres más tendremos que inventar para poder nombrar y «sancionar» (lo cual, además, nunca ocurre de modo racionalmente suficiente) semejante daño del hombre contra todo? ¿De qué sirve, más que para afirmar un estado de cosas radicalmente inhumano, y por tanto impensable para la razón e inabarcable para una afectividad restituyente de los lazos sociales, dado que la vida y los principios subjetivos son diezmados irreparablemente, y no hay ley que pueda hacernos volver atrás?

ardiente de las luchas sociales, y los derechos de ciudadanía y de vida que el mismo Estado debe garantizar?

El nombre mítico de este «exterior» (límite de un «nosotros») que debe ser expulsado para configurar las identidades sociales y marcar sus fronteras invisibles, es violencia –dice el autor–. Dado que este margen es también mítico, debe ser sostenido por un marco fuerte que suture el espacio social y afirme los principios que nos hemos dado como comunidad: si su consistencia se torna frágil y quebradiza, quedamos desprotegidos socialmente frente a los poderes de muerte que no admiten ley alguna y sobreimponen sus intereses y su fuerza al interés colectivo. Por eso mismo es que la ideología capitalista y los intereses neoliberales coloniales, extractivistas, patriarcales, tradicionales y privatizadores se empeñan en romper el lazo social (cuya textura debería ser indestructible en tanto orden cultural democrático socialmente establecido como vital y solidario).

Ahora bien: el debilitamiento de los imaginarios que dan soporte al orden simbólico responde también a momentos de transformación social y emergencia de reconfiguraciones de los órdenes hegemónicos históricos (como lo plantean Laclau y Mouffe en su teoría del espacio social); es decir que el orden imaginario es el centro de toda instancia de transformación social, sosteniendo las creencias en los acuerdos y consensos (o sea, la potencia de los mitos y narrativas que dan sentido a nuestra vida colectiva), o estallando su capacidad de estructuración social cuando los lazos fundantes se rompen, dado que el conflicto es irreductible y es lo que fundamenta, finalmente, la política.

No es casual que, en el marco del devenir-animal del hombre (cuya forma más canalla se ubica siempre fuera de la ley en nombre de la soberanía de los Estados, que a la vez dictan y desprecian la ley sembrando hostilidad y violencia),²³ Derrida analiza las figuras animales de lo político como formas históricas

23 En su noción de Estado-canalla, Derrida realiza una traducción del inglés *rogue* de acuerdo con distintas genealogías de voces (estafador, criminal, son algunas de sus acepciones en el francés y en el alemán). Al analizar la conceptualización de *Rogue States* de Chomsky –en referencia a Estados Unidos en el contexto geopolítico mundial–, Derrida extiende esta noción, tal como aparece muy frecuentemente en la semántica de Shakespeare y en las figuraciones de la animalidad y de la bestialidad (y la aplica a los análisis de los Estados-nación «soberanos, poderosos y hegemónicos»). En relación especialmente con el bestiario de los animales carnívoros, dice: «[el ‘*rogue*’] es el individuo que no respeta siquiera la ley de la comunidad

de representación, transculturales, de un exceso de fuerza o animalidad en el establecimiento del contrato social (reconociendo la condición bestial de la soberanía); por ejemplo, mediante la figura del lobo, en tanto *zoopolitikon* (Derrida, 2010) que instituye «escenas de crueldad devoradora», incluso carnívoras y criminales, incluyendo el carno-falogocentrismo (Derrida, 2010). Pensando el establecimiento de los límites entre «el hombre» y «el animal» (o entre cultura/naturaleza; *nomos/physis*), Derrida remarca justamente la animalidad política que atraviesa, en tanto principio constitutivo, complejas formas de organización social, humanas y no humanas: entre ellas, formas de imposición y de transmisión de un mandato o ley soberana. En este mismo marco conceptual analiza, en *Mal de archivo*, el poder de la ley (a partir de la noción de *arché*), en tanto principio de sentido y de verdad que organiza los textos de toda cultura.

Siguiendo con la argumentación anterior, sostiene Derrida que la noción misma de «animal social» no quiere decir necesariamente animal político, en tanto «cualquier ley no es necesariamente ética, jurídica o política». Por tanto, el concepto de ley y, con él, los de contrato, autoridad, crédito y por consiguiendo tantos y tantos otros...» (Derrida, 2010: 35), son conceptos nunca heterogéneos, sino consustanciales al poder. Incluso el situarse por fuera-de-la-ley que produce un «parecido turbador» o «coincidencia» entre la bestia y el soberano,²⁴ en función de una cierta «razón animal» (devoradora, voraz, guiada por una «pulsión de destrucción» que ya planteara Freud en *El malestar en la cultura*, donde aparecen asociados por analogía metamórfica los conflictos de «fuerza pura» animal de la bestialidad, la barbarie y la crueldad inhumana, en medio de un «asedio del soberano por la bestia y de la bestia por el soberano»; es decir,

animal, de la manada, de la horda, de sus congéneres. Por su comportamiento salvaje o indócil se mantiene o va a distancia de la sociedad a la que pertenece» (Derrida, 2010: 38).

- 24 Derrida retoma la lectura de Chomsky y su noción de *Rogue States*, en referencia a la larga y compleja historia de las relaciones –políticas, militares y económicas– entre Estados Unidos e Irak, incluyendo la ruptura diplomática ante la «declaración» política de la guerra contra Irak (es decir, su «invención») y la acusación permanente de Estados Unidos hacia otros Estados (por ser «canallas» y «bestias» que amenazan su imperio), razón por la cual se justifica su intrusión militar y su violencia, incluyendo el incumplimiento del derecho internacional y su posición por sobre toda ley. «Su empleo acusador [por parte de Estados Unidos] del término ‘*Rogue State*’ (Estado canalla) sería la estratagema retórica más hipócrita, la astucia armada más perniciosa o perversa o cínica de su recurso permanente a la fuerza más grande, a la brutalidad más inhumana». (Derrida, 2010: 39).

en medio del «espectáculo de una espectralidad», *host* y *guest*, «uno habitando o albergando al otro» (cfr. Derrida, 2010: 37), en tanto figuras de una cópula onto-zoo-antropo-teológico-política.

Que la «barbarie», entonces, retome su fuerza y su forma política animal posthumana, es el camino para reforzar la pulsión antagonista que puede enfrentar la fuerza y la violencia destructiva de los propios Estados policiales filicidas, contra los marcos de guerra de la vida contemporánea, para que el pueblo retorne a las plazas y a la noche sin miedo.

Referencias

- Bhabha, H. (2010). *Nación y narración entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Argentina: Siglo XXI.
- Boccardi, F.; Boria, A. y Harrington, C. (comps., 2016). *Genealogías de la violencia*. Colección Libros: Debates, Pensadores y Problemas Socioculturales. Córdoba: CEA, UNC.
- Derrida, J. (1998). *Aporías. Morir-esperarse (en) «los límites de la verdad»*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2010). *Seminario La bestia y el soberano*, vol. 1 (2001-2002). Buenos Aires: Bordes, Manantial.
- Enrico, J. (2014) El imaginario sarmientino y las metáforas augurales de la identidad argentina moderna. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)*, vol. 15, núm. 2. ISSN en línea 2313-9277. Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas.
- (2015a). La verdad habla frente a una violencia muda. Análisis de subjetividades vulneradas, límites abyectos y huellas de violencias contemporáneas en América Latina. Cap. 1, Violencia, Estado y Poder. En Vázquez, H. y Siri, L. (comps.). *Representaciones discursivas de la violencia, la otredad y el conflicto social en Latinoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblioteca Nacional. ISBN 978-987-33-9707-3, 85 a 104.
- (2015b). Volver a educar 20 años después de la conmoción neoliberal. Anuario Especial de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. *SAHE 20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires: SAHE.

- (2015c). Reflexiones sobre la transformación histórico-política del espacio educativo-cultural argentino contemporáneo: nuevos escenarios y permanencia de una falsa disyunción identitaria. En Roitenburd, S. y Abratte, J. P. (comps.), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*. Córdoba: FFyH UNC. ISBN 987-950-33-1208-7, 203 a 231.
- (2017). Hegemonías, antagonismos y transformaciones identitarias: aportes del Análisis Político del Discurso para el estudio del espacio educativo-cultural en perspectiva histórica. En Martínez, F. y Saur, D. (comps.), *La cocina de la investigación*. Villa María, Córdoba: Eduvim. ISBN 978-987-699-428-6, 149 a 167.
- (2018). Transferencia, transmisión, transformación. Efectos del discurso científico y de las políticas-poéticas feministas en el lenguaje, la vida y las memorias del espacio educativo-cultural contemporáneo. En *Revista Científica Investiga+*. Publicación de la Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba-Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas-CAICYT CONICET. Año 1, núm. 1. ISSN 2618-4370. Córdoba: UPC.
- Gómez Sollano, M. (2019). Neoliberalismo y alternativas pedagógicas. Espectros, monstruos y horizontes para pensar en y desde América Latina. Ponencia «Giros Teóricos VII», Xalapa, Veracruz, México (mimeo).
- Jitrik, N. (1993 [1977]). El Facundo. La gran riqueza de la pobreza. Prólogo a *Facundo o Civilización y Barbarie*, de Domingo Faustino Sarmiento. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2006 [1987]). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (2009). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Nueva Imagen.
- (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo xx*. Buenos Aires: Ariel.

- (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Tonkonoff, S. (2016). ¿Qué es la violencia? Una aproximación teórica. En Boccardi, F.; Boria, A. y Harrington, C. (comps.), *Genealogías de la violencia*. Colección Libros: Debates, Pensadores y Problemas Socioculturales. Córdoba: CEA-UNC.
- Valencia, S. (2014). *Capitalismo gore*. Publicación del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, México.
- Žižek, S. (comp., 2004). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2014). *Pedir lo imposible*. España: Akal Pensamiento Crítico.

Cuarta Sección

El sujeto en el entramado neoliberal

Biopolítica y neoliberalismo.
Un acercamiento a la producción de subjetividades

Ana Ma. Valle Vázquez y Marco A. Jiménez

Universidad Nacional Autónoma de México

Presentación

Interesa discutir sobre lo que la biopolítica permite mirar en la lógica del neoliberalismo fincada en el mercado y que pone en juego el conjunto de las relaciones de poder. En tal sentido, se pregunta cómo biopolítica y neoliberalismo han dado paso a ciertas prácticas y procesos de subjetivación. Para ello, se ha dividido el texto en tres apartados: el primero refiere la biopolítica, el segundo el neoliberalismo y el tercero el sujeto económico y la sociedad civil.

En términos generales, se puede decir que (Jiménez, 2019), en primer lugar, la biopolítica aparece vinculada con estrategias médicas y con pautas de medicalización social; se trata de algo más allá de las ideologías y la conciencia. El asunto gira frente al control de cuerpos; de hecho, la medicina no es otra cosa que una estrategia biopolítica. Una segunda aproximación es aquella que relaciona la biopolítica con el concepto de soberanía, bajo la tesis de que el poder soberano es aquel que hace morir y deja vivir, mientras que el poder biopolítico, de manera contraria, hace vivir y deja morir. Un modo más de hablar de biopolítica es la consideración de la guerra de razas. Foucault plantea que el Estado moderno actual es también un Estado interesado en la distribución y control biológico de su población. Y finalmente, una cuarta forma de mirar la biopolítica es el arte de gobernar, o también entendido como la gubernamentalidad, bajo una forma de la economía política del mercado, es decir, del neoliberalismo.

El neoliberalismo no es en absoluto el resurgimiento de viejas formas de economía liberal formuladas en los siglos XVIII y XIX y que el capitalismo reactiva tampoco es la sociedad mercantil; más bien, en el neoliberalismo se busca

que la economía de mercado sirva de modelo para el Estado, es el ajuste de la gubernamentalidad, de cada una de las acciones de los ejercicios de poder del gobierno a los principios de la economía del mercado. No es que el mercado devore al Estado, al gobierno o a la política, sino que todas las acciones, la razón de Estado, los ejercicios de poder, el Estado mismo, estarán dados bajo la lógica de la economía de mercado. De acuerdo con Foucault (2016: 157),

[...] para el neoliberalismo, el problema no era para nada saber –como en el liberalismo del tipo de Adam Smith, el liberalismo del siglo XVIII– cómo podía recortarse, disponerse dentro de una sociedad política dada un espacio libre que sería el del mercado. El problema del neoliberalismo, al contrario, pasa por saber cómo se puede ajustar el ejercicio global del poder político a los principios de una economía de mercado. En consecuencia, no se trata de liberar un lugar vacío, sino de remitir, referir, proyectar en un arte general de gobernar los principios formales de una economía de mercado.

El neoliberalismo es un término que obliga a la articulación entre política y economía que pone en juego el mercado en todos los ámbitos de la vida humana, desde lo más íntimo y privado hasta lo más público y universal. Así, siguiendo a De Lagasnerie (2015: 27),

[...] hay que poner de relieve la novedad del neoliberalismo. Hay que romper con la problemática de la «pérdida», de la «destrucción», del «duelo» que estructura la escritura tradicional de la historia del neoliberalismo. No hay que preguntarse qué «deshacen» las lógicas liberales ni proponerse poner en evidencia lo que ellas «destruyen»; hay que preguntarse, al contrario, lo que producen. No hay que lamentar lo que se elabora a través del neoliberalismo sino, a la inversa, a partir de lo que este es para preguntarse lo que nos impone reconsiderar.

Resulta interesante que en 1979 Foucault haya dictado un curso que tituló «El nacimiento de la biopolítica», en el que analiza el liberalismo y el neoliberalismo como formas de gubernamentalidad. No necesariamente es un curso que se proponga definir una «biopolítica neoliberal», tampoco es un desvío de sus inquietudes sobre el control de la vida de las poblaciones; quizá se pueda decir que Foucault, en ese curso, asocia su noción de biopolítica a una forma de política económica de mercado.

De acuerdo con Edgardo Castro (2019: 20), el término *biopolítica* aparece en la obra de Foucault apenas tres veces en sus libros publicados en vida, donde, en las más de tres mil páginas que los componen, solo unas quince se ocupan de él. Como bien señala Foucault, la biopolítica remite al propio Aristóteles, ya que para él el hombre era «un animal viviente y además capaz de una existencia política», mientras que para el pensador francés «el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente», por lo que una de las preguntas centrales de la biopolítica es si esta refiere al poder de la vida o al poder sobre la vida o a ambas. La biopolítica para Foucault surge en el siglo XVIII como una forma de control de la vida biológica de las poblaciones. A continuación, se exponen tres formas de presentarse de la biopolítica: guerra de razas, estrategias médicas y hacer vivir, dejar morir.

Guerra de razas

Como se ha dicho en otro lugar (Jiménez y Valle, 2018), el título *Defender la sociedad* es una provocación que Foucault hace para pensar, desde el estado de guerra, el «bien» de «nuestra comunidad». Foucault afirma que la guerra inicia no porque haya diferencias en la población, sino porque hay demasiada igualdad; dicho de otro modo, la igualitarización hace que la raza o grupo social dominante intente defender lo que la raza considera su sociedad o sus instituciones. Se puede decir, palabras más, palabras menos, que defender la sociedad en tiempo de la nobleza era poner a resguardo los intereses que los nobles veían afectados por el soberano. En una época como la actual, la raza llamada clase media defiende la sociedad en la medida en que ve afectados sus

intereses; por eso, defender la sociedad tiene un sentido de raza, en la explicación que hace Foucault.

Los nobles utilizaron a los siervos de la gleba, a los campesinos, a los pobres contra el soberano, así como la pequeña burguesía, y la burguesía utilizó al proletariado y al campesinado para hacer las primeras revoluciones modernas. Foucault llama a estos grupos «bárbaros», que son la carne de cañón que sirve en las guerras y en el estado de guerra para defender lo que los nobles llaman o entienden por sociedad, como hoy los tecnócratas o la clase media defienden lo que conciben como sociedad. En algún momento se llegó a decir que la alternativa era «socialismo o barbarie»; Foucault dice «revolución y barbarie», puesto que ambas fuerzas son inseparables. Es decir, los revolucionarios son los nobles que requieren de los bárbaros para defender su concepción de sociedad contra el soberano.

«La guerra es la continuación de la política por otros medios», dice Clausewitz (siglo XVIII), cuando en principio, como lo demuestra Foucault, siguiendo a Boulainvilliers (siglo XVII), la frase es: «la política es la continuación de la guerra por otros medios». La política no comienza cuando cesa la guerra, ni la guerra comienza cuando termina la política. Una y otra son formas de ejercicio del poder, son formas de dominación, son prácticas de relaciones recíprocas. Tanto la guerra como la política son estados o condiciones de vida social y cultural.

Se puede decir que la ley jurídica y el derecho nacen de las masacres, de las devastaciones y de las conquistas; la ley y el derecho no son pacíficos, no desensan las relaciones entre sujetos y tampoco son laxantes sociales,

[...] la guerra es el motor de las instituciones y el orden: la paz hace sordamente la guerra hasta en el más mínimo de sus engranajes. En otras palabras, hay que descifrar la guerra debajo [al interior, en las entrañas] de la paz: aquella es la cifra misma de esta. [...] No hay sujeto neutral. Siempre se es, forzosamente, el adversario de alguien (Foucault, 2014: 56).

Tampoco hay institución neutral, ni las Naciones Unidas, ni la UNESCO, ni los Derechos Humanos, son inmunes a la guerra, al poder ni a la tensión de las

relaciones entre los sujetos. Lo que lleva al imperativo «hay que defender la sociedad».

La guerra sirve a Foucault para analizar los ejercicios de poder en la sociedad, ya sean estas disciplinarias o de seguridad. ¿Qué significa defender? Y ¿a qué sociedad hay que defender? Foucault aborda en tres momentos históricos lo que es la guerra y el poder entre diferentes grupos al interior de una población. En el primer caso, se trata de lo que él llama razas en el sentido genérico, concepto que no tiene que ver con la noción moderna de racismo, sino es un modo de diferenciar entre grupos de una misma población; por ejemplo, los que pertenecen a tal región, los de la montaña y la costa, los de un lado del río y los del otro, entre los más ricos y los más pobres.

Foucault ejemplifica históricamente estas disputas entre normandos, romanos, galos, sajones, etcétera. El segundo caso refiere el establecimiento de órganos jurídicos y reguladores que aglutinan bajo una constitución lo que se denominará naciones, en donde quienes las administran, los responsables del Estado-nación, ejercen formas de dominación al interior. Y por último el estado de guerra y la guerra misma ya no tienen que ver con naciones, en sentido estricto, aunque también alude a ellas, sino fundamentalmente con la seguridad y el control de la población. La guerra y la política se hacen al interior de los Estados con fines de mantener viva a la población bajo ciertos códigos de seguridad.

El neoliberalismo como una forma de biopolítica no está exento de este origen que es la guerra de razas; en sus cimientos está la guerra, como relaciones y ejercicios de poder, y la noción de raza, como principio de diferencia, por lo que el neoliberalismo asumirá la guerra de razas como lucha de clases, como ejercicios de poder entre fuerzas económicas o como competencia entre corporaciones mercantiles.

Estrategias médicas

La consideración de las enfermedades como un problema político y económico es algo que puede llamarse nosopolítica (Foucault, 1976: 327-342), algo que empieza a ocurrir en el siglo XVIII y que se muestra como un proceso de dos caras: por un lado, el desarrollo de un mercado médico bajo la forma de clientelas privadas y, por otro, el surgimiento de una medicina clínica centrada en torno

al examen, al diagnóstico y a la terapia individual. La salud y la enfermedad aparecen como un problema que concierne a toda la población. La nosopolítica es una manera de gestionar la enfermedad y la salud de la población; digamos que la salud y el bienestar físico de la población se convierten en uno de los objetivos del poder político y económico, que trata de elevar el nivel de salud del cuerpo social.

Bajo este imperativo político y económico de gestión de la salud pública surgen dos técnicas de asistencia como instrumentos de administración colectiva de la enfermedad: una es la enfermedad de los pobres en relación con los imperativos del trabajo y las necesidades de producción; se busca hacer útil la pobreza fijándola a un aparato de producción, y aligerar el peso que representa la pobreza para el resto de la población, más aún la pobreza vinculada con la enfermedad. La segunda técnica es la policía, entendida como el conjunto de mecanismos normativos y regulatorios mediante los cuales se asegura el orden (vigilancia de individuos peligrosos, caza de vagabundos, mendigos y criminales), se canaliza el crecimiento de la riqueza, es decir, surge la reglamentación económica (circulación de mercancías, procedimientos de fabricación) y se mantienen las condiciones de salud, en tanto se dictan las reglas generales de higiene (vigilancia de aprovisionamiento de aguas, de limpieza de las calles). Se ve cómo una parte sustantiva del neoliberalismo es la gestión de la salud pública.

La nosopolítica tiene dos dimensiones. La primera es el privilegio de la infancia y la medicalización de la familia; la infancia surge como una noción que vigila la supervivencia de los niños hasta la edad adulta, las condiciones físicas y económicas de dicha supervivencia, las inversiones, los gastos, etcétera; y la relación conyugal sirve para organizar lo que servirá de matriz al individuo adulto y para producir las mejores condiciones en las que un ser humano alcanzará la madurez. La segunda dimensión es el lugar privilegiado de la higiene y el funcionamiento de la medicina como instancia de control social; el médico se convierte en el consejero y experto para mejorar y corregir el cuerpo social, y el hospital surge como un foco o lugar de muerte que opera en las ciudades.

Siguiendo a Foucault (1974: 353-354), hay cuatro procesos que caracterizan la medicina del siglo XVIII: 1) la aparición de una autoridad médica como autoridad social; 2) la aparición de un nuevo campo de intervención de la medi-

cina, que es el aire, el agua, las construcciones, los terrenos, los desagües; 3) la introducción del hospital como un aparato de medicalización colectiva, y 4) la introducción de mecanismos de administración médica, realización de mediciones estadísticas de todo el sistema médico.

En 1942 surge en Inglaterra el *Plan Beveridge*, que es un modelo de organización de la salud, y lo que pretende es garantizar a los miembros de la sociedad no solo la vida, sino la vida en buen estado de salud. El Estado se hace cargo de la salud y está al servicio del individuo que goza de buena salud; con ello surge una nueva política y economía del cuerpo, tan característica del neoliberalismo.

Desde los años setenta, Foucault (1974: 347-352) identifica tres aspectos de la crisis actual de la medicina y de la antimedicina. Uno es la cientificidad y la eficiencia de la propia medicina; aquí se acepta que la medicina mata, la nocividad de la medicina es directamente proporcional a su no cientificidad; otro es la medicalización, donde la medicina se impone al sano y al enfermo como un acto de autoridad; «hoy la medicina está dotada de un poder autoritario con funciones normalizadoras que exceden con mucho la existencia de las enfermedades y la demanda del enfermo» (Foucault, 1974: 353); finalmente, la economía política de la medicina, donde la salud se convierte en un objeto de consumo que puede ser fabricado; así, los enfermos, posibles y reales, adquieren una importancia de la economía de mercado.

Hacer vivir, dejar morir

De acuerdo con Foucault (2014: 217), una de las cualidades de la biopolítica es «la consideración de la vida por parte del poder [...] un ejercicio del poder sobre el hombre en cuanto ser viviente»; se trata del control o gobierno de la vida biológica y social, a través de un cierto «hacer» del vivir y un «dejar» del morir. La biopolítica, a través del «hacer vivir, dejar morir», domina la vida de las poblaciones y esto no elude el control de los propios individuos, sino que se vale de ellos para dominar esa masa amorfa y urbana de mil cabezas, que es la población (Valle, 2019).

Se trata, dice Foucault (2014: 217), de un

[...] derecho de vida y de muerte [como] uno de los atributos fundamentales de la teoría clásica de la soberanía [...] el efecto del poder soberano sobre la vida solo se ejerce a partir del momento en que el soberano puede matar.

Llegar a la vida a través de la muerte es un derecho de la espada donde surge lo que Foucault denomina el derecho de «hacer morir, dejar vivir». Lo que ocurre, desde el siglo XVIII, es la inversión de esa fórmula de la soberanía; ahora se llega a la muerte a través de la vida, digamos que hay poder sobre la muerte solo a partir de que se obliga a vivir. Ya no se trata del poder de la espada, sino más bien del poder de la ampolleta, de la vacuna, de la cirugía, de las prácticas médicas de salud, de la seguridad, de la alimentación, etcétera.

El derecho de vida y muerte es posible en el neoliberalismo porque la propia vida y muerte se producen, distribuyen y consumen; es decir, el «hacer» trabaja sobre la vida y la muerte. Es un derecho que cosifica y banaliza aquello a lo que refiere, como dice Baudrillard:

[...] irresistiblemente, el derecho adopta esa curva maléfica que hace que si una cosa es obvia cualquier derecho sea superfluo, y si se impone la reivindicación del derecho, significa que la cosa se ha perdido; el derecho al agua, al aire, al espacio, significan la desaparición progresiva de todos esos elementos (Baudrillard, 1991: 96).

Por lo que la fórmula «hacer morir, dejar vivir», donde impera el derecho de espada, y la fórmula «hacer vivir, dejar morir», donde está el derecho de la medicalización, hacen que la vida y la muerte sean superfluas, porque lo que importa es la fabricación de la cosa para tener derechos sobre ella.

En la última clase de *Defender la sociedad*, Foucault (2014: 223) afirma que «La soberanía hacía morir y dejaba vivir. Y resulta que ahora aparece un poder que yo llamaría de regularización y que consiste, al contrario, en hacer vivir y dejar morir». ¿Qué implica el «hacer» del vivir y qué el «dejar» del morir? El hacer siempre conlleva producción, fabricación o creación. Es una operación, donde

[...] la producción ya no es la Tierra que produce, el trabajo que crea la riqueza (los famosos esponsales de la Tierra y el Trabajo); el Capital es lo que hace producir a la Tierra y al Trabajo. El trabajo ya no es una acción, es una operación. El consumo no es ya un goce puro y simple de los bienes, es un hacer-disfrutar, una operación modelada y valorada sobre la gama diferencial de los objetos-signos (Baudrillard, 1991: 53).

Hacer vivir tiene que ver con la producción de la vida, no solo con la vida productiva, con la fabricación del disfrute, no con el gozo de lo fabricado. El hacer operativo no deja escapar a la muerte, es decir, hay una fabricación de la muerte y no únicamente una muerte productiva. El hacer vivir y morir se convierte en una máquina de vida y muerte. Podemos decir que vida y muerte fluyen en el juego de la economía política de mercado. Se hace vivir y se deja morir en medio de la guerra de razas y a través de las estrategias médicas.

Cuando el «hacer» y el «dejar» imperan en la vida y la muerte convirtiéndolas en índices de natalidad y mortandad, que son la materia prima del derecho y la economía, lo que se desvanece es la propia vida y muerte. El sujeto abandona su condición de ser vivo y muerto, se convierte en un extraño de sí, para dar paso a la maquinación y exhibición de vida y muerte. Surge entonces el sujeto del rendimiento y de la transparencia, tan característico de la teoría del capital humano propio del neoliberalismo. Baudrillard (1991: 96) lo dice así:

El individuo flexible, móvil, de geometría variable, ya no es un sujeto de derecho, es un táctico y un promotor de su propia existencia; ya no se refiere a ninguna instancia de derecho sino a la mera calidad de su operación o de su *performance*.

En una época como esta, en un mundo académico como este, ser sujetos de derecho solo es un daño colateral del ser sujetos de rendimiento: operativos, tácticos y estrategias, superándose siempre a sí mismos; y del ser sujetos de transparencia: en tanto promotores de la propia existencia, exhibicionistas y actores principales del espectáculo, del *performance*, que es el «hacer vivir, dejar morir».

En suma, el neoliberalismo, como una forma de biopolítica: tiene en sus orígenes la guerra de razas, este la asumirá como lucha de clases, como ejercicios

de poder entre fuerzas económicas o como competencia entre corporaciones mercantiles; además, asume la nosopolítica al considerar las enfermedades como un problema político; la nosopolítica es una forma de gestionar la salud y la enfermedad a través de estrategias médicas; finalmente, hace vivir y deja morir al sujeto de rendimiento y transparencia, donde la vida y la muerte fluyen en el juego de la economía política de mercado.

Guerra de razas, estrategias médicas y hacer vivir, dejar morir, son formas en que la biopolítica se presenta, y que el neoliberalismo mantiene es sus raíces como control de la vida biológica de las poblaciones. Algunas de las principales formas de subjetivación habidas en el neoliberalismo se presentan a continuación.

Neoliberalismo alemán y norteamericano

En principio es necesario hacer una breve distinción entre liberalismo y neoliberalismo. De manera general, se puede decir que el liberalismo, surgido en el siglo XVIII, trata de una forma o arte de gobernar que parte de la fórmula *laissez faire laissez passer* es un dejar hacer y dejar pasar del mercado que limita y regula las formas y los ámbitos de acción del Estado. El *laissez faire* es una consecuencia política de la economía de mercado. El liberalismo produce y consume libertad, sobre todo libertad de intercambio, es decir, de mercado.

El arte de gobernar liberal dice: «voy a procurar, por todos los medios posibles, que tengas la libertad de ser libre, y para fabricar o producir esta libertad es necesario que se establezcan límites y controles, al Estado y a los intereses individuales» (Foucault, 2016: 84). Nada por encima del mercado, ni siquiera el Estado; nada por encima del colectivo, ni siquiera el individuo. Se trata de que el Estado no intervenga en las acciones del mercado y que los intereses individuales no estén por encima de los intereses colectivos. El liberalismo atiende y procura la libertad del mercado, donde están el individuo tanto como el colectivo. La libertad es algo que se produce, se gestiona y se asegura, pues entraña peligro e inseguridad. Así, la seguridad es un elemento de cálculo económico que garantiza la libertad del mercado.

Paradójicamente, frente a esta libertad y seguridad, la divisa del liberalismo es «vivir peligrosamente», por lo que en el siglo XIX aparece toda una educa-

ción del peligro. Ya no hay amenazas, como en la Edad Media, apocalípticas, de peste, muerte, guerra; ahora con el nacimiento de la biopolítica, desde el siglo XVIII, se enfrentan peligros cotidianos que amenazan la permanencia en el mercado, por lo que hay campañas relacionadas con la enfermedad, la higiene, el ahorro, incluso ahora seguros de vida, seguros de gastos médicos, etcétera.

En suma, el liberalismo, para Foucault (2016: 81), presenta tres rasgos: «veridicción del mercado, limitación por el cálculo de la utilidad gubernamental y, ahora, posición de Europa como región de desarrollo económico ilimitado con respecto a un mercado mundial».

Se verá que el neoliberalismo trata de la entrada del Estado en el mercado; ya no se busca dejar hacer y dejar pasar del mercado que limita y regula las formas y los ámbitos de acción del Estado, como ocurre en el liberalismo; ahora el Estado es parte de la economía política del mercado. En el neoliberalismo ya no se requiere limitar al Estado, sino que este se integra al propio mercado. Por eso, una de las principales preguntas del neoliberalismo es: ¿cuál es el valor de utilidad del Estado en una sociedad donde lo que determina el verdadero valor de las cosas es la competencia? En el neoliberalismo no solo se produce, se gestiona y se asegura la libertad, sino también la pluralidad de libertades que movilizan la competencia, el monopolio, la política social, el capital humano y la criminalidad.

Neoliberalismo alemán

El ordoliberalismo o neoliberalismo alemán surgió entre 1936-1948. No trata de una libertad de mercado definida por el Estado, sino que la libertad de mercado es un principio organizador y regulador del Estado. El ordoliberalismo es un Estado bajo la vigilancia y regulación de la economía de mercado, más que un mercado bajo la vigilancia y regulación del Estado. Hay tres desplazamientos que los ordoliberales hacen respecto a la economía liberal. Primero, pasar del intercambio a la competencia; ya no se trata del intercambio por medio de equivalencias, sino de la competencia basada en la desigualdad. Segundo, la competencia contará con los elementos para el establecimiento de precios, precios que convengan a los competidores. Tercero, la economía del libre mercado se convertirá en la regla que va a definir todas las acciones del Estado, todas

las acciones gubernamentales serán regidas por el mercado, por lo que será preciso gobernar para el mercado y no gobernar a causa del mercado.

Tres aspectos importantes del neoliberalismo alemán son el monopolio, la política social y las llamadas «acciones conformes». El monopolio tensa la relación entre competencia y establecimiento de precios. Para el neoliberalismo no es posible desarrollar la competencia sin el monopolio, gobernar bajo principios monopolísticos provoca y reactiva la competencia. Paradójicamente, si un monopolio quiere conservar su poder debe aplicar un precio muy cercano al precio competitivo; es decir, el monopolio actúa «como si» hubiera competencia. La competencia activa las diferencias mientras que el monopolio las inhibe, de tal manera que el monopolio, como estilo de gobierno ordoliberal, hace competir no las diferencias, sino las igualdades.

El neoliberalismo alemán (ordoliberalismo) no se basa en el intercambio de mercancías, sino en los mecanismos de competencia; se trata de una economía de mercado empresarial, donde la competencia es un principio más disolvente que unificador porque trabaja con grupos e individuos rivales, que no diferentes, como en la guerra de razas. Quizá por ello, como plantea Foucault, el capitalismo no puede separarse de tendencias monopolísticas porque establece competencias que exigen una organización monopolística. Y esta es, quizá, una fatalidad para el propio capitalismo, porque no puede evitar que en su desarrollo, en sus propias entrañas, haya una tendencia al socialismo. En realidad, se trata de una economía social de mercado que busca construir una economía de mercado como proyecto social.

Se puede ver que la solidez económica de mercado se sostiene en una política social, que es otro elemento del neoliberalismo alemán. Una forma de hacer funcionar la economía de mercado como la política social es asumir que la economía es un juego, que debe ser lo más activo posible y debe beneficiar a la mayor cantidad de gente, donde solo hay una regla fundamental: «la imposibilidad de que uno de sus participantes pierda todo y ya no pueda, a causa de ello, seguir jugando» (Foucault, 2016: 241), es una regla de no exclusión y de seguridad social, donde el individuo tiene asegurado determinado nivel de consumo, con motivaciones o frustraciones suficientes para que tenga ganas de seguir produciendo y consumiendo, como cuando se plantea que lo fundamental es «hacer vivir y dejar morir».

Aquí la pobreza juega un papel sustantivo: primero porque la ayuda social debe estar motivada por causas de la pobreza, enfermedad, accidentes, incapacidad laboral, etc., y por sus efectos, que consisten en que la gente necesite ayuda para salir del umbral de la pobreza; segundo, porque se reconoce la pobreza absoluta y, tercero, debido a que garantiza que esa pobreza absoluta sea una población infraliminar que funja como una reserva de mano de obra y que se pueda devolver a su condición si es necesario. La pobreza es un elemento fundamental de toda política social que sirve para equilibrar la economía de mercado. El neoliberalismo alemán, francés, inglés y norteamericano, garantiza la permanencia en el juego de la economía, donde de lo que se trata es de contar siempre con la posibilidad de existencia mínima en cierto umbral.

Las «acciones conformes», tercera característica del ordoliberalismo alemán, refiere tanto a las acciones reguladoras como a las acciones ordenadoras. Las primeras refieren la intervención del gobierno sobre las condiciones del mercado, es decir, regular la reducción de los costos, regular tendencia a la reducción de las ganancias de la empresa y regular tendencia al aumento de la ganancia. Las acciones reguladoras procurarán la estabilidad de los precios y el establecimiento de políticas crediticias (tasas de descuento, reducción de saldos, limitar la presión fiscal); se trata de apoyar el ahorro y la inversión. Por su parte, las acciones ordenadoras intervienen en las condiciones fundamentales y estructurales del mercado, es decir, intervienen sobre el «marco» o condiciones de existencia del propio mercado. Las acciones ordenadoras refieren particularmente la política agrícola europea que permita reconstruir un orden competitivo que regule la economía. Por tal motivo, las acciones ordenadoras actúan sobre la población (demografía y migración), las técnicas de agricultura, la formación de agricultores, el régimen jurídico (arrendamiento y locación de tierras) y sobre el clima. Todas estas son condiciones sobre las cuales se puede intervenir para hacer funcionar la agricultura como mercado.

En síntesis, los tres mecanismos del neoliberalismo alemán son el monopolio, las políticas sociales y las acciones conformes (reguladoras y ordenadoras).

Aunque en términos generales el capitalismo estadounidense siempre ha sido una forma de neoliberalismo, realmente aparece como tal en los años treinta. El desarrollo del neoliberalismo norteamericano, siguiendo a Foucault (2016: 250-252), tiene un contexto marcado por tres aspectos: 1) la escuela de Chicago (1934), que presenta, entre otras cuestiones, un «programa positivo para el *laissez-faire*» vinculado a la política keynesiana, la cual busca que el gobierno intervenga para garantizar el empleo a través de medidas que favorezcan el consumo. 2) El *Plan Beveridge* (Inglaterra, 1942), que trata de la seguridad social, en tanto establece prestaciones para atender enfermedades, desempleo y jubilación, que asegura un nivel mínimo de vida; se trata de seguridad, a través de acuerdos económicos y sociales. 3) Programa sobre la pobreza, la educación y la segregación (presidente Johnson, 1963-1969).

El neoliberalismo norteamericano tuvo, durante la Guerra de Independencia, algo similar al ordoliberalismo alemán, que es la entrada del liberalismo como principio fundador y legitimador del Estado, donde no es el Estado el que se autolimita mediante el liberalismo, sino que es la propia exigencia de la economía del mercado del liberalismo la que se convierte en fundadora del Estado.

El neoliberalismo norteamericano es toda una manera de existencia y de pensamiento, donde la relación de gobernantes y gobernados es mucho más que una mera técnica de los primeros ejercida sobre los segundos. Este neoliberalismo tiene dos principales elementos: la teoría del capital humano y la criminalidad. Dicho de manera esquemática, el capital humano reconoce el trabajo como una aptitud, una idoneidad, que el sujeto tiene para poder hacer algo (ese algo que no es otra cosa que él mismo), un hacer maquinal que produce flujos de ingreso. El trabajador neoliberal norteamericano es un sujeto-máquina que se autoexplota y autoproduce, es un sujeto empresario de sí mismo, de consumo y producción. Por su parte, la criminalidad trata del cálculo económico de la justicia penal, hace que las cárceles norteamericanas se conviertan en grandes empresas.

El capital humano está compuesto, siguiendo a Foucault (2016), de elementos adquiridos e innatos. Los elementos adquiridos son todas aquellas habilidades, destrezas, conocimientos, formas de actuar y pensar que nos hacen

conseguir y mantener un empleo, que nos permite producir y consumir. La competencia, como apuesta por la diferencia en términos de producción, distribución y consumo, se aplica a la formación de capital humano, a través de capacitación, de desarrollo de habilidades para el empleo, emprendimiento, etcétera.

Los componentes innatos del capital humano son congénitos, hereditarios, refieren la constitución genética. Estos elementos innatos han cobrado interés, sobre todo a partir de los avances en investigaciones sobre genética, dado que pueden reconocer a los individuos en riesgo, el tipo de peligro congénito que pueden correr a lo largo de su vida y las probabilidades de que la unión de individuos en riesgo produzca personas portadoras de peligros genéticos. Así, el mecanismo de producción del *homo* *œconomicus* neoliberal ha de considerar las buenas constituciones genéticas, es decir, buscar producir individuos de bajo riesgo o cuya tasa de peligro no les perjudique tanto ni a ellos mismos ni a los de su entorno, lo cual se va a convertir en una medida de cálculo económico del mercado. Los hijos pueden ser considerados como *homo* *œconomicus* empresario de sí, en los cuales se debe invertir. Y no se debe dejar de considerar que la genética, como elemento innato del capital humano, es un problema o un asunto político económico de mercado, que confronta con la cuestión del control, en términos de constitución, crecimiento y acumulación de capital humano. Esta es una de las apuestas políticas y éticas de la actualidad, que sin duda está intrínsecamente ligada a estrategias médicas.

La teoría del capital humano busca formar una especie de idoneidad-máquina que va a producir ingresos que implica inversiones educativas, en tanto debe formar a ese sujeto *homo* *œconomicus* empresario de sí; esto no solo contempla cuestiones de aprendizaje y enseñanza escolar, sino también considera capacitación para el trabajo, movilidad laboral, salud, desarrollo de capacidades financieras y algo llamado innovación. Esto representa la fabricación o producción de un nuevo bien, introducción de un nuevo método de producción, apertura de un nuevo mercado. La innovación se sostiene en las inversiones que se hacen en el sujeto mismo; es decir, toda innovación neoliberal es una inversión en el capital humano. El individuo es considerado como una empresa, esto es, como una inversión y un inversor para sí mismo. Se activa la forma «empresa» dentro del cuerpo social donde la vida misma del sujeto es una

empresa permanente y múltiple, donde se hace ofertar y demandar. El sujeto invierte en sí mismo, donde aquello que le implica costos y beneficios para sí se convierte en una forma de relación social basada en un modelo de relación consigo mismo. El vínculo social se establece a partir de una política económica de mercado, es decir, un gobierno de sí con o a pesar de los otros, en un juego de libre circulación de bienes y servicios donde nadie queda fuera, un modelo absolutamente incluyente. Se vive como se vive, se es lo que se es, se puede lo que se puede, no por causa del gobierno tirano, de la soberanía aplastante o del comunismo fracasado, sino por las condiciones mercantiles que se procuran de acuerdo con cierta circunstancia del *homo œconomicus* empresario de sí. Se trata, en suma, de hacer vivir y dejar morir.

Por otro lado, la criminalidad, como elemento característico del neoliberalismo norteamericano, refiere el cálculo económico respecto al funcionamiento de la justicia penal, el costo de la delincuencia, el costo de la propia práctica penal y la institución judicial. La ley, para la sociedad, y la norma, para el individuo, son la solución económica para la justicia penal. Los neoliberales dicen que «el crimen es toda acción que *hace* correr a un individuo el *riesgo* de ser condenado a una *pena*» (Foucault, 2016: 291, cursivas agregadas), se ve que lo que se castiga es el acto, la operación, la realización de un crimen, de tal manera que el sistema judicial se enfrenta con la gente que produce acciones criminales. El crimen trata de un hacer-vivir-riesgo-pena. En otras palabras, el sistema judicial no solo detecta y define los actos criminales, sino que elabora instrumentos de acción sobre el mercado del crimen, donde se establecen principios de oferta y demanda. El sistema penal no dirige sus esfuerzos a la extinción del crimen, sino a un equilibrio entre oferta y demanda de este.

El mercado del crimen es parte del juego económico en el que todos están inmersos, la justicia penal busca definir qué es lo que hay que tolerar como crimen y cuánto crimen puede permitirse. La economía de mercado exige al sistema judicial que los instrumentos de acción que elabore respondan a cálculos utilitarios para la propia economía. Por ejemplo, la producción, distribución y consumo de droga, forma parte del mercado y exige un análisis económico de la criminalidad, habida o no, en el mercado. Reducir o aumentar la oferta de la droga de acuerdo con la demanda, sobre todo la de la sociedad norteamericana, sin duda tiene efectos considerables en la economía de mercado, que activa el

juego del monopolio-competencia, sistema de precios, leyes-normas; es decir, el mercado del crimen relacionado con la droga plantea su accesibilidad y costo en términos económicos. La acción penal forma parte de las reglas del juego económico, el juego de las ganancias y las pérdidas donde el individuo hace su oferta de crimen y encuentra una demanda a este. Se puede decir que el criminal no escapa a su condición de *homo œconomicus*.

Con el capital humano y el crimen se ve cómo los neoliberales sustituyen el *homo œconomicus* socio del intercambio por el *homo œconomicus* empresario de sí mismo. En la medida en que el sujeto consume, es un productor de su propia satisfacción.

Reflexiones finales: sujeto económico y sociedad civil

El neoliberalismo como forma de biopolítica permite preguntar: ¿el *homo œconomicus* es un sujeto que posibilita un arte de gobernar, de regularse según el principio de la economía política, en tanto autolimitación o moderación del gobierno? El análisis en torno al neoliberalismo en realidad sirve para mirar los procesos de subjetivación en los cuales se está inmerso y hace ser lo que se es y hacer lo que se hace. En el fondo y superficie de este análisis está la pregunta: ¿cómo lo que es ha sido posible o cómo lo que se hace se ha hecho posible?

De acuerdo con Foucault (2016: 301), el sujeto económico «es un sujeto que busca como sea maximizar su beneficio, optimizar la realización ganancia/pérdida; en un sentido amplio: aquel cuya conducta sufre la influencia de las ganancias y las pérdidas que se le asocian». Así, se tiene un empresario de sí, no como átomo de libertad frente a todas las grandes empresas, legislaciones y prohibiciones del gobierno, sino como un interlocutor, como contracara e incluso un crítico a su propia condición. Ser empresario de sí implica la acción que entraña un esfuerzo y, al mismo tiempo, reconocer que en la economía de mercado intervienen factores financieros y de ganancia/pérdida para la producción, distribución y consumo de sí mismo.

En este sentido, es interesante mirar el empirismo inglés, particularmente el de Hume y Smith. De manera general, se puede decir que Hume plantea un sujeto de elecciones individuales irreductibles e intransferibles, es decir, un sujeto de intereses, que respeta el contrato social no porque haya contrato,

sino porque tiene interés en que lo haya. Aunque el interés es una voluntad subjetiva, contiene dos aspectos que asume como involuntarios: los accidentes que le suceden y las ganancias que produce para otros sin haberlo buscado. Por su parte, Smith, con la idea de «la mano invisible», plantea que lo que interesa no solo es la acción de la mano para anudar y desanudar los hilos, sino la invisibilidad de los tejidos y manejos económicos. «Para que exista la certeza de una ganancia colectiva [...] debe haber incertidumbre en el nivel del resultado colectivo para cada uno [...] la oscuridad y la ceguera son una necesidad absoluta para todos los agentes económicos» (Foucault, 2016: 322). Intereses individuales y oscuridad de la economía son dos principios para la fundación de Estados Unidos; los ingleses que llegaron a colonizar América llegaron con visiones a corto plazo, solo tenían como propósito la ganancia inmediata de su propio proyecto. El empresario de sí establece lazos sociales a partir de sus propias competencias e intereses individuales y egoístas.

El sujeto económico puede y sabe del mercado en el que su vida vive; en otras palabras, el sujeto económico puede y sabe de las reglas del juego propias del mercado, incluso sabe que él mismo es producto y productor, que consume y se consume. Saber y poder las reglas y las leyes del juego económico no significa que ellas sometan al sujeto económico; antes bien, ellas forman parte de la economía de mercado. Por ello, el sujeto económico es una crítica del sujeto de derecho, ya que el sujeto de interés económico desborda al sujeto de derecho. En este sentido, el gobierno o control que se ejerce sobre el sujeto económico es desde la economía política del mercado, la economía es una ciencia lateral respecto al arte de gobernar. Sin duda, como dice Foucault (2016: 330), «Es preciso gobernar con la economía, es preciso gobernar junto a los economistas, es preciso escucharlos para gobernar, pero la economía [junto con las prácticas de los economistas] no debe ser la racionalidad gubernamental». Es decir, la economía como ciencia, como disciplina, como forma de conocimiento y razón, no debe gobernar, lo cual no quiere decir que el mercado no gobierne.

¿Cómo gobernar de acuerdo con reglas y leyes de derecho un espacio que está poblado por sujetos económicos? La sociedad civil es una noción que jurídicamente sirve para gobernar el territorio de la economía de mercado. En la sociedad neoliberal no solo se trata de la nación ni de la población, sino de la gestión de la sociedad civil.

El *homo œconomicus* es, si se quiere, el punto abstracto, ideal y puramente económico que puebla la realidad densa, plena y compleja de la sociedad civil. O bien: la sociedad civil es el conjunto concreto dentro del cual es preciso resituar esos puntos ideales que constituyen los hombres económicos, para poder administrarlos de manera conveniente (Foucault, 2016: 336).

La sociedad civil está hecha del ideal que es el *homo œconomicus*. Y el territorio real del *homo œconomicus* es la sociedad civil. Esta unión es la materia con la que se hace la biopolítica neoliberal.

Lo que une a los sujetos en la sociedad civil son los intereses económicos; mejor dicho, lo que liga a los sujetos económicos como sociedad civil son los «intereses desinteresados», son intereses egoístas en el desinterés por y del colectivo. Por eso, una de las características de la sociedad civil es que no es humanitaria, sino comunitaria. El egoísmo competente, característica del empresario de sí, establece el lazo económico; es decir, el individualista aislado paradójicamente existe por el lazo económico que tiene con otros. Aunque, como se ha dicho, la economía es un juego a ciegas, por eso el interés colectivo nace de un juego invisible entre los intereses egoístas, por lo que no debería de sorprender cierta equivalencia entre neoliberalismo y comunismo...

Referencias

- Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, E. (2019). ¿Politización de la vida o animalización de la política? Génesis y tensiones de un paradigma. En Jiménez M. y Valle A. (eds.), *Sociología y biopolítica*. México: UNAM, Juan Pablos.
- De Lagasnerie G. (2015). *La última lección de Foucault. Sobre neoliberalismo, la teoría y la política*. México: FCE.
- Foucault, M. (1974). ¿Crisis de la medicina o crisis de la antimedicina? En *Estrategias de poder*. Barcelona: Gallimard.
- _____ (1976). La política de la salud en el siglo XVIII. En *Estrategias de poder*. Barcelona: Gallimard.
- _____ (2014). *Defender la sociedad*. México FCE.

- _____ (2016). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Jiménez, M. (2019). Violencia y biopolítica. Una lectura del informe mundial sobre violencia y salud. En Jiménez M. y Valle A. (eds.), *Sociología y biopolítica*. México: UNAM, Juan Pablos.
- Jiménez M. y Valle A. (2018). Biopolítica y biopoder. Cuidado de sí y Decir Veraz. *Reflexiones Marginales*, 43, febrero. México.
- Valle, A. (2019). Hacer vivir, dejar morir. Procesos de subjetivación entre rendimiento y transparencia. En Jiménez M. y Valle A. (eds.), *Sociología y biopolítica*. México: UNAM, Juan Pablos.

Neoliberalismo y ciencia: tecnologías para la constitución del yo científico de posguerra

Octavio Juárez Némer

Universidad Pedagógica Nacional, México

Presentación

Durante el cierre del siglo xx y los albores del siglo xxi, los organismos supranacionales han definido los lineamientos que ordenan las políticas públicas y, en particular, las políticas educativas de los llamados Estados nacionales. En México, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), a través del *Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes* (PISA) y el Estudio Internacional para la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), ha especificado las dimensiones, los rasgos y las escalas que han constituido los lineamientos para valorar tanto el logro educativo como la práctica docente eficaz. A través de estos lineamientos se han identificado las llamadas «buenas prácticas» que se han prescrito a nuestro sistema educativo por considerárseles como correlatos de eficiencia.

Las denominadas «buenas prácticas» ejemplifican lo que Kant (2006) identificó como el uso práctico de la razón, es decir, aquello que más que apuntar teóricamente al ser representa lo que debe ser. Los rasgos específicos de las llamadas «buenas prácticas» han operado como pruebas que permiten calcular la probabilidad de que dichas prácticas ocurran y con ello también deducir los riesgos. El riesgo no solo fue el invento más importante del siglo xviii para construir la realidad (Boltanski, 2016), sino que ha sido el componente estructural más destacado para definir las políticas públicas en el último medio siglo.

Al reconocerse las «buenas prácticas» globales como eje de las políticas nacionales, lógicamente se situó a las prácticas en sí como centro de la investigación social. Así, las prácticas generaron simultáneamente efectos tanto en el orden social como en el campo de la ciencia. Por un lado, la práctica apareció

como mecanismo para diseminar el consenso de un régimen económico y político y, por otro, como dispositivo para el disciplinamiento del yo científico.

Desde una perspectiva epistemológica, el análisis que la OCDE realiza sobre la puesta en acto de sus lineamientos en contextos específicos, es decir, el estudio de las prácticas educativas particulares podría generar solo un conocimiento localmente válido para identificar diferencias. Sin embargo, dentro de los regímenes económicos neoliberales con soberanías nacionales debilitadas, el análisis de las prácticas instrumentado por los organismos de gobierno supranacional ha operado, paradójicamente, como dispositivo para generar reformas (cambios), pero también para producir efectos de estabilidad. Es decir, se ha empleado la identificación de las llamadas «buenas prácticas» para generar efectos de consenso, estandarización y estabilidad sistémica en la gestión social. En otros términos, *las prácticas* hablan sobre sí mismas en sentidos opuestos, no solo como agentes para el cambio y la reforma de los procesos constitutivos de los sistemas educativos, sino también como instancias para mantener su estabilidad y permanencia.

Al situarse la práctica como elemento estratégico tanto para el orden como para el cambio social en el capitalismo tardío, en el diseño epistemológico de las ciencias sociales de la posguerra II se situó a la práctica como dispositivo privilegiado para pensar, para hablar y para legitimar la intervención en el terreno educativo. El nuevo lugar de la práctica en la matriz de razón del capitalismo tardío nos lleva a preguntar: ¿qué valor adquiere la práctica para la constitución de un modo de ser en el régimen económico neoliberal?, ¿cómo se desplaza el valor de la práctica de la lógica económica neoliberal al campo de la investigación científica?, ¿cómo se sitúa la noción de práctica en el diseño epistémico del capitalismo de posguerra? y ¿qué dispone y constituye el sujeto científico en el capitalismo tardío?

En este trabajo enfocaremos la relación entre la lógica del capitalismo tardío (neoliberal) y el diseño epistémico de investigación social, con el objeto de dar cuenta del cruce de reglas y categorías que, a la vez que constituyen un modo de ser en el trabajo, dan un giro en el *make up* del yo científico. Para identificar el deslizamiento de la lógica del trabajo al yo científico, se ha definido un dispositivo analítico que articula fundamentalmente las lógicas de la Sociología

Crítica de Boltanski, la Ontología Histórica de Hacking, el *Policy Analysis* pos-fundacional de Fischer y la Historia Crítica de Foucault y Daston.

El análisis se desagrega en tres apartados. En el primero se analiza la crisis del capitalismo tardío y la intensificación del uso de dispositivos para el control y la eficiencia en el trabajo, así como la relación de estos mecanismos con la emergencia de nuevas categorías para describir y prescribir el ser eficaz en el taller y la constitución de nuevos profesionales en el mundo laboral y en la ciencia.

En el segundo apartado se analizan las tecnologías para el control y la neutralización del yo científico en el modelo epistémico del capitalismo tardío-neoliberal. Finalmente, se revisa el funcionamiento de la práctica como teoría, referente empírico y método, en la investigación educativa de finales del siglo xx y principio del siglo xxi.

El control del taller: la emergencia de nuevos dispositivos para describir y prescribir el ser en el trabajo y en la ciencia

Entre 1920 y 1970, la crítica al sujeto racional, la crisis del capitalismo patrimonialista que daba paso al capitalismo salarial y el debilitamiento de la soberanía de los Estados nacionales, por la demanda de intervención de instituciones supranacionales (Tulmin, 2001), son algunos factores que propiciaron un giro en el modelo epistemológico de la ciencia social.

Las nuevas ciencias sociales asumieron un enfoque pragmático existencialista en el que la acción apareció como referente objetivo de la existencia, y esta última como núcleo de la subjetividad. Este enfoque consideraba que la acción tenía como sustrato a la decisión, pero que el individuo era una entidad racionalmente limitada. Por tanto, una decisión racional solo podía provenir de un individuo organizado e institucionalizado (Simón, en Hayec, 2013).

Bajo el presupuesto de que el sujeto no es enteramente racional, pero podría serlo (Hayec, 2013), las ciencias sociales de la posguerra II giraron la pregunta sobre el núcleo de la identificación, quedó atrás el interés por aclarar si la gente es o no racional y se viró hacia la búsqueda de los sistemas para producir elecciones y, finalmente, acciones racionales. Este cambio sustituyó al sujeto por la decisión como objeto de análisis. Analíticamente, la decisión aparecería

constituida por dos momentos: en primera instancia, estaría la articulación de la lógica (elementos, reglas y relaciones) usada por el individuo para racionalizar la acción, y en un segundo momento aparecería la puesta en acto de dicha lógica o sistema de razón.

La crisis del capitalismo de posguerra que impulsó la urgencia por racionalizar la decisión individual para incrementar la eficiencia productiva, así como el giro en el modelo epistemológico de la ciencia social, propiciaron que la década de los sesenta y principios de los setenta se distinguiera por la aceleración de los procesos de racionalización del trabajo (Pastré, 1983).¹ La acelerada racionalización del trabajo no solo intensificó la especificación de las tareas, sino que las subdividió en otras cada vez más simples. Esta acción, que exigía la tecnificación del trabajo y suprimía la improvisación en la labor industrial, generó que la matrícula de estudiantes universitarios se quintuplicara por la necesidad de certificar la incorporación de los algoritmos para la ejecución de las tareas. Sin embargo, la acelerada tecnificación microespecializada no solo produjo la descualificación del trabajo, sino que también degradó las esperanzas de los individuos de acceder a empleos autónomos y creativos.

Entrada la década de los setenta, el rechazo a la estandarización, a la rigidez, a la jerarquización y a la falta de autonomía, ocasionó huelgas, ausentismos y negación a aplicar modos operativos prescritos, que produjo efectos negativos sobre la producción a tiempo y sin defectos. En este contexto, tenía menos costo para la empresa negociar el salario del trabajador que tener una desorganización de la producción o una pérdida de control en el taller. Acorde con Boltanski y Chiapello (2010), en 1979 la desorganización en el trabajo le costaba a Francia un 4% de su Producto Interno Bruto. La necesidad de controlar el taller impulsó la investigación en sitio y la observación de las prácticas en el trabajo. La búsqueda de control trasladó o intensificó en la investigación el uso de nociones como *probabilidad*, *riesgo*, *certificación*, *control*, *estímulo*, etcétera. El nuevo enfoque de investigación, sus instrumentos y prácticas, así como las categorías de análisis, constituiría lo que Latour (2001) identifica, en términos epistémicos, como el conjunto de pruebas para que el actor modifique su acción y se exprese de un modo que no lo ha hecho. Traspuesta la lógica del nuevo

1 Citado por Boltanski y Chiapello (2010).

enfoque sistémico a la lógica social, el conjunto de las nuevas pruebas para el actor, en este caso el trabajador, haría modificar su acción con el objeto de generar una forma de ser «eficaz» en el trabajo.

La investigación *in situ*, la observación como técnica privilegiada, las prácticas como unidad de análisis, las nociones como prueba, certificación, control, estímulo, etc., configuraron un nuevo modo de descripción del objeto de análisis que, acorde con Hacking (2002), generaron nuevas posibilidades para la acción. Los cambios en la forma de conocer incidieron en el *Make up People*, porque a medida que se modificaron los elementos y las reglas para reportar las acciones en el trabajo, se generaron nuevas condiciones para la emergencia de otros profesionales.

No obstante que la lógica del capitalismo tiene por objeto racionalizar la decisión para generar un sujeto eficaz y eficiente en el trabajo, el *Make up People* no solo incidió en el diseño en un sujeto económico más eficaz y eficiente, por las nuevas pruebas introducidas, sino que esas mismas pruebas se deslizaron y se integraron a una matriz de razón científica y constituyeron tecnologías de observación que produjeron la emergencia de un nuevo yo científico.

El diseño epistémico del capitalismo tardío-neoliberal: tecnologías para la constitución del yo científico

El pragmatismo de la ciencia social de la posguerra II estableció que la manera más eficaz de generar una teoría general de la acción humana era el estudio de las prácticas, a través del análisis de la interacción de los sujetos en grupos, como son los lugares de trabajo. Puesto que la teoría general de la acción podía eventualmente unificar a las disciplinas constitutivas de las ciencias de la conducta, T. Parsons y R. Bales, entre otros ambiciosos teóricos generales, se entregaron a desarrollar un esquema general para interpretar las interacciones recurriendo en primera instancia a la observación enfocada en pequeños grupos.

En el diseño epistémico de posguerra II, la teoría del estudio de pequeños grupos apareció como uno de los más recurridos modos de ciencia social, por el presupuesto de que poseía una aplicabilidad universal a través de diferentes culturas o grupos de interacción. Acorde con Isaac (2013), los estudios de Bales

sostenían la hipótesis de que los grupos pequeños podrían ser usados para probar generalizaciones culturales o para derivar de ellos hipótesis generalizables. Por tanto, para lograr las pruebas de dicha generalización era necesario contar con un método global para describir la cultura de grupos, sin distinguir su condición o tamaño. En suma, para la teoría general de la acción los pequeños grupos eran el instrumento adecuado para desarrollar un método general de descripción que permitía adquirir pruebas que hicieran posible la generalización el conocimiento.

Por otra parte, los grupos pequeños fueron un constructo especialmente valorado porque aparecían como entidades intermedias entre el individuo y el amplio sistema social; asimismo, se les reconocía que eran experimental y teóricamente tratables de una manera que no había sido posible con las tribus, la comunidad o las naciones. Otras de las propiedades útiles de los pequeños grupos como entidades de estudio era que podían ser definidos operacionalmente sobre las bases de la interacción y la membresía, sin referencia a criterios culturales específicos. Acorde con Roberts,² los grupos pequeños tienen relativamente pocos miembros y, en consecuencia, son más amenos para observar y estudiar; es decir, a diferencia de los grandes grupos, pueden ser creados experimentalmente. En suma, el diseño epistémico de la posguerra situó como entidad de estudio a grupos pequeños porque estos operarían como instrumentos más eficientes para el control del objeto de análisis y para la validación del conocimiento.

En la perspectiva de los enfoques generalizadores como los de Parsons y Bale, además de precisar la entidad de análisis (el grupo) se identificó el dispositivo analítico para su conocimiento. Para dichos autores, este dispositivo se ordenaría a través de sistemas de categorías útiles para caracterizar cualquier tipo de interacción en grupos pequeños. Estos sistemas pretendían especificar las acciones posibles para un agente individual en una situación de grupo y organizar esa acción dentro de pares opuestos. Es decir, las categorías simultáneamente especificaban la acción y ordenaban la conducta individual en pares

2 Así lo refiere Isaac (2013), en alusión al estudio que John Milton Roberts habría generado sobre *Navajo households*.

contrapuestos, como la virtud y la falta, mientras que los efectos sociales de la acción programada se identificaban en términos de riesgo y de salvación.

Acorde con Isaac (2013), Bale afirmaba que el complejo sistema de categorías se iba extrayendo poco a poco, a través de pruebas generadas por medio de múltiples sistemas de observación (psicología, sociología, antropológicas, etc.). Hasta aquí, el dispositivo analítico generaría conocimiento a través del contraste entre los sistemas categoriales extraídos de distintas disciplinas asociadas al campo de la conducta con las acciones y la interacción de los individuos en grupos (como el taller o la escuela). Por otra parte, durante la década de los sesenta emergieron modelos de investigación cualitativa que cuestionaron la entrada al campo con categorías construidas *ex ante* los objetos de conocimiento, y establecieron que eran los casos de estudio los que generarían las categorías teóricas. No obstante la emergencia de dichos modelos de investigación, en términos epistemológicos se mantendría sobre ellos un par de interrogantes: ¿cómo se validan la categorías derivadas del sistema de observación? y ¿qué determina que la inducción del caso a la teoría conlleve a un tipo de conocimiento probable?

El conocimiento probable: la prueba, la evidencia y lo evidente

Cuando se afirma que las listas de categorías especifican las acciones posibles para un actor individual en situación de grupo, se sostiene a su vez que el sujeto no solo se define por lo que se hizo, por lo que se hace, o por lo que hará, sino también por lo que podría hacer. En otras palabras, el sujeto ontológicamente fisurado por el límite constitutivo de la razón puede decidirse a través de los algoritmos que especifican y prescriben su tarea. En el último cuarto del siglo xx, los organismos supranacionales como la OCDE intensificaron el uso de categorías que especifican, dimensionan, escalan y ponderan la acción de los docentes, los estudiantes y los sistemas educativos. Su lógica de conocimiento se apartó del realismo y se decantó por un nominalismo estático que ordena *la probabilidad (probable)* de la acción.

Una acción es probable cuando se tienen pruebas de que ocurrirá. Sin embargo, la determinación de la probabilidad está lógicamente precedida por el sentido asignado a dicha categoría y a la noción de *prueba* alojada en su núcleo.

Para analizar el funcionamiento de la *probabilidad*, la *prueba* y la *validez* del conocimiento, que se prescribe desde la perspectiva del nominalismo estático asociado con la analítica categorial dicotómica de la posguerra, retomaremos el caso de la producción y uso del conocimiento de organismos supranacionales como la OCDE. Este organismo ha fundado su injerencia a través del desarrollo de conocimiento práctico que no solo prescribe la acción individual y sistémica de los actores educativos en los debilitados sistemas nacionales, sino que también lo hace sobre el subsistema de generación de conocimiento (la comunidad científica en el campo). En la lógica de la OCDE, la probabilidad tanto del conocimiento como de la acción que se prescribe no solo se asocia al moderno significado de las nociones de *probabilidad* y *prueba*, sino que permanecen en ella fragmentos de significación que provienen del significado primario que prevaleció hasta entrado el siglo XVII.

A diferencia de la lógica moderna (siglo XVIII) en la que la *probabilidad* se determina por los datos numéricos que operan como evidencia y fundamento para la construcción de categorías, en su sentido primario, *probabilitas* «no es sustento evidencial, sino sustento de personas respetables» (Hacking, 2005: 37). Tanto la noción moderna como la primaria presentan problemas para identificar la evidencia que aparece como la prueba que hace probable el conocimiento.

En el sentido primario, el término *probabilitas* –que no desarrollaba aun en el siglo XVII la noción de evidencia, para su fundamentación– encuentra problemas para validar el conocimiento al presentar como prueba de validez la «probidad» de la autoridad en el campo (sustento de personas respetables), porque traslada lo que sería la eventual prueba del testigo como prueba del objeto que se estudia o que se interviene. En este sentido, la opinión recomendada por la autoridad es, de hecho, equivocada (Hacking, 2005).

Por otra parte, también es imprecisa la evidencia como prueba en la lógica de la probabilidad moderna. Es equivocada porque se asume como evidencia del objeto (o evidencia interna) lo que aparece como evidente a la observación de investigador. La evidencia, a diferencia de lo evidente (los datos de los sentidos), no es la cosa en sí, sino un signo de ella. La evidencia de que el hombre caminó en la luna no es el hombre caminando en ella. Eso es la cosa en sí y no un signo de ella. La evidencia es un signo y todo signo se estructura por los referentes históricos, normativos y teóricos de quien lo registra. Por tanto, la

evidencia es siempre una construcción en la que los referentes del investigador la convierten en signo del objeto que se analiza. Este signo opera como prueba para que el objeto de estudio se exprese y ponga de manifiesto referentes que no estaban antes de dicha prueba. En este caso, la construcción del signo abandona el nominalismo estático para transitar al nominalismo dinámico. En otros términos, la evidencia circula de los referentes del investigador a los referentes del objeto y viceversa.

La OCDE genera un conocimiento práctico que emerge a través de un sistema de categorías en el que aparecen como pruebas tanto las descripciones matemáticas derivadas de «los datos a los sentidos», como los significados y recomendaciones de testigos y autoridades. En ambos casos, los sistemas de categorías que constituyen el conocimiento de dicho organismo se fundan en evidencias externas al objeto de conocimiento. Aquí se rompe la circulación de evidencia y en su lugar ocurre una imposición. Es decir, la prueba del testigo, la de la autoridad o la del investigador se reubica como evidencia del objeto de conocimiento.

En sus estudios recientes, la OCDE ha empleado como recurso para generar efectos de consenso efectivos sobre la probabilidad y las pruebas de su conocimiento práctico, un criterio de validez asignado por las evidencias de los testigos privilegiados y las recomendaciones de las autoridades teóricas o en campo. Por ejemplo, en el análisis de las prácticas de formación docente, «las evidencias» de los testigos privilegiados (algunas experiencias de países, escuelas y directivos) se trasladan como evidencias de la formación profesional en abstracto.

Por otra parte, el modelo epistémico neoliberal ha incorporado un componente moral a sus sistemas categoriales de modo que su funcionamiento no solo produzca efectos de validez en términos analíticos, sino también en el ámbito social. Los sistemas categoriales integrados en series de pares opuestos (dicotómicos) no solo inciden en el análisis científico, sino también en el disciplinamiento individual. En el discurso científico de las agencias supranacionales, las categorías de observación dicotómicas identifican a las prácticas eficientes –«las buenas prácticas»– de aquellas que no lo son; por tanto, aparecen como una amenaza. En términos abstractos, como dispositivo analítico, *la lógica dicotómica* identifica a «la realidad» a través de los pares riesgo-sal-

vación; virtud y falta, entre otros. El componente moral que se integra a estos pares opuestos subvierte a las categorías e instala a dichos binomios, en términos sociales, como centro de lo que Foucault (2011) identifica como la economía de la obediencia. Así, el dispositivo analítico del modelo epistémico neoliberal reduce la capacidad crítica sobre el neoliberalismo.

La lógica riesgo/salvación aparece simultáneamente en el diseño epistémico neoliberal como referente para hacer visible «la realidad», como instrumento para ordenar cursos de acción a nivel de sistema social y como dispositivo de cuidado de sí individual. En los órganos de la OCDE, como PISA y TALIS, el dispositivo de observación categorial por pares opuestos nutre al conocimiento práctico que distingue y prescribe las prácticas eficientes. Para hacer eficaz dicha prescripción, las categorías articulan proposiciones que operan como mecanismos de clasificación, certificación y jerarquización de individuos.

En suma, el diseño epistémico del capitalismo tardío intensificó la investigación *in situ* estableció como unidad de análisis a las prácticas de los sujetos e introdujo a los pequeños grupos como unidad de observación (por ser más eficiente al diseño experimental y su tratamiento). Este diseño epistémico ha empleado como dispositivo analítico a sistemas categoriales dicotómicos y ha utilizado como instrumento para la validación de sus proposiciones, como «evidencia», a las representaciones matemáticas de los «datos de los sentidos» y el testimonio de observadores y autoridades (un cruce de llamada probabilidad primaria y moderna) que en ambos casos se ha situado como «evidencias» externas al objeto.

El yo científico del capitalismo tardío-neoliberal: tecnologías para la neutralización de la observación

La noción de yo está vinculada a una trama de términos y significados cercanos en diferentes lenguajes: *yo*, *self*, identidad, sujeto, *le moi*, etcétera. Acorde con Foucault (1990), asumiremos como yo las prácticas de la mente y del cuerpo, porque dichas prácticas no solo expresan al yo, sino que lo forjan y lo constituyen. En el terreno científico, el diseño epistémico del capitalismo neoliberal ha asumido al yo científico de la época –al igual que el pensamiento decimo-

nónico— como una entidad hiperactiva que impone sus preconcepciones (psicología) y amenaza la objetividad del conocimiento.

Al igual que en el siglo XIX, el capitalismo de posguerra enfatizó, acorde con Dastón (2018), que la única forma de que el yo activo pudiera alcanzar la receptividad deseada sobre el objeto era volcar su voluntad dominante hacia adentro: «To Practice Self-Discipline, Self-Restraint, Self-Abnegation, Self-Annihilation» (Dastón, 2018: 203). Esto volcaría hacia adentro la voluntad a través de las tecnologías que dispusieran el autocontrol, la renuncia a los deseos y la autoaniquilación de sí; en otras palabras, a través del dominio interior y el control de la actividad del yo científico.

Para reforzar la lógica de la exterioridad del objeto y neutralizar el acto de observación, aparecieron las series de categorías que transitaban entre los múltiples sistemas de observación científica. Con estas series categoriales se tecnificaba la observación y el científico limitaba su función a la descripción exhaustiva de las prácticas. La descripción y la validez del conocimiento por efecto de verosimilitud entre las categorías y el mundo aludían fundamentalmente a la objetividad formal establecida por el racionalismo cartesiano en el que sin la palabra no hay objetividad.

La separación entre la descripción y lo que espera ser descrito, que identifica al nominalismo estático, no solo opera como tecnología para el cuidado de sí en términos epistemológicos, sino que produce efectos económicos y tintes morales que fortalecen la lógica capitalista. Algunas de las virtudes epistemológicas que destaca dicha separación, como es la verdad, la certeza, la precisión y la objetividad, aparecen como valores fundamentales para la planeación, la programación y la recomendación técnica para la solución de problemas en el trabajo o la producción. Al separar la descripción y el objeto en espera de la acción descriptiva, la observación emerge como vehículo privilegiado para generar conocimiento porque el observador, a la manera de la *téresis* aristotélica,³ mantiene una actitud pasiva y una distancia con el objeto observado.

La búsqueda de neutralidad introduce un tinte moral al yo científico del capitalismo tardío-neoliberal y a la descripción resultado de su intervención. Al igual que la estadística de finales del siglo XIX llamó al ciudadano ilustrado del

3 Citado por Dastón y Lunbeck (2011) en *Historia de la observación científica*.

gobierno a poner a un lado sus sentimientos y emociones por el bien común, en el modelo epistémico del capitalismo tardío-neoliberal se refuerza, sobre todas las cosas, la eliminación del yo en los juicios para proveer argumentos que sean tan verdaderos para cada mente individual como para la propia. La verdad común está por encima de la individual.

La virtud económica de la descripción radica en que provee un dispositivo no solo para cualificar al sujeto profesional (trabajador), sino para valorar la eficiencia de su acción. La descripción racionaliza la acción no solo por su especificación y su articulación causal, sino porque dicha descripción se instala como referente de intención. Sin descripción, la acción no puede ser intencional. Es un hecho lógico. Por otra parte, entre más se apega la acción a la descripción (intensión), la acción es más racional y, por tanto, más eficiente. Acorde con Hacking, la acción humana intencional es una acción bajo descripción. «*This is not mere linguisticism, for descriptions are embedded in our practices and live. But if a description is not there, then intentional actions under that descriptions can not be there either*»⁴ (Hacking, 2002: 108).

En términos metodológicos, en la investigación del capitalismo de posguerra las series de categorías aparecen como un esquema de observación que equipa mentalmente al observador. Estas series apartan al observador de la pura sensación. La teoría de los procesos de interacción le dispone la mirada en los encuentros con los pequeños grupos. Dicho dispositivo opera tanto para el reconocimiento eficiente como para el ajuste teórico de los perfiles de interacción en grupos pequeños.

El esquema de observación que emplea el referido diseño epistémico, en términos sociales, actúa como mecanismo para estandarizar, probar, certificar y jerarquizar las relaciones entre los individuos. Es decir, fortalece el esquema autoritario que fue blanco de la crítica e intensificó la crisis del capitalismo de finales de los sesenta.

La hegemonía del diseño epistémico del capitalismo tardío y neoliberal atravesó incluso por aquellos modelos de investigación que se definían en contra de verificar o articular teorías generales, como fue la *Teoría fundamentada*

4 «Esto no es un mero lingüismo, ya que las descripciones están integradas en nuestras prácticas y en nuestra vida. Si una descripción no está, entonces las acciones intencionales bajo esas descripciones tampoco pueden estar allí» (traducción mía).

de Glaser y Strauss en 1967. Aunque en el enfoque de la *Teoría fundamentada* se proponía generar conocimiento fuera de los referentes teóricos existentes, este modelo de investigación ha prevalecido dentro del sistema de razón del capitalismo tardío-neoliberal. Dicho modelo separa la descripción del objeto que espera ser descrito mediante la tecnificación de la observación. A diferencia de los modelos de análisis deductivo que emplean la categorización como dispositivo de tecnificación, la lógica inductiva tecnifica la observación a través de los instrumentos para recoger y codificar información. Además, mantiene la autoaniquilación del yo científico al establecer que la teoría resultante de la investigación proviene del agente, excluyendo al investigador. Por otro lado, ese y otros modelos de investigación cualitativa mantienen la práctica como unidad privilegiada de análisis; a los grupos pequeños como entidad de observación y los testimonios de los agentes como evidencia para la validación del conocimiento.

Paradójicamente, los modelos de investigación que se rehúsan a emplear la teoría, más que innovar, ponen en acto los elementos de una teoría del conocimiento dominante que niega justamente la relevancia de la teoría. Además, los modelos de investigación del capitalismo tardío-neoliberal han desplazado sutilmente las categorías desarrolladas para el control y la racionalización del trabajo como la probabilidad, la prueba, el agente, la práctica, la observación, la certificación y el riesgo, en tecnologías para modular las prácticas de la mente y el cuerpo que han forjado el yo científico de finales del siglo xx y principios del xxi.

La práctica, en particular la práctica narrada como experiencia de conocimiento válido, ha aparecido como núcleo del diseño epistémico del capitalismo tardío-neoliberal. La relevancia de la práctica en la investigación no es otra cosa que la práctica del consenso sobre el pragmatismo existencialista liberal, así como de la superioridad del conocimiento práctico –que prescribe la acción– sobre el saber teórico orientado al conocimiento del ser. En todo caso, acorde con Fischer (2000), la práctica de un consenso sobre la relevancia de la práctica en la generación de conocimiento genera la evidencia de que la política precede a la investigación, que se convertirá a su vez en política, entrando así al terreno de un modelo epistémico pospositivista.

La amplitud del consenso sobre *la práctica* está determinada por la multirreferencialidad con que aparece esta categoría dentro de la investigación educativa.

La práctica como referente empírico, teoría y método en la investigación educativa

En el periodo de crisis del capitalismo tardío, la ciencia se interesó en los microprocesos para la ejecución de las tareas con el objeto de generar categorías y distinciones para calcular y administrar las actividades de los sujetos. Esta lógica se traspuso a uno de los dispositivos más sofisticados para la ocupación de los cuerpos: la educación. Haciendo analogía con el taller, en el último cuarto del siglo xx la investigación educativa situó los microprocesos que constituyen el desarrollo de la clase como núcleo de su tarea.

La investigación en el campo educativo se propuso enfocar los microprocesos de las prácticas escolares para generar con ello especificaciones que se traducirían en rúbricas para ordenar las habilidades, las escuelas y los estados de desarrollo profesional que distinguirían al docente novicio del experto. Es decir, el nuevo diseño epistemológico centrado en la práctica de pequeños grupos –como unidad de análisis y como entidad empírica para la validación del conocimiento– no solo apareció como una agencia de control y cambio, sino también como un agente de eficacia y eficiencia, como signo de progreso y de desarrollo, y como estrategia para la modernización en el capitalismo neoliberal.

Se investigan las prácticas para generar consenso sobre las buenas prácticas y estabilizar con ello a los sistemas educativos para que puedan ser objetos de observación. En otros términos, la observación de las prácticas permite la observación del sistema y generar indicadores de eficacia y eficiencia que permitan evaluar tanto a individuos como al sistema. Acorde con Popkewitz (2015), la práctica aparece como un dispositivo para legitimar la eficiencia, la continuidad y el progreso. Paradójicamente, la práctica es fundamentalmente útil para el consenso, no para la innovación y el cambio.

Como categoría epistémica, la práctica permite justificar una forma de pensar, hablar e intervenir en el fenómeno educativo, particularmente en su di-

mensión escolarizada. La OCDE, en su reporte de TALIS (2018), especificó que no realiza estudios fundados en los reportes de los actores, sino a través de indicadores vinculados con su práctica porque considera que los reportes pierden objetividad, ya que no solo aparecen vinculados a la subjetividad individual, sino también a la expectativa social. La OCDE supone que la objetividad y la validez del conocimiento es producto de aislar al agente de sus intereses y de las expectativas sociales, y que ello solo puede ocurrir a través del estudio de sus prácticas.

Lo que no reconoce la OCDE es que la objetividad o la subjetividad no solo dependen del aislamiento o no del objeto de conocimiento, sino también de los conceptos que se emplean para describirlos. Por ejemplo, la misma noción de práctica que opera como prueba para hacer hablar al objeto de análisis no solo es una construcción social, sino que deriva del consenso entre actores. Esto no quiere decir que no haya objetos de investigación «reales», sino que los vocabularios y los conceptos empleados para conocer y representarlos son contruidos por «individuos» atravesados por intereses y expectativas sociales.

En suma, la práctica emerge como corazón del diseño epistémico de la investigación educativa porque aparece como unidad de análisis, como análisis de la vida cotidiana y porque reafirma el pragmatismo existencialista de que el ser es en la existencia objetivada en la tarea. La práctica es origen, medio y fin de la investigación educativa: es el referente empírico del estudio, es el vehículo para valorar la eficiencia del sujeto y del sistema (legitimidad social), y es el modelo teórico para generar el conocimiento escolar (es un modo de conocer).

Con la incuestionada centralidad de la práctica, el presupuesto clásico de que la práctica se opone al discurso, la idea o la ideología, paradójicamente se muestra lo contrario. La práctica tiene un funcionamiento ideológico en el capitalismo neoliberal.

La investigación social del capitalismo de posguerra II puso simultáneamente orden en el taller y en el laboratorio. El diseño epistemológico del capitalismo tardío-neoliberal generó conocimiento a través de observar, describir y rubricar un modo de ser en el trabajo, con el objeto de racionalizar, cualificar, clasificar y jerarquizar la vida en el taller. Posteriormente, esta lógica se replicaría para el estudio de la escuela y el aula.

La búsqueda de conocimiento en las prácticas educativas ha llevado a la investigación a producir subcategorías específicas que han dividido las tareas abstractas en pasos específicos y concretos en la enseñanza de determinadas disciplinas. Esta especificación no solo ha permitido describir mejor las acciones, sino también reconocer las mejores prácticas, que se usarán como referentes para perfilar las acciones que guiarán la producción de aprendizaje. Las buenas prácticas intentan homogenizar las formas de educar y aprender. Para Popkewitz (2015), la práctica escolar es la táctica del capitalismo para el diseño individual. En este sentido, para evitar la hegemonía del capitalismo neoliberal se tendría que, empleando la táctica de guerra usada por el ejército ruso contra Alemania en 1943, borrar todas las huellas del sistema de organización escolar (sus prácticas) y destruir los dispositivos para invertir en la población conocimiento práctico.

La investigación *in situ*, la práctica, la observación y la tecnificación de la observación –que refuerza la distancia entre la descripción y el objeto en espera de ser descrito– aparecen como tecnologías para el cuidado de sí científico. Estas tecnologías del diseño de investigación de posguerra II generarían virtudes epistemológicas como la validez, la certeza, la precisión y la objetividad, útiles para la planificación, la programación y la solución de problemas en la producción y el mercado.

Finalmente, el análisis de diseño epistémico del capitalismo tardo-neoliberal, desde una lógica pos-positivista, no basta con identificar cómo las tecnologías empleadas para el control del ser en el taller se desplazaron como dispositivos para pensar y actuar en el campo de la ciencia. Es decir, no es suficiente describir cómo se ha practicado la ciencia en las circunstancias históricas especificadas. Bajo la lógica de que tanto los dispositivos sociales como los analíticos son efecto de un consenso generado dentro de una matriz social específica, en este caso la neoliberal, la pregunta sobre generación de conocimiento debe trascender el cómo se practica ciencia para situarse en el qué hace la ciencia dentro del diseño epistémico neoliberal.

Referencias

- Boltanski, L y Chiapello, Ève (2010). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal: Madrid.
- (2018). *De la crítica. Compendio de sociología de la Emancipación*. Madrid: Akal.
- Daston, L y Lunbeck, E. (2011). *The Empire of Observation 1600-1800. Histories of Scientific Observation*. USA: The University of Chicago Press.
- Daston, L y Galison, P. (2007). *Objectivity*. New York: Zone Books.
- Fischer, F (2000). *Citizens, Experts and the Environment*. USA: Duke University Press.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B & Strauss, A. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. USA: Routledge.
- Hacking, I. (2002). *Ontology History*. USA: Harvard University Press.
- (2005). *El surgimiento de la probabilidad. Un estudio filosófico de las ideas tempranas acerca de la probabilidad, la inducción y la inferencia*. Barcelona: Gedisa.
- Heyck, H. (2013). *Producing Reason. Cold War Social Science*. New York: Palgrave Macmillan.
- Isaac, J. (2013). Epistemic Desing: Theory and Data in Harvard's Departament of Social Relations. *Cold War Social Science*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kant, I. (2006). *Crítica a la razón pura*. Madrid: Alianza.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Popkewitz, T. (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, septiembre- diciembre, Universidad de Granada: Granada, 428-453.
- TALIS (2018). *Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. España: Ministerio de Educación y formación profesional.
- Tulmin, S. (2001). *Cosmopolis. La agenda oculta de la modernidad*. USA: The University of Chicago Press.

Mediatización y subjetividad neoliberal.
*Reflexiones sobre complejización social y poder*¹

Daniel Saur

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Presentación

Este texto tiene una doble finalidad. Por un lado, alentar una recuperación de la Crítica de la Economía Política, que cayera en desgracia luego de los serios cuestionamientos recibidos por el marxismo reificado, cuestionamientos que erosionaron sus esencialismos, teleológico, de clase, económico, etc., y que dieran lugar a lo que se dio en llamar posmarxismo. Esta crítica de la crítica –necesaria, por cierto– habilitó una secuencia de despliegues teóricos y metodológicos que posibilitaron el ingreso de nuevos problemas al campo de reflexión en las ciencias sociales y humanas, adoptando centralidad en giros conceptuales sucesivos: culturalista, subjetivo, afectivo, etcétera. En segundo lugar, este documento está orientado a brindar un ejercicio exploratorio, a ofrecer una suerte de conjetura en estado de auscultación.

Para lo anterior, intentaré poner en línea tres nudos problemáticos diversos y distantes en el tiempo. A pesar de ello, los he seleccionado para conformar una secuencia que resalte ciertas continuidades y muestren puntos de contacto, con el objetivo de ayudar a pensar nuestro tiempo histórico, los modos en que se expresa la dominación, en particular lo que hoy podemos llamar formas neoliberales de la regulación y el control social. Lo que intentaré establecer como serie son tres formas históricas de «despegue brusco» (Verón, 2013) y que aluden a elocuentes mutaciones en los modos de simbolización, en

¹ Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto «Culturas epistémicas, formación científico-tecnológica e innovación en posgrados no escolarizados del PNPc», financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en la convocatoria 2016-01 Fronteras de la ciencia.

la constitución de la experiencia y en la creciente complejización de la dinámica social. Me refiero a «despegues bruscos» que han producido una torsión en la organización social de tal magnitud que podemos asociarlos a mutaciones en los modos de ejercicio del poder, profundizando su refinamiento y eficacia.

Valor, pensamiento, autoridad

Recupero el primero de estos nudos problemáticos de Marc Shell,² académico canadiense de la Universidad de Harvard, especialista en literatura comparada, que en su libro de 1978 *La economía de la literatura* (1981) alude al modo en que, durante el siglo VII a. C., en un mismo territorio, la antigua Lidia (hoy provincias turcas de Esmirna y Manisa) y bajo el gobierno de Giges, se produjo la emergencia de tres acontecimientos simultáneos de enorme calado en la historia de Occidente: la aparición de la moneda acuñada, del pensamiento filosófico y de la tiranía. Marc Shell señala la coincidencia, en una misma geografía y tiempo histórico, de tres potentes emergentes sociales que generaron una verdadera revolución económica, en el pensamiento y la política, solo posible a partir de un trabajo semióticamente muy elaborado, expresado por un despegue rudo entre la facticidad de la experiencia y su dimensión significativa. Si bien es discutible y contamos con muchas formas de concebir lo ideológico, el autor es claro desde la primera frase de su libro: «Son ideológicos aquellos discursos que argumenten o razonen que la materia es ontológicamente anterior al pensamiento», anudando con fuerza la materialidad de las prácticas y las construcciones humanas, del tipo que fueran, con las formas de representarlas.

Con el cuño del gobernante, la moneda ya no requiere llevar consigo su valor metálico, Giges lo garantiza, su autoridad es el aval que asegura que hay algo ahí donde ya no está.³ Este resguardo dado por la «palabra» del rey, o por su firma, expresado en el cuño estampado sobre el metálico, inicia un largo

2 Entre muchas otras deudas que tengo con él, agradezco al Prof. Miguel Haiquel haberme puesto en contacto con este texto y el pensamiento de Marc Shell.

3 Si esto no alcanzara, por cierto, la fuerza militar ayudaría a convencer al más incrédulo a aceptar algo que no es evidente ante los ojos, el poder de policía siempre ha promovido que estos «escamoteos», con el tiempo, la insistencia y el garrote, sean aceptados como algo natural e incuestionable.

proceso de abstracción en las formas de representar el valor. La materialidad del metálico escamoteado es sustituida por la materialidad de la representación simbólica del mismo. En perspectiva histórica, este proceso que comenzó vinculado a la división social del trabajo trajo consigo a los primeros equivalentes genéricos (obsidiana, sal, saco de granos, metales preciosos, etc.) hasta encontrar en la moneda acuñada una forma de representación de alta efectividad que se impuso durante largo tiempo. En esa línea, la historia de los equivalentes generales ha tenido continuidad hasta llegar al dinero electrónico actual.

Por su lado, la pregunta que dispara el surgimiento de la filosofía –o sea, de la metafísica– interroga sobre un más allá elaborado simbólicamente y que está por detrás de la diversidad de lo existente, una búsqueda que en sus preguntas y reflexiones atraviesa la materialidad de los objetos y busca lo homogéneo donde la mirada incauta solo ve diferencia y heterogeneidad. En este punto, la indagación sobre el «ser» de los objetos es un proceso de idealización que procura avanzar sobre la pluralidad de formas en las que se expresa el mundo.

En relación con la tiranía, esta no guardaba en su origen el sentido peyorativo y cruel que convoca en el presente; aludía, en cambio, a una nueva relación establecida entre pueblo y gobierno. Con la llegada de la tiranía, el pueblo había logrado relegar a la nobleza del poder ocupado por su condición social y económica e imponía un nuevo modo de representación. Recuperando distintas lecturas históricas sobre Gíges, como las de Heródoto y Platón, Marc Shell señala que una de las características de esta nueva forma de gobierno residió en la capacidad del tirano de descorporeizarse, volverse invisible, lo que podemos encontrar expresado en la mitología a partir de la alegoría de los poderes mágicos de su anillo; la capacidad de este anillo de hacer invisible a su poseedor.

En los hechos históricos analizados, esta capacidad del tirano de «evadir» las miradas se sostuvo con el establecimiento de todo un sistema de informantes y soplones, los que configuraron una modalidad de visibilidad y escucha unidireccional, que solo respondía al rey de manera lineal. El tirano estaba en condiciones de saber y escuchar lo que hacían y decían todos, pero nadie podía

ver ni escuchar lo qué hacía o decía él (1981: 43). Giges, entonces, se había descorporizado, pasando a constituir una «abstracción» que gobierna.⁴

Estos tres acontecimientos coincidentes en una misma geografía y un mismo tiempo histórico –una torsión en la representación del valor, una mutación en la forma de concebir la diversidad del mundo y la descorporeización de la autoridad– se habilitaron e impulsaron entre sí. Cada cual, a su manera, fungió de condición de posibilidad de los otros, reforzando en su sistematicidad su efectividad recíproca. De lo que estamos hablando aquí es de un notable incremento en la complejidad social, resultado de desplazamientos simbólicos múltiples, que generaron una mayor abstracción y sofisticación de los procesos semióticos, a partir de un descentramiento significativo de la evidencia perceptual de los sentidos. En modo metafórico, podríamos decir que la alquimia no fue una fantasía, ni un engaño; aconteció y fue exitosa. Llevada a términos actuales, consistió en convertir papel pintado en dinero (Cabrera, 2006).

Del trabajo concreto al abstracto

El segundo nudo problemático es mucho más contemporáneo y alude a las formas actuales del trabajar, al vínculo que establece el trabajador con su quehacer y con la realidad que transforma. Marx ya había realizado una distinción significativa al pensar los modos de enajenación en el proceso de producción. En el capitalismo, sometido a la «subsunción formal», el trabajador es escindido del producto final que genera o ayuda a generar. No obstante, si bien es separado del valor que produce, aún conserva bajo su dominio una parte importante del proceso. Sometido a la lógica de la subsunción formal, el trabajador mantiene aún en sus manos el control de las herramientas, regula el orden, la secuencia y cadencia de su empleo, la intensidad y el ritmo que le imprime a su tarea, así como el ánimo, la potencia o entusiasmo que pone en juego en su trabajo.

La creciente maquinización de la industria produjo una mutación cualitativa que dejó atrás esta modalidad; a ese pasaje, Marx lo identificó como el ingreso a una etapa de «subsunción real» del trabajo al capital. Ya no es el obre-

4 «Una vida comunitaria compleja requiere el desarrollo de una burocracia, lo que presupone dos condiciones: el desarrollo de las formas de simbolización como la moneda y la escritura y la relativa invisibilidad del gobernante» (Shell, 1981: 40).

ro quien regula el uso e intensidad de la herramienta, sino que es ella la que imprime un carácter voluble al trabajador. La máquina le impone una velocidad, una intensidad y una potencia que ya no depende del operario, modula su cuerpo, su voluntad y lo supedita a la condición de apéndice de la máquina. Esta metamorfosis plantea un cambio en la sensibilidad, las manos desnudas que accionan directamente sobre el objeto tienen una sensibilidad distinta a las que accionan instrumentos; sin embargo, hay instrumentos que pueden considerarse extensión de las manos, pero hay otros que han adquirido tal autonomía, que ya no pueden distinguir entre objetos y personas.

En el pasaje de los siglos xx al xxi podemos identificar una nueva transformación de las formas de organización laboral que no estuvieron previstas por Marx y que ya no responden estrictamente a los criterios de la subsunción formal ni real del trabajo al capital. Para detenerme en esta mutación, me valdré del pensamiento de Jorge Larrosa Bondía (2018) y de una serie de autores y textos que rescata en sus trabajos.

La primera referencia que me gustaría rescatar es la de Richard Sennett y su libro titulado *La corrosión del carácter* (2000). En este texto, escrito en la bisagra entre siglos, el sociólogo estadounidense pregunta: ¿por qué son tan difíciles de entender las formas modernas de trabajo? Para acercar una respuesta, Sennett comparte unas observaciones realizadas en una tradicional panadería de la ciudad de Boston, en Estados Unidos, en dos momentos distintos. En su primera visita al lugar, a comienzos de los años setenta, el autor sostiene que casi todos los empleados eran de origen griego, casi todos hijos de panaderos, en algunos casos por varias generaciones, y habían trabajado allí toda su vida. La panadería unía a los empleados creando una cierta conciencia de sí mismos y les daba cierta identidad, donde la preparación del pan era un ejercicio coreográfico que requería años de entrenamiento. En el lugar se imponía el bullicio, el olor a levadura y a sudor humano mezclado en las salas calientes, las manos de los panaderos se sumergían constantemente mezclando la harina y el agua, los hombres usaban la nariz y los ojos para saber cuándo el pan estaba listo. El orgullo por el oficio era evidente.

Veinticinco años después, cerca del cambio de siglo, la panadería se ha convertido en parte de una enorme cadena del ramo de la alimentación, que trabaja según los principios de la especialización flexible usando máquinas complejas.

La panadería ya no huele a sudor, sostiene Sennett, es asombrosamente fresca y bajo las relajantes lámparas fosforescentes todo tiene un aspecto extrañamente silencioso y lejano. La panadería informatizada ha cambiado profundamente las actividades físicas coreográficas de los trabajadores; ahora no tienen contacto con los ingredientes ni con los panes, supervisan todo el proceso en pantallas mediante íconos y son pocos los panaderos que ven las hogazas del pan que fabrican.

Frente a esta mutación, Sennett sostiene algo inquietante: «los panaderos ya no saben cómo se hace el pan». La afirmación es polémica porque el relato identifica dos tipos específicos de fabricación, solo que ahora se realiza bajo un notable aumento de la complejidad tecnológica, supeditada a los principios de la eficiencia, la rentabilidad y la división flexible de las tareas. En esta etapa laboral, un trabajador puede ocupar cualquier lugar de la cadena productiva porque solo tiene que aprender a presionar botones, requiere una calificación rápida ya no necesita años de aprendizaje.⁵

Por su parte, el filósofo español José Luis Pardo se pregunta en su «Ensayo sobre la falta de vivienda» (2006): ¿qué significa saber algo en la sociedad de la información y el conocimiento? Para acercar una respuesta, se puede aludir a la categoría de «trabajo general» de Adam Smith. El «trabajo general» no alude a este o aquel trabajo, no es un trabajo específico ni situado, es simplemente trabajo, una abstracción hecha por sobre cualquier determinación o cualificación puntual que pudiera precisarlo. La proletarización es exactamente eso, apunta a un trabajador en general. Ya Marx había advertido en *El Capital* sobre una forma de sociedad en la cual los individuos pueden mudar con facilidad de un trabajo a otro, donde el carácter determinado del trabajo es fortuito y por tanto indiferente, donde la actividad productiva se convierte en una gelatina de trabajo indiferenciado. Al igual que el dinero hace desaparecer todas las diferencias cualitativas de las mercancías, este radical nivelador borra, a su vez, todas las diferencias específicas del trabajo (Marx, 1986).

5 Sobre este punto, Jorge Larrosa se pregunta si ese pan, será el mismo pan. Hubo un tiempo en que el pan era sagrado, se le bendecía, no se podía tirar; la diosa Seres era la diosa del pan, sostiene. Este pan posiblemente sea igual de sabroso, pero al no guardar la huella del trabajo de los hombres seguramente ya no podría ser considerado un elemento sagrado, dice.

Jorge Larrosa recupera la metáfora de la gelatina, un material muy interesante, ya que es incoloro, inodoro, insípido, soporte de cualquier colorante y aromatizando, infinitamente moldeable. El trabajo en general, y el trabajador en general, sería como una especie de gelatina que se puede colorear, perfumar o moldear de cualquier manera. Este trabajador es flexible, multiuso, multifuncional, adaptable, intercambiable, permanentemente reciclable y adaptable, condenado a la obsolescencia programada (Larrosa, 2018).

Volviendo a Pardo, el trabajador flexible de nuestros días es aquel cuyo oficio carece de toda delimitación rigurosa. No es zapatero, ni sastre, ni siquiera obrero de una cadena de montaje, sino que debe ser capaz de hacer cualquier cosa en un periodo de formación permanente que se identifica con la longitud completa de su vida laboral. A lo largo de su vida, debe estar dispuesto a reinventarse, redefinirse y reajustarse cuantas veces sea necesario y, en la medida que lo sea, frente a empleos potenciales y efímeros. El trabajador flexible de nuestra época, permanentemente reciclable y sometido a una formación continua, sería una especie de trabajador en general, constantemente en formación y por tanto en irrevocable minoría de edad.

En el contexto de lo que algunos llaman sociedad del conocimiento, otros de la comunicación y la información, y que Jorge Larrosa prefiere llamar «capitalismo cognitivo», se produce una precarización y domesticación que no solo afecta la condición laboral, sino que genera una pérdida de autonomía, de autoridad simbólica y un vaciado del sentido existencial del trabajo. Hoy el trabajo se ha hecho enormemente abstracto, fluido, ilegible, como una gelatina, dice Larrosa (2018). Un operario o un trabajador pueden explicar a su hijo en qué consiste su tarea cuando se es zapatero, bombero o pescador, pero cómo explicar la tarea cuando se es asesor financiero, diseñador de costos o gestor de recursos humanos. Larrosa alude aquí a la metáfora de las «manos que andan perdidas por el mundo». ⁶

Lo que nos interesa de estos fragmentos que hemos recuperado, y la caracterización del trabajo que se realiza en ellos, es identificar de nuevo la presencia

6 Cuando las manos, dice Larrosa, no tienen objeto alguno al que imprimir una forma y al que poder adherir un valor (objetivar y sopesar), el mundo pierde literalmente su valor para las manos (todo pareciera dar igual). En esta situación, sostiene, las manos no pueden encontrarse entre sí, ni pueden encontrar su objeto, por lo que su movimiento pierde sentido.

de un diferimiento radical y su consecuente despegue brusco. La experiencia del trabajo ya no es la del contacto del trabajador con su objeto, vehiculizado por un instrumento que puede manejar, controlar, gobernar. Tampoco es la experiencia de un desplazamiento mayor, resultado de la colectivización del trabajo y la maquinización, donde el obrero participa teniendo aún, con cierta claridad, una comprensión general del conjunto de la actividad y una mirada comprensiva del proceso en el cual participa, con un lugar asignado en la secuencia creativa y una participación activa en el resultado final.

A lo que nos referimos aquí es a un arranque brusco, que separa con violencia al trabajador del objeto en transformación, de la comprensión integral del proceso y de su resultado. Nos referimos a una abstracción creciente que ha producido un cambio radical en el proceso de valorización y en el vínculo existencial del trabajador con su objeto. Un cambio que se expresa en la modificación de sus prácticas y que transmuta al obrero para convertirlo en «función trabajo», se podría decir. Esta mutación tiene enormes consecuencias identitarias, vinculares, afectivas y por tanto políticas, que repercuten con fuerza en la forma de habitar el mundo y asignar sentido al propio lugar y el propio quehacer, serie de modificaciones que han sido largamente reflexionadas por el pensamiento anarquista. Solo se puede amar lo singular, dice Larrosa, lo que se puede distinguir del resto, una parte específica y delimitada del mundo. Se puede ser sensible a una actividad puntual a la que uno le dedica su tiempo, su esfuerzo, su compromiso y energía. El autor insiste en que se puede amar o tener pasión por un trabajo particular, definido, singularizado, pero no por el trabajo en general, por el trabajo en abstracto, no se puede amar en general.⁷

7 Por los motivos señalados, seguramente, es habitual escuchar en la actualidad frases del repertorio neoliberal del tipo «amo la innovación», «amo la creatividad», «amo colaborar», así, expresadas en general, desancladas de algún tipo de referencia concreta, lo que las hace sonar tan vacías y sin sentido.

El tercer nudo problemático con el que deseamos cerrar esta serie está relacionado con la construcción del espacio público, o con lo que podríamos llamar la «realidad social en devenir» (Verón, 1995), y nos lleva directamente al corazón de lo que deseamos mostrar.

Vinculado a lo que tan difusamente se reconoce como lo comunicacional o informacional, hace ya más de dos décadas Derrida se preguntaba: ¿Quién pensaría su tiempo hoy y quién podría hablar de él, si no prestara atención a un espacio público y, por tanto, a un presente político transformado a cada instante, en su estructura y contenido, por la tele-tecnología de lo que tan confusamente se denomina información o comunicación? (1998: 15).

Esta pregunta cobra relevancia debido a que la dominación político-económica, la dominación cultural y su doxa resultante, pasa, como jamás lo había hecho en el pasado, ni en tal grado ni bajo tales formas, por el poder tecno-mediático, ya sea a través de los medios tradicionales o de las nuevas virtualidades.

Los medios masivos han sido denunciados desde hace casi medio siglo por corrientes críticas de pensamiento, señalados como hechuras gobernadas por grupos económicos y políticos concentrados, con intereses e intencionalidades sectoriales. Desde ese posicionamiento cuestionador, en el centro del dispositivo productor de información late, desde los noticieros diarios, las *fake news* que circulan en las redes, la idea de tergiversación, manipulación y falsedad. A una prudencial distancia de esas lecturas, que apuntan a la «adulteración» intencional de los mensajes, desde perspectivas constructivistas se ha desmentido el ideal que plantea la posibilidad de una sociedad informativa transparente. Sin negar el impacto que pueda tener la propiedad y connivencia política y económica, sin ignorar las recurrentes operaciones de prensa, desde estas miradas se señala la inevitabilidad de nuestro tiempo histórico como constructo «mediatizado», resultado de un inevitable encuadre ideológico siempre presente, imposible de eludir (selección, tratamiento, edición, etc.). La consecuencia es la imposibilidad ontológica de establecer un límite que distinga objetividad y ficción, donde toda recuperación de los hechos es, inevitablemente, un armado, ya se trate de la producción de contenidos para medios tradicionales o para redes y comunidades virtuales.

Tanto los medios masivos, como las redes en sus distintas variantes y los usos analíticos que se hacen de los datos que generan, cada dispositivo en su especificidad se encuentra operando sobre, y en, la construcción de la actualidad y del presente político, poniendo en funcionamiento «tecno-poderes» y «tecno-saberes» que le son propios, clivando, invistiendo y performativamente modulando la realidad, conformándola como una hechura ficcional (Derrida, 1998). Son numerosos los intelectuales que coinciden en subrayar la trascendencia del estudio y conocimiento de lo «tecno-mediático», analógico o digital, para la inteligibilidad de los procesos socioculturales contemporáneos y para la comprensión de su efectividad política. Es que, al analizar los cambios de las condiciones históricas del presente, es indispensable detenerse en el impacto que tienen estas tecnologías en las dimensiones simbólico-imaginarias de la vida social, debido a los múltiples efectos que producen a nivel de las representaciones de la historia y de la actualidad en todos los ámbitos.

El pensamiento comunicacional le ha dedicado tiempo a esta cuestión, los análisis mediáticos la han tenido en su centro; la semiología, la filosofía de la técnica y muchos de los estudios sobre la discursividad social han estado preocupados por estas mutaciones. Vertientes potentes de estos campos de reflexión apuntan, con centralidad, a señalar la relevancia creciente de los procesos de diferimiento de sentido en las sociedades contemporáneas, de la mayor abstracción que adquieren los fenómenos sociales a partir de esos procesos, del aumento de la complejidad semiótica y de los modos en que estas lógicas afectan a la experiencia individual y colectiva. Es que hay una estrecha relación entre los trastocamientos simbólicos de nuestro presente y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya que lejos de provocar una simplificación o una ‘unidimensionalización’ de los discursos, la mediatización vuelve las estrategias discursivas y a la sociedad toda, cada vez más compleja (Verón, 1996).

En los estudios sobre comunicación y tecnología, pronto comenzó a percibirse la problemática del desplazamiento, producto del incremento de las interfaces y los problemas conceptuales que planteaba el diferimiento entre producción y reconocimiento, generados a partir de la mediatización. Una problemática que se ha profundizado de manera acelerada desde comienzos del presente siglo, fruto de la difusión generalizada de las redes, las comunidades

virtuales, la presencia de *trolls* y el enorme acopio informativo empleado para usos comerciales y políticos, conocidos como datos masivos, *big data*, macro-datos o mares de datos.

No obstante esta especificidad de la preocupación teórica, el problema no es solo comunicacional, ni exclusivo de lo que se identifica o reconoce como comunicación pública, difusión masiva o lógica de las redes; vivimos una época en que, entre nuestro hacer y el objeto de nuestro hacer, hay innumerables mediaciones; las interfases van creciendo exponencialmente arbitrando nuestro contacto con el mundo.

Cierre parcial

Lo que hemos presentado aquí, reitero, son modos de «despegue brusco» de los procesos de significación que producen un impacto trascendente, una gran perturbación, generando nuevas modulaciones en la organización social: la moneda representa un valor que ya no lleva consigo inscrito en la cualidad de su materia; el pensamiento deja de estar estrictamente vinculado a la práctica y se despegas del quehacer para devenir indagación sobre las formas, estructuras y esencias; el gobierno se descorporiza constituyendo una entidad abstracta; el trabajador deja de tener un vínculo directo con las materias primas y los objetos de su proceso para instituirse en «función trabajo», es decir, un elemento flexible e intercambiable del proceso de producción; el espacio social deja de ser un ámbito de encuentro, de acuerdos y diferencias donde se «negocia» la cosa pública, para transformarse en un constructo mediatizado de la realidad.

Estos «despegues bruscos» a los que hemos hecho referencia son solo algunos ejemplos de un decurso histórico constitutivo de la historia de la humanidad. El campo de efectos de cada uno de estos saltos rudos se expresa a partir de dislocaciones múltiples, a nivel temporal, espacial, de la experiencia, de la organización social en general, resultado de los diferimientos que se dan en los procesos semióticos, con sus torciones consecuentes.

Si bien no me he centrado en ello, lo que he tratado de señalar de manera elíptica en el armado de esta serie es cómo la mayor abstracción dada por un aumento de los procesos de mediatización contribuye a la efectividad del poder y su ejercicio. En el largo trayecto que va del esclavo encadenado, hincado

frente al látigo, y el autoexplotado que se asume empresario de sí (Dardot y Laval, 2013; Alemán, 2016), podemos encontrar infinidad de diferencias, pero también algunos elementos persistentes que se han repetido, aquí y allá, con rasgos específicos, pero con continuidades sugerentes que ayudan a entender la efectividad de los modos en que se ejerce y expresa el poder.

En la historia de ese largo itinerario, podemos identificar una ampliación inusitada de los procesos de evanescencia, resultado del arranque brusco expresado en el incremento de los desplazamientos simbólicos, consecuencia de las interfaces o mediaciones tecnológicas. En la línea que conduce de la dominación brutal al poder introyectado, del ejercicio de la fuerza a la estructuración del propio campo de acción por vía del autogobierno (Foucault, 2006, 2007), hay una multiplicidad de cambios que afectan la experiencia y que modifican la sensibilidad, experiencia y sensibilidad intervenidas con intensidad por las mediaciones tecnológicas de distinto tipo y calado.

El resultado es una sociedad cada vez más mediatizada, con relaciones sociales y procesos semióticos cada vez más abstractos, cada vez más complejos, donde los individuos establecen un vínculo existencial con su entorno modulado y, en un punto, «supervisado» por la presencia tecnológica. La pregunta que cae de madura en este vértigo mediático es: ¿quién controla las interfaces y regula su potestad sobre el horizonte social? Buscando una respuesta, resuena la afirmación que realiza Paul B. Preciado (2019): «se trata de una lucha no por los medios de producción, como lo fue la lucha del liberalismo-socialismo en el siglo xx, sino por los medios de reproducción de la vida».

Por el modo en que entendemos la semiosis y la política, sabemos que el «crimen nunca será perfecto» (Alemán, 2018) y que, por más que no lo visualicemos hoy, el capitalismo es un proceso histórico que tendrá su culminación para dar paso a otra cosa. La vieja preocupación del marxismo sobre la propiedad de los medios de producción, consideramos, se ha desplazado a la propiedad y control de las mediaciones tecnológicas, en un tiempo como el presente, donde han cobrado mayor centralidad política expresada a través de la cultura y la semiosis general. Más allá de la autonomía de los numerosos dispositivos que están en funcionamiento y que, no sin complicación y alguna contradicción, se potencian y refuerzan entre sí, responder a la pregunta sobre las lógicas –y los nombres propios, individuales y corporativos, asociados– que gobiernan

las interfaces, y las mediaciones de distinto tipo, es clave para entender un presente cada vez más opaco e intrincado que coloniza la subjetividad a partir de intervenir con intensidad en la experiencia individual y colectiva, afectando los modos de habitar el mundo y los vínculos existenciales con el mismo.

Referencias

- Alemán, J. (2016). *Neoliberalismo y subjetividad*. Buenos Aires: Grama.
- Alemán, J. (2018). *Capitalismo. Crimen perfecto o emancipación*. España: Ne-
dEdiciones.
- Cabrera, D. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como
creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Derrida, J. (1998). *Ecografías de la televisión*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de
Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cul-
tura Económica.
- Larrosa Bondía, J. (2018). *Encuentro de docentes: diálogos sobre pedagogía. A
propósito de la escuela en el siglo XXI*. ISEP, Ministerio de Educación de
la Provincia de Córdoba. <[https://www.youtube.com/watch?v=_zw13d-
cmzQ](https://www.youtube.com/watch?v=_zw13d-cmzQ)>.
- Larrosa Bondía, J. (2019). *P de Profesor (con Karen Rechia)*. Buenos Aires: No-
veduc.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la socie-
dad neoliberal*. España: Gedisa.
- Marx, K. (1986). *El Capital*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, J.L. (2006). Ensayo sobre la falta de vivienda, *Arquitectos*, 176, vol. 05/04.
Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España.
- Preciado, P.B. (2019). La censura institucional se parece a la violación, *ICON*, diario
El País. <[https://elpais.com/elpais/2019/05/31/icon/1559299276_261136.
html?fbclid=IwAR1-uLVpfNUGb2OCCiiWfLaJmAu7iFXHtv_--zXgd-
Q5doylonyzZzwyNx8](https://elpais.com/elpais/2019/05/31/icon/1559299276_261136.html?fbclid=IwAR1-uLVpfNUGb2OCCiiWfLaJmAu7iFXHtv_--zXgd-Q5doylonyzZzwyNx8)>.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del
trabajo en el nuevo capitalismo*. España: Anagrama.

- Shell, M. (1981). *La economía de la literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Verón, E. (1995) *Construir el acontecimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (1996) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. España: Gedisa.
- Verón, E. (2013). La proliferación. *La Semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós, 209 a 233.

Dulce María Cabrera Hernández¹

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Introducción

Foucault, en el seminario *Seguridad, territorio, población* (2011), mostró el paso de los procesos de disciplinamiento, basados en el control de los cuerpos, hacia otra forma de regulación conocida como gubernamentalidad. Recientemente, Han ha señalado que la sociedad ya no es solo disciplinaria; afirma que la sociedad del rendimiento tardomoderna² se caracteriza por la exacerbada autoexigencia y autoexplotación (2012, 2014a, 2014b). En su planteamiento, Han señala que los efectos del poder disciplinario «en una particular lectura de Foucault» se combinan con los mecanismos positivos del poder:

La positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber [...], el inconsciente social pasa del deber al poder. El sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de obediencia. Sin embargo, el poder no anula el deber. El sujeto de rendimiento sigue disciplinado. Ya ha pasado por la fase disciplinaria. El poder eleva el nivel de productividad obtenida por la técnica disciplinaria, esto es, por el imperativo del deber. En relación con el incremento

-
- 1 Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto «Culturas epistémicas, formación científico-tecnológica e innovación en posgrados no escolarizados del PNPc» financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en la convocatoria 2016-01 Fronteras de la ciencia.
 - 2 En los siguientes párrafos utilizaremos los siguientes términos como sinónimos: sociedad disciplinaria, sociedad tardomoderna, sociedad del rendimiento, sociedad del cansancio, sociedad digital, enjambre digital, sociedad de la transparencia. Aunque puede haber diferencias entre ellas, las recuperamos de manera indistinta y ofrecemos las referencias bibliográficas para algún lector interesado en las distinciones conceptuales.

de productividad no se da ninguna ruptura entre el deber y el poder, sino una continuidad (2012: 17).

La cita anterior permite suponer que el poder disciplinario no desaparece, sino que se combina con un poder-positivo que promete nuevos horizontes de realización. Ahí donde se instalaba un discurso autoritario del deber, ahora se inscribe otro discurso: el poder-poder. Aunque Foucault explicó que las técnicas de gobierno no solo dependen del Estado, ni se reducen al disciplinamiento, exhibiendo diversos mecanismos que inciden en la subjetivación –biopoder– (Foucault, 2011), Han (2012) sostiene que los efectos del poder positivo (poder-poder) han incidido en la configuración de una sociedad del rendimiento. A partir de lo anterior, en este trabajo nos interesa discutir lo siguiente: ¿tiene el poder un modo de presentarse distinto a la positividad, es decir, además del poder-poder es posible pensar en la negatividad del poder?, ¿cuáles son los procesos de subjetivación que introducen ambas modalidades del poder –positividad y negatividad– en las sociedades contemporáneas?

Neoliberalismo como superficie de inscripción

Han sustenta que en la sociedad tardomoderna existen individuos aislados que son incapaces de construir una colectividad, cada uno asume como propia aquella actividad que le permite sobrevivir, produciendo una serie de encuentros casuales con otros individuos mientras cada uno satisface sus necesidades (Han, 2014b). Para comprender mejor estos planteamientos, es pertinente introducir algunas notas:

- a) La sociedad tardomoderna se representa como un enjambre digital en el que los individuos no construyen un nosotros, carecen de elementos articuladores –alma o espíritu– que les permita construir un punto de relación o pertenencia. Son como abejas zumbando mientras producen.
- b) La sociedad digital es una organización modulada a partir de interacciones en la red, donde la presencia corporal y el rostro –con marcas o cicatrices– no corresponden, necesariamente, a los perfiles credos en las redes digitales y no se conectan con los mundos privados de las per-

sonas. «El *homo digitalis* [...] mantiene su identidad privada, aun cuando se presente como parte del enjambre, [...] se manifiesta de manera anónima, pero por lo regular tiene un perfil y trabaja incesantemente para optimizarlo» (Han, 2014b: 17).

- c) La sociedad digital permite que esos individuos se instalen en el ciberespacio creando un «punto de intersección del cuerpo orgánico con el cuerpo inorgánico de la máquina electrónica» (Berardi, 2003: 40). Ahí, la colectividad se plantea distinta de la acción de masas o de las multitudes, en la sociedad digital los colectivos son volátiles y pasivos, marchan en cualquier dirección porque son solo conglomerados de individuos sin vínculos, ni elementos comunes, ni voluntades compartidas.

Ahora bien, para que esa sociedad digital se produzca es importante reconocer algunos supuestos implícitos en los planteamientos de Han. Uno de ellos se relaciona con la superficie en la que se inscribe la sociedad tardomoderna: el capitalismo. En *el enjambre* se sostiene que el capitalismo ya no es un sistema basado en la dominación y lucha de clases, sino que se ha convertido en un sistema de autoexplotación.

El imperio global no es ninguna clase dominante que explote a la multitud, pues hoy cada uno se explota a sí mismo, y se figura que vive en la libertad. El sujeto del rendimiento es actor y víctima a la vez. Él constituye el sistema capitalista mismo, que recubre a todos. Así hoy es posible una explotación sin dominación (Han, 2014b: 19).

En la cita anterior se afirma que el capitalismo y la globalización ya no operan basándose en la relación dominante-dominado (capitalismo *versus* multitud), y que en la sociedad digital se ha pulverizado la posibilidad de configurar una multitud o masa capaz de hacer frente a la dominación del capital.

Los sujetos neoliberales de la economía no constituyen ningún nosotros capaz de acción común. La creciente tendencia al egoísmo y a la atomización de la sociedad hace que se encojan de forma radical los espacios para la acción común

e impide con ello la formación de un poder contrario, que pudiera cuestionar realmente el orden capitalista (Han, 2014b: 19-20).

Han sostiene que la exacerbada individualización ha hecho imposible la configuración de un nosotros que haga frente a la dominación del capitalismo y que hemos pasado a una fase de autoexplotación sin dominación. Tales afirmaciones implicarían que, a falta de un nosotros, el sujeto en solitario no tiene la capacidad de hacer frente al capitalismo; por el contrario, adopta sus principales postulados. Al analizar los planteamientos anteriores, identificamos que en la dinámica del enjambre expuesta por Han continúan vigentes algunas tesis económicas enarboladas por el neoliberalismo:

Los supuestos del pensamiento neoliberal [...] predicán que los únicos sujetos relevantes de la vida social son los actores individuales, respecto de los cuales se asegura que: a) cuentan con plena y adecuada información sobre el universo en el cual se desenvuelven; b) lo anterior los habilita para tomar decisiones fundadas racionalmente en la ponderación precisa de costos y beneficios, y por lo tanto c) pueden actuar con plena libertad y adecuado conocimiento para satisfacer sus intereses egoístas (Borón, 2005: 3).

La cita anterior nos muestra que los actores individuales son un elemento primario en el sistema neoliberal y en la sociedad digital, a pesar de que esta no se concentra únicamente en las relaciones económicas; requiere de ellas para organizar distintos modos de vida. Se promueve un discurso de autorrealización individual que responde a la dinámica hiperproductiva del neoliberalismo basada en la autoexplotación. «El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. Es dueño y soberano de sí mismo» (Han, 2012: 20). A la cita anterior agregaríamos que este discurso de plenitud, satisfacción, realización y orgullo es una manifestación del efecto positivo del poder (poder-poder). El trabajador no existe. Los procesos contemporáneos de producción han desplazado al trabajo por la libre empresa; el empleado es un ser dependiente, no ha logrado ser productivo, mal visto y vituperado por no sumarse a las iniciativas emprendedoras del capitalismo.

El acento se pone en la flexibilidad y se atacan las formas rígidas de la burocracia [...] a los trabajadores se les pide un comportamiento ágil; se les pide también –con muy poca antelación– que estén abiertos al cambio, que asuman un riesgo tras otro [...] poner el acento en la flexibilidad cambia el significado mismo de trabajo (Sennet, 1998: 9).

Las condiciones actuales suponen que el libre mercado se rige por los más audaces; abundan frases como las siguientes: «cada uno gana lo que se merece», «quien labora más obtiene más», «los más desfavorecidos no hacen lo necesario para recibir los frutos correspondientes a su trabajo». Aquellos casos en los que se incumple esa regla son tratados como pequeñas excepciones. A través del discurso de la autorrealización que encuentra en el «neoliberalismo» un terreno fértil, el sujeto ha devenido *animal laborans* con oportunidades ilimitadas para ser él mismo enarbolando el rendimiento y el autoemprendimiento.

Sociedades digitales

El paso entre la sociedad disciplinaria a la sociedad de la transparencia se explica como un cambio de paradigma: el de la negatividad por el de la positividad. Han argumenta que la positividad del poder ha logrado instalar un ideal de autorrealización del sujeto donde pasa del dominio a la libertad y de ahí a la autoexplotación. «La sociedad disciplinaria sería una sociedad de la negatividad expresada como prohibición. Por ello, el control se plantea ahí en términos de un «no debes»» (Xolocotzi, 2018: 20).

Sin embargo, el paso de una sociedad del control –disciplinaria– a una del poder –positiva, liberadora– no implica la eliminación de la negatividad. En nuestra lectura, consideramos que Han ha logrado identificar los mecanismos de poder positivo enquistados en el neoliberalismo que pueden conducir hacia la consolidación de una sociedad del rendimiento. Empero, acordamos con Xolocotzi que no hay ruptura paradigmática: «La sociedad del rendimiento no ha llegado a su despliegue final. Nos encontramos en el tránsito a partir de una sociedad disciplinar en donde la negatividad presencial todavía desempeña un papel determinante» (2018: 22). Reiteradamente, Han sostiene que la sociedad del rendimiento no se explica por mecanismos de control, sino por el desplie-

gue de un poder positivo (2012, 2013, 2014a, 2014b). Esta idea abraza la crítica de Heidegger sobre la técnica, al señalar que el poder productivo se impone como un modo de ser de las cosas (Xolocotzi, 2018). El poder productivo no se interesa por el control de los sujetos, sino por instaurar un cierto modo de vida. En ese sentido, el poder es productivo porque favorece el despliegue de una *techné* para el individuo neoliberal: ser capaz de todo.

La clave para sostener ese planteamiento radica en el cambio de nomenclatura que la sociedad digital establece, pues cambiamos nuestras formas de conocer el mundo, pasamos de la relación entre sujetos y objetos a las relaciones digitales. En el mundo digital se superan los límites de la presencia.

Así, la época técnica contemporánea posee como determinación central el haber desplazado la presencia a un lugar secundario [...] La mera positividad de los procesos contemporáneos, al haber soterrado a la presencia como mecanismo de control, permite el libre despliegue de la producción en sus múltiples manifestaciones (Xolocotzi, 2018: 21).

Ahí la materialidad del objeto no puede ser absorbida por la pantalla verde, la corporalidad y el rostro son reemplazados por «perfiles» –avatares–, nuevos símbolos de la identidad. «El medio digital hace que desaparezca el enfrente real. Lo registra como resistencia» (Han, 2014b: 29). En este sistema de virtualización constante se exalta el progreso, la autonomía y la profesionalización permanente que nos coloque en mejores condiciones para competir en el mercado global.

Positividad del poder

¿Quién no desea ser libre?, ¿quién no sucumbe ante la seducción del capital?, ¿cómo no abandonar los procesos tradicionales que implicaban presencialidad y compromiso por mecanismos más efectivos que utilizan los recursos mínimos necesarios para resolver tareas dejando «espacio» para otro tipo de actividades y relaciones? Por ejemplo, los modelos de educación en línea –*online*–, los procesos de *gamificación* y el uso de simuladores humanos con los cuales se modifica las interacciones y se crea una pedagogía del ambiente controlado.

El sujeto del neoliberalismo puede ser libre, puede hacer más para vivir mejor, o puede invertir su tiempo libre en actividades que le reditúen algún beneficio, puede hacer ejercicio para estar en forma, puede producir más en menor tiempo, puede profesionalizarse o crear una empresa desde su computadora.

En los tiempos que corren, encontramos que la sociedad del rendimiento empata con los procesos de globalización, virtualización y desterritorialización económica impulsada por el neoliberalismo (Berardi, 2003; Sennet, 2006). En este periodo, los sujetos están convocados a trazar su propia ruta de éxito: ser más productivo, ser emprendedor, innovador y competente aparece en el horizonte de realización personal. En ese espacio, Han señala que los individuos neoliberales avanzan, producen, se mueven sin una dirección propia; sin embargo, se consideran libres de lograr cualquier iniciativa o empresa. Esta dinámica es una manifestación más de los efectos positivos del poder. Este proceso suele percibirse como logro personal, superación o progreso, sin observar que ese fenómeno forma parte de una economía «global» desterritorializada:

La desterritorialización del proceso productivo solo ha sido posible en los dos últimos decenios, pero se ha difundido con un ritmo muy rápido y ha modificado las condiciones económicas y sociales del planeta arrollando cualquier resistencia política, social o ideológica (Berardi, 2003: 133).

Recordemos que la idea de progreso se ha inscrito de múltiples maneras en las páginas de la historia; hoy en día se concibe a partir de las condiciones particulares que los sujetos experimentan; así para alguno el progreso está asociado con la remuneración económica o con el estatus social o intelectual que considere adecuado. Aunque podemos representarlo de varias maneras, es importante reconocer que con mayor frecuencia se inscribe en un horizonte virtual, es decir, el progreso se desterritorializa y muta hacia un orden global-virtual. El carácter positivo del poder consiste en implantar la idea de que el sujeto puede.

En la sociedad contemporánea, el sujeto ha concebido su sujeción al sistema neoliberal como la oportunidad de ser realmente quien quiere ser, sin saber que ocurre el efecto contrario a lo deseado:

El sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo. Es un esclavo absoluto, en la medida en que sin amo se explota a sí mismo de forma voluntaria [...] el sujeto del rendimiento absolutiza la mera vida y trabaja (2014a: 7).

En las sociedades digitales, espacios sin territorio, emergen sinnúmero de posibilidades para que el sujeto sea «eso» que quiere ser. Así lo afirma Lazzarato:

La autonomía y libertad que la actividad empresarial debería haber aportado al «trabajo» demostraron ser en realidad una mayor y más severa dependencia, no solo con respecto a las instituciones (empresa, Estado benefactor y finanzas), sino a uno mismo [...] Caemos una y otra vez en el acoplamiento de la economía y la ética, del trabajo y el trabajo sobre sí mismo (2011: 109).

La cita anterior nos recuerda los mecanismos biopolíticos que Foucault había señalado como formas de autorregulación no disciplinarias, donde el autogobierno es más efectivo que las leyes creadas por los Estados. En ese sentido, la lógica que Han utiliza para presentar al sujeto del rendimiento, atravesado por procesos *hiperproductivos* en la sociedad tardomoderna, es compatible con la mirada foucaultiana en donde el poder y el deber se encuentran estrechamente ligados. Ahí cobran importancia los procesos de subjetivación explicados a partir de matrices de pensamiento, mecanismos psíquicos, biológicos y normativos que funcionaban como rejillas –grillas– de intelección desde los cuales emerge el sujeto (2011).

En nuestra lectura, Han no establece ruptura, sino continuidad entre los discursos de disciplinamiento y biopoder planteados por Foucault, los instala en la sociedad digital, apostando por una idea de poder positivo e ilimitado donde los procesos de virtualización y desterritorialización han sido favorables a la producción de sujetos con múltiples perfiles. La crítica de Han señala que la sociedad digital, lejos de presentar al sujeto de rendimiento como un esclavo, lo presenta como el poseedor de sí mismo, capaz de lograr sus más íntimos anhelos. La positividad del poder transforma el efecto de sumisión y control del sujeto promovido por un discurso disciplinario del poder, en un efecto de realización y liberación. Esto significa lo siguiente:

- a) La positividad del poder se instala en el individuo: El individuo puede ser.
- b) El sujeto de rendimiento puede ser más: más productivo, más exitoso, más rico, etcétera.
- c) El poder positivo parte de una premisa: el individuo está habilitado para ser aquello que desea ser y hacer.
- d) «Poder ser» no solo contiene una promesa o instancia pasiva, se transforma en instancia activa: Puedo ser.
- e) La capacidad aparece como positividad. Usted es capaz de ser aquello que desea.

Con lo anterior identificamos discursos que aparecen como promesas de autorrealización, en el sentido positivo formulado por Han; ejemplo de ello serían las ofertas de educación continua, programas a distancia, abiertos y virtuales que prometen «materializar» los deseos de superación de cada uno, librando las barreras del tiempo real, la geolocalización, la dedicación y durabilidad; «en la economía moderna muchas habilidades son de corta vida; en la tecnología y en las ciencias, al igual que en formas avanzadas de producción, los trabajadores necesitan reciclarse» (Sennet, 2006: 11). La oferta global-virtual-des-territorializada invita al sujeto a abandonar el lugar del empleado surtiéndole recursos técnicos (digitales, herramientas e interfaces) para superar las barreras sociales, geográficas, financieras que actualmente le impiden ser la persona exitosa que anhela.

En esas condiciones, la sociedad tardomoderna ha incidido en la modulación de los procesos de subjetivación: por una parte, instala el discurso del poder-poder como horizonte de autorrealización y, por otra, se instituye un discurso punitivo sobre el cansancio, ahí el sujeto se ve expuesto a un mecanismo de «selección natural» donde solo sobreviven los más audaces. La producción de sujetos neoliberales se manifiesta a través de prácticas de consumo, arreglos individuales desterritorializados, ruptura de lazos colectivos y, al mismo tiempo, ofrece gran variedad de oportunidades para que el sujeto mismo se haga cargo de sí; ahí la profesionalización y la competencia forman parte del emplazamiento neoliberal y exaltan el valor de la técnica.

En nuestro análisis destacamos cómo la sociedad contemporánea se constituye en nudo de virtualidades (Han, 2014b), en ella se organizan nodos, puntos de producción y concentración de información, combinando elementos de la presencialidad con expresiones virtualizadas que trastocan las prácticas normativas y de regulación vigentes durante el siglo xx. En las sociedades analógicas, las relaciones sociales se explican a partir de redes, ahí la trama y la urdimbre sostienen el tejido social. Empero, la sociedad digital aparece como una pantalla verde, similar a la que usan en las producciones animadas o en el cine digital (3D), no es posible distinguir a los sujetos animados de aquellos individuos neoliberales –sin alma, ni espíritu– caracterizados por Han. Se producen perfiles que ni siquiera son humanos, sino efectos virtualizados de la propia red –bots– o usuarios fantasmas habitando el mundo digital.

Esos individuos neoliberales están sujetos al enjambre digital, son como abejas que día a día producen sin cesar. ¿Qué producen? Cansancio (Han, 2012). La producción continua lleva a las abejas del enjambre a morir trabajando. Recordemos que la maquinaria del capitalismo promueve el poder positivo (poder-poder) y lo adhiere a hiperproductividad fomentando promesas de autorrealización; la embriaguez del poder-poder impide al individuo ver que no es libre, sino que se deteriora poco a poco; entre más produce, más se explota a sí mismo. Según Han, los individuos no pueden ver que la sociedad del rendimiento deviene en sociedad del cansancio, no reconocen que esas promesas de autorrealización se convierten en autoexplotación; el cansancio y la insatisfacción por no poder más produce depresión.

En realidad, el sujeto de rendimiento, que se cree en libertad, se halla tan encadenado como Prometeo. El águila que devora su hígado en constante crecimiento es su álter ego, con el cual está en guerra. Así visto, la relación de Prometeo y el águila es una relación consigo mismo, una relación de autoexplotación. El dolor del hígado, que en sí es indoloro, es el cansancio. De esta manera, Prometeo, como sujeto de autoexplotación, se vuelve presa de un cansancio infinito. Es la figura originaria de la sociedad del cansancio (Han, 2012: 6).

Si bien la imagen de Prometeo como la representación del cansancio es interesante, nosotros consideramos que este héroe mítico no solo conoce su condena,

sino que la acepta con orgullo porque sabe que ha cumplido su destino. Una diferencia entre Prometeo y el individuo neoliberal es que el primero tiene un propósito, cree lograrlo y asume el sufrimiento; en cambio, el segundo no tiene un objetivo, es solo parte del enjambre y se niega a devenir en cansancio, entregado a la positividad del poder cree que podrá superarlo.

Poder +

En la sociedad del rendimiento hay un efecto de «realización» promovido por el poder-poder que se encuentra en tensión con el cansancio. De acuerdo con Han, el individuo sufre depresión, abandono, frustración por la búsqueda incesante de estímulos que puedan colmar sus capacidades. La sociedad del rendimiento se rehúsa a devenir en cansancio y el sujeto, aunque esté cansado por «no-poder-poder-más», continúa su marcha. Ahí donde aparece el cansancio, donde un sujeto parece aceptar que no puede más, también surgen alternativas para que no se rinda, para que continúe hasta lograr el éxito. Los mecanismos neoliberales de poder-poder despliegan una promesa de autorrealización y el deseo de «superarse» para no aceptar que no puede más. En ese caso, la narrativa del poder-poder se instituye en un discurso neoliberal de superación continua –resiliencia– y establece mecanismos de exclusión respecto a aquellos sujetos y recursos excepcionales que se rinden.

Exceso de positividad

La sociedad del rendimiento deviene en sociedad del cansancio, donde la abundancia y el exceso de positividad han trastocado las dinámicas disciplinarias caracterizadas por la prohibición. Estas afirmaciones se fundamentan en otro cambio de paradigma; según el autor, pasamos del paradigma de la otredad al paradigma de la identidad. Los mecanismos de subjetivación basados en la negación se han modificado para dar lugar a la identificación. La otredad es reemplazada por la identidad, cuando al sujeto se le presenta algo idéntico a él se interrumpe su sistema de defensas y se abre al intercambio. El sujeto del rendimiento no ve en el capitalismo a un enemigo que niega su identidad,

lo acepta como destino inexorable y adopta aquellos rasgos del sistema que le permiten reafirmarse.

Han supone que actualmente hay un proceso de desregulación que socava el rechazo provocado por la negatividad; opone el poder y el deber, el primero se presenta como positividad –posibilidad– y el segundo como negatividad –prohibición. «Al deber le es inherente una negatividad: la de la obligación» (Han, 2012: 16). Al apuntalar el paso de la negatividad o prohibición hacia la positividad, Han hace una lectura bastante polémica respecto a los mecanismos y dispositivos de subjetivación trabajados por Foucault a partir de la cárcel, los hospitales, el discurso psiquiátrico y de la sexualidad. No solo señala que esas lecturas ya no se corresponden con los procesos que se viven en el mundo contemporáneo; también menciona nuestras dificultades para enfrentar la decadencia, la soledad y la desaparición de lo comunitario (Han, 2014b).³

Desde el siglo xvii el poder ya no se manifiesta como la capacidad que el soberano tiene de imponer la muerte, sino como biopoder [...] El biopoder es, en esencia, de malla estrecha, más preciso que el poder de muerte que en virtud de su incivismo no representa ningún poder de control [...] comprende solamente factores exteriores como la procreación, el porcentaje de mortalidad o el estado de salud. No está en condiciones de penetrar o intervenir en la *psyche* de la población (Han, 2014b: 78).

Ahora, la sociedad del rendimiento muta en sociedad de la transparencia bajo el mismo principio: la positividad.

La sociedad de la negatividad hoy cede el paso a una sociedad en la que se desmonta cada vez más a favor de la positividad. Así la sociedad de la transparencia se manifiesta en primer lugar como una sociedad positiva. Las cosas se hacen transparentes cuando abandonan cualquier negatividad, cuando se alisan y alla-

3 En nuestro planteamiento no compartimos la idea expuesta por Han; por el contrario, afirmamos que el biopoder permite el despliegue de técnicas de autorregulación que pueden ir en direcciones distintas a las intenciones políticas del poder soberano y del poder disciplinario.

nan, cuando se insertan sin resistencia en el torrente liso del capital, la comunicación y la información (Han, 2013: 11).

387

Positividad y negatividad

Al inicio de este trabajo introdujimos la siguiente frase «la positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber [...], el inconsciente social pasa del deber al poder [...] Sin embargo, el poder no anula el deber» (Han, 2012: 17). Tal como acabamos de analizar, la positividad se concibe como posibilidad y la negatividad como prohibición. Y en este punto hacemos algunas preguntas y comentarios. En primer lugar, reconocemos que la sociedad de la transparencia se caracteriza por el exceso de identidad, puede considerarse como una sociedad de la presencia, y para que esta sea plena requiere de la positividad en todas sus dimensiones (Xolocotzi, 2018: 23). En segundo lugar, asumir sin cortapisas los argumentos de Han implicaría aceptar que la sociedad del rendimiento es una instancia plena, positiva y transparente (2013). Si esto es así, su transparencia significaría que

- a) Sería posible ver sus vacíos, huecos por llenar con nuevos elementos o positivities. Empero, si esos vacíos fueran visibles, estaríamos en condiciones de cuestionar su presencialidad plena.
- b) Al ser transparente y, en caso de no tener algún vacío o carencia, la sociedad del rendimiento estaría plenamente colmada; por tanto, no habría espacio para introducir otras positivities, de tal manera que sería imposible desplegar el poder positivo de manera ilimitada.
- c) Por el contrario, si la sociedad de la transparencia se establece como un sistema con límites establecidos, entonces estaría condenada a su propia extinción, porque no sería capaz de extender su dominio hacia otros objetos.
- d) Y si estuviera en permanente expansión sería imposible determinar su plenitud, pues estaría en proceso de transformación continua.

En resumen, si la sociedad del rendimiento es una instancia plena, la positividad del poder tiene un límite. O bien –y esta es nuestra postura– la sociedad de la transparencia es un sistema abierto, tiene un espacio exento de positividad que deja una hendidura. ¿Cómo explicar ese hiato? A partir de la negatividad. Volveremos a este punto más adelante.

En la sociedad del cansancio, Han menciona que el poder se propone como posibilidad y el deber como prohibición. La positividad del poder y la negatividad del deber. Este pertenece al régimen disciplinario que ya Foucault había esbozado y que Han reintroduce en *La sociedad del cansancio* (2012). Nosotros no oponemos el deber al poder; consideramos que ambos se formulan en un sentido positivo. La prohibición es activa, es un despliegue del poder positivo: el poder de prohibir. Entonces, a diferencia de Han, tenemos dos positivities: el poder y el deber. El primero como posibilidad de ser o hacer ilimitado y el segundo aparece como obligación de ser o hacer.

Volvamos a Han cuando menciona lo siguiente: «El deber tiene un límite. El poder hacer, por el contrario, no tiene ninguno» (Han, 2013: 7). En la cita anterior el autor sostiene que el poder positivo no se detiene. Entonces, como instancia plena y positiva, el poder sería ilimitado y habilitaría al sujeto para desplegar sus deseos y anhelos de autorrealización, incluso por encima del deber –de lo prohibido. Si no existiera alguna instancia distinta al poder capaz de ofrecer resistencia a sus efectos, estaríamos ante un poder positivo como pura identidad.

+ Negatividad

Volvamos a la pregunta inicial que motiva esta larga disertación: ¿tiene el poder un modo de presentarse distinto a la positividad, es decir, además del poder-poder es posible pensar en la negatividad del poder? En la sección anterior ya podíamos atisbar una primera respuesta de Han (2012): el poder es positivo, pleno e ilimitado. ¿Cómo explicamos la configuración de ese poder positivo? Conviene recordar que Han ha señalado que el poder positivo que induce a la productividad es más efectivo que el poder disciplinario. Sin embargo, hemos sostenido que en este caso encontramos: el poder de hacer y el poder de prohibir. El poder puede oponerse al deber, pero esa relación no representa negati-

dad alguna porque ambas positividades se articulan: la capacidad del poder no niega la existencia del deber; por el contrario, el deber se establece ejerciendo el poder de prohibir o imponer. Ambos son positividades.

Asumir que el poder positivo es pleno e ilimitado significaría que ningún elemento interior o exterior puede impedir su desarrollo. Empero, nos interesa sostener que sí existe un elemento capaz de imponer un límite al poder positivo: «la negatividad es el límite en la constitución de la objetividad» (Laclau, 1990: 43). En esa dirección introducimos el siguiente planteamiento:

Si una identidad es negada, esto significa que su plena constitución como objetividad es imposible. Esto abre dos alternativas: o bien el elemento de negatividad es reabsorbido en una positividad de orden superior que la reduce a mera apariencia, o bien la negación es irreductible a toda objetividad, lo que significa que pasa a ser constitutiva (Laclau, 1990: 33).

Al analizar la cita anterior, consideramos que la propuesta de Han se inscribe en la primera alternativa. En la sociedad digital los objetos reales son reabsorbidos como virtualidades debido a la positividad del poder. En los siguientes párrafos exploramos la segunda alternativa: la negatividad impide que el poder sea pleno e ilimitado, resiste su fuerza y amenaza radicalmente su positividad.

Nuestro planteamiento sostiene que la negatividad es un elemento constitutivo del poder positivo, amenaza recurrentemente su identidad al mismo tiempo que la constituye. «La estructura de toda relación de amenaza presupone a la vez la afirmación de una identidad y la puesta en cuestión de la misma» (Laclau, 1990: 43). Entonces, al usar esta lógica para explicar el poder positivo expuesto por Han consideramos lo siguiente: el poder positivo, en tanto que objetividad, se encuentra siempre amenazado por su propio límite, esto hace imposible su plenitud. Por lo anterior, es posible suponer que cualquier objetividad será parcialmente lograda y será parcialmente amenazada o negada. En consecuencia, es importante replantear algunas tesis expuestas por Han:

Primero, nos interesa reformular el proceso de expansión permanente del poder positivo, a partir de lo siguiente: si el poder es capaz de reconocer cualquier positividad, que aún no forma parte de su sistema, significa que ese elemento se opone al poder y lo resiste; dicho elemento se convierte en

una amenaza porque impone un límite al poder. Ante ese extrañamiento, el poder intenta absorber esa presencia para establecer un nuevo límite, y con esta operación, en lugar de reafirmar su positividad, logra evidenciar que su propia plenitud no había sido totalmente establecida. Si esto es así, entonces podemos afirmar que el poder positivo es capaz de articular diversos elementos diferenciales porque es un sistema abierto e incompleto. Si el poder positivo fuese un sistema cerrado, esta operación sería imposible. Entonces, se puede colegir que la negatividad amenaza la plenitud del poder al mismo tiempo que la hace posible.

Segundo, podemos afirmar que el poder positivo no es una fuerza absoluta independiente de las condiciones sociales; por el contrario, es contingente, relacional y se produce en un contexto específico. Desde este ángulo, no existe un paso «necesario» de la sociedad disciplinaria a la sociedad del rendimiento porque es imposible determinar *a priori* las identidades y relaciones que intervienen en la configuración del poder (Laclau, 1990: 37). Tercero, Han sostiene que en la sociedad de la transparencia hay una interacción permanente entre interfaces como superficies en donde se consume toda la comunicación de manera inmediata, la fugacidad de la sociedad digital va extinguiendo la posibilidad de la reflexión. Desde nuestro punto de vista, sostenemos que la transparencia como positividad plena exigiría eliminar toda negatividad, y ya la lógica del antagonismo ha planteado que la positividad y la negatividad coexisten; por tanto, la positividad de la transparencia es reafirmada y amenazada de manera simultánea por la negatividad.

Opacidad y dureza

Recordemos que para Han el mundo digital se ha constituido como un nudo de virtualidades donde la existencia plena ya no se concibe como materialidad, sino como presencialidad desterritorializada –virtualidad. La sociedad digital que apuesta por la transparencia lo hace como un gesto de positividad y libertad; en el enjambre digital hay una sobreexposición la vida misma. El modo de ser en la sociedad del cansancio es la transparencia: lo que se ve es lo que hay, pura positividad; por tanto, no hay fondo, no hay algo detrás de la imagen. «Las cosas se hacen transparentes cuando abandonan cualquier ne-

gatividad cuando se alisan y allanan, cuando se insertan sin resistencia en el horizonte liso del capital, la comunicación y la información» (Han, 2013: 11). En ese planteamiento, la negatividad es representada como opacidad, dureza, falta de transparencia. Veamos el siguiente ejemplo propuesto por Han: «La piedra como cosa es una figura contrapuesta a la transparencia. Pertenecer a la tierra, al orden terrenal, y tiene las características de ser oculta y cerrada» (Han, 2014b: 60).

Reintroducción de la negatividad

En las secciones anteriores hemos visto que Han ha introducido la idea de una sociedad positiva, plena y objetiva: transparente, donde la negatividad ha sido erradicada. Lo positivo borra la negatividad de lo otro. En los planteamientos anteriores, lo positivo ha sido asociado con libertad, posibilidad, productividad, todo ello en contraposición a la dominación que, «aparentemente», ejercía la sociedad disciplinaria, a partir de la contraposición entre el poder y el deber.

Hemos visto con la lógica del antagonismo que una sociedad como instancia plena e ilimitada es imposible por la presencia de una negatividad que simultáneamente amenace y confirme su existencia (Laclau, 1990). ¿Qué implicaciones tiene usar esta lógica para comprender los procesos de subjetivación en el tiempo presente? Nuestra respuesta ofrece dos posibilidades; por un lado, nos permite poner en suspenso la idea de que todos los procesos contemporáneos nos conducen indefectiblemente a la sociedad del cansancio como modo de ser, como autoexplotación. Y, por otra parte, al cuestionar si la sociedad de la transparencia es el único derrotero posible en el contexto neoliberal, enfrentamos la tarea de pensar nuestras condiciones de existencia.

¿La sociedad disciplinaria consiste, efectivamente, en una sociedad centrada en los procesos de dominación y en el ejercicio del poder soberano? Coincidimos con Han en que, en efecto, el control sobre los cuerpos y las almas se ejercía a través de un poder dominante. Aunque Foucault adelantaba que esas formas de poder no eran las únicas, para Han la idea un biopoder no resolvía esta cuestión. «El panóptico digital no es una sociedad biopolítica disciplinaria, sino una sociedad psicopolítica de la transparencia» (Han, 2014b: 78). La cita anterior sugiere que los procesos disciplinarios no fueron capaces de penetrar

en el modo de pensar de los sujetos; en cambio, en la sociedad de la transparencia los procesos de vigilancia y control digital han sido muy efectivos para leer los pensamientos de los sujetos. La efectividad de este panóptico digital, como lo describe Han, radica en la ruptura del mecanismo de prohibición que el deber imponía a los individuos y el arribo de un poder positivo que permite su autorrealización.

Ya hemos señalado que la asociación entre deber-negatividad y poder-positividad es inadecuada porque la negatividad implica la imposibilidad de cualquier objetividad y que tanto el poder como el deber son dos positividades. Sin desprendernos por completo de la afirmación anterior, reconocemos que el sistema de poder disciplinario es un poder basado en el control y la dominación, pero no consideramos que este sea la expresión de la negatividad. En efecto, el poder del soberano y el poder disciplinario representan dos mecanismos que condicionan el proceso de subjetivación a partir del control de los cuerpos y el castigo. Sin embargo, Foucault mostró otros mecanismos que no se basan en el poder represor, sino en el poder productivo que incide en otras formas de subjetivación. La agudeza de Han radica en que permite identificar algunos mecanismos y dispositivos digitales que favorecen la emergencia de otros sujetos: los individuos neoliberales.

Antes de continuar con ellos, nos detenemos en una precisión interesante: aceptar que el poder disciplinario se basa en la prohibición –sujeción– y el poder positivo en la libertad no convierte al primero en la negación del segundo. En cualquier caso, la negatividad está presente tanto en el sistema de poder disciplinario como en el poder positivo de la sociedad de la transparencia. Introducir la negatividad como amenaza a la plena constitución del poder no significa regresar a un sistema disciplinario basado en la prohibición, sino encontrar a un elemento capaz de poner un límite a la positividad del poder y amenazar su plenitud.

Dolor

Si en la sociedad de la transparencia hay un exceso de positividad que absorbe cualquier elemento negativo, lo que aún queda por saber es de qué manera esa positividad reconoce algo distinto de sí misma; hacerlo implicaría que esa po-

sitividad tiene un exterior que la constituye, un límite que la define y al mismo tiempo le impone una frontera (Laclau, 1990). Además, se ha señalado que la sociedad del rendimiento no puede explicarse más por el poder disciplinario que califica como prohibición, tampoco acredita el biopoder como un proceso que permita modificar la dinámica del poder positivo que deviene en cansancio y sobreexplotación. Han sostiene que nos encontramos en un enjambre digital entregados al poder-poder e instala el término psicopolítica para explicar que las formas de gobierno se han instalado en la *psyque*, donde se gobierna la mente de los individuos. En ese escenario, nuestra propuesta consiste en señalar que hay un elemento de negatividad que la sociedad de la transparencia no ha podido eliminar, el dolor: la sociedad contemporánea no resiste el dolor, su negatividad empaña el cristal de la positividad.

El dolor se encuentra entre vida y muerte, se presenta entre ambos, nos recuerda la instancia más elemental de la vida, la biológica, y nos coloca frente a la muerte como finitud radical. Sin embargo, no se reduce a lo uno, ni a lo otro. El dolor como negatividad representa un límite a la vida y recuerda la posibilidad de la muerte; empero, solo es dolor. Aunque hay toda una administración del dolor a través de la industria del fármaco promovida en la sociedad del rendimiento para evitar el cansancio, es importante reconocer que esa dinámica no elimina la presencialidad del dolor y tampoco puede integrarlo a la dinámica de virtualidades desterritorializadas.

En este trabajo identificamos dos modalidades del dolor: aquel asociado a padecimientos biológicos o de la mera existencia orgánica y los espirituales ligados al sufrimiento. El dolor «biológico o de la mera organicidad» nos coloca en condiciones de vulnerabilidad en la sociedad del rendimiento. Por otra parte, el dolor que llamamos espiritual o del sufrimiento no está vinculado con un padecimiento; sin embargo, se apodera del cuerpo entero. Un ejemplo de este último es el duelo. Ambos tipos de dolor imponen un límite a la positividad de poder que apuntalamos en la sección anterior.

A contracorriente del planteamiento de Han, sostenemos que la sociedad del rendimiento no ha positivizado toda forma de existencia, el dolor ha resistido este proceso. Si bien el dolor, en cualquiera de sus manifestaciones, se presenta como obstáculo para la productividad, el progreso y la realización personal, hasta ahora no hemos identificado un mecanismo por el cual sea

eliminado. A diferencia de la enfermedad que puede «positivizarse» a partir de los tratamientos médicos o inmunológicos, el dolor parece resistir a los efectos del analgésico. Este adormece al individuo, pero no elimina el dolor. En el caso del duelo, se ofrecen recursos «terapéuticos» que ayuden a sobrellevar una pérdida, se proponen estrategias para reconciliarse con la idea de la muerte o se crean dispositivos de evasión, pero ninguno logra anularlo. Ni siquiera el cansancio es capaz de borrar esa presencia. El dolor ocupa el lugar de lo otro. «El dolor, ese sentimiento de umbral en presencia de lo otro» (Han, 2014b: 57).

Sujetos dolientes

Recordemos que la segunda interrogante que motiva estas reflexiones se ha formulado de la siguiente manera: ¿cuáles son los procesos de subjetivación que introducen ambas modalidades del poder –positividad y negatividad– en las sociedades contemporáneas? Enseguida, analizamos la emergencia del sujeto doliente.

Hasta ahora hemos retomado la lectura de Han como una propuesta contemporánea que evidencia los mecanismos por los cuales emerge el individuo neoliberal. Aunque que hay extraños lugares en donde no se replican los procesos de maximización del rendimiento e hiperproductividad exaltados por la sociedad del rendimiento, estos suelen exhibirse como pequeñas excepciones. En apariencia, el poder positivo ha tenido la capacidad de cambiar las condiciones sociales recreando un enjambre digital. Empero, nuestra propuesta se inclina a poner en suspenso el carácter necesario de esas transformaciones. Encontramos en el dolor un intersticio por el que se introduce la negatividad del poder-poder y desde ahí emplazamos al sujeto doliente como la posibilidad de pensar algo distinto del individuo neoliberal.

El emplazamiento neoliberal de la sociedad del rendimiento ha consolidado prácticas de autoemprendimiento como horizonte de realización que devienen autoexplotación. En ese escenario nos preguntamos si del enjambre digital puede emerger algo distinto de una abeja obrera, un sujeto. Intentamos no caer en la tentación de proponer a un sujeto capaz de analizar sus conductas de manera racional o crítica, y nos colocamos en una postura distinta admitiendo que el sujeto no es pura positividad, ni racionalidad, sino una instancia en falta,

escindido, incompleto (Laclau, 1990). En las secciones anteriores afirmamos que el poder-poder es una instancia abierta e incompleta, y esta condición ontológica es compartida por el sujeto. Ambos se encuentran estrechamente ligados a condiciones sociohistóricas y de ninguna manera es posible determinar cuál será la combinación de elementos que intervienen en la configuración de una subjetividad. Estas afirmaciones implican que su ser no está determinado; en esa dirección proponemos al sujeto doliente como modo de subjetivación en la sociedad contemporánea.

Uno de los rasgos que nos permiten apuntalar al sujeto doliente es la proliferación de escenarios de guerra, violencia y aniquilación de casi toda forma de vida. Aunque estos fenómenos nos han acompañado durante muchos siglos. En el momento presente encontramos cierta exaltación de la muerte, desde políticas que administran las instancias de vida y hasta dispositivos personales de muerte. La relación vida-muerte aparece constantemente como la pauta para el gobierno de los sujetos, entre ambos polos aparece el dolor. En las sociedades disciplinarias este fue tomado como instrumento de control para infringir sufrimiento a los cuerpos y a las almas; empero, la sociedad del rendimiento ha tratado de desaparecerlo. Al poder positivo de la sociedad de la transparencia del dolor le resulta incómodo porque reintroduce la negatividad, amenaza su plenitud.

En una sociedad extasiada por la belleza, la juventud y la fuerza, no resulta sencillo aceptar el dolor porque suele asociarse con decrepitud, finitud, obsolescencia o debilidad; estas concepciones rompen con la dinámica hiperproductiva del rendimiento y evidencian el cansancio. El poder-poder carece de mecanismos que le permitan integrar el dolor en sus ordenamientos, tanto físicos como simbólicos. El dolor físico u orgánico es irreductible a los efectos del fármaco, y la maximización del rendimiento es incompatible con la presencia el dolor espiritual –como el duelo.

El dolor no parece un recurso rentable como la vida y la muerte. Se presenta distinto de ellos, queda fuera de los parámetros discursivos del rendimiento y de la transparencia, se aparta de los discursos de autorrealización, logro o felicidad que la sociedad de la transparencia promueve. Incluso se considera con efectos negativos al bienestar, y más allá de la industria farmacéutica parece no interesar a nadie. Sin embargo, su negatividad está en otra parte, la presencia

del dolor impide la plenitud del poder y la del sujeto mismo. Es una experiencia liminar en la que no podemos prescindir del otro, no podemos tener «solo» dolor, sino sentir dolor. Siguiendo lo expuesto por Han, en el enjambre digital, el individuo no puede sentir dolor, porque extasiado ante la productividad carece de capacidad de establecer relaciones con alguien exterior a él mismo. Y esa condición es extensiva a la sociedad del rendimiento. Empero, si sentimos dolor experimentamos la presencia del otro. Ese que nos muestra la imposibilidad de «solo ser» y «ser solo» sujeto del rendimiento.

Nosotros afirmamos que en el dolor reconocemos una hendidura en nuestro ser; por tanto, nos hallamos expuestos ante *lo otro* distinto de mí; si nos traspassa, experimentamos nuestra finitud. Entonces, se impone un límite real a nuestra existencia, un exterior que la define, pero que imposibilita su plenitud. El dolor nos coloca entre la vida y la muerte, seguimos vivos sintiendo dolor, pero no morimos; esta experiencia no nos permite instalarnos en la sociedad del rendimiento; por el contrario, nos revela el cansancio y nos devuelve al mundo. El dolor se presenta entre la vida y la muerte, su presencia amenaza la plenitud del individuo neoliberal y de la sociedad digital al interrumpir los procesos de virtualización y desterritorialización. El dolor suspende la transparencia y la singularidad como modo de ser de las cosas y nos muestra la negatividad de lo otro. Recordemos las expresiones de Han sobre la piedra, ella no pertenece al mundo digital. El dolor y la piedra comparten algunos rasgos: opacidad, dureza y terrenidad, todos ellos se oponen a la transparencia. «No es posible ninguna experiencia sin dolor, sin negatividad de lo otro, en el exceso de positividad» (Han, 2014b: 57).

El dolor como experiencia disloca la dinámica de la sociedad digital, rompe con la supuesta fuerza totalizadora del poder positivo; por una parte, se presenta como oposición a los discursos de autorrealización que han inducido al sujeto a mantenerse como *homo laborans*; por otro lado, contrarresta la positividad del poder productivo. Han avizora muy bien el efecto del cansancio como un agotamiento del sujeto productivo en la sociedad neoliberal, coloca a Prometeo como la figura mítica del cansancio. Empero, el dolor no es igual al cansancio, este es una herramienta que desarma al sujeto. Una herida puede cerrarse por cansancio, pero el dolor no cesa, el dolor no se cansa, el dolor no

cierra, no se cura porque tampoco es una enfermedad como los padecimientos neurológicos que anuncia Han:

El comienzo del siglo *xxi*, desde un punto de vista patológico, no sería ni bacterias ni viral, sino neuronal. Las enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) definen el panorama patológico de comienzos de este siglo. Estas enfermedades no son infecciones, son infartos ocasionados no por la negatividad de lo otro inmunológico, sino por un exceso de positividad (Han, 2012: 7).

La enfermedad neuronal que advierte el autor en la cita anterior es enteramente diferente al dolor. El desgaste neurológico puede estar presente sin que el dolor se manifieste; para nosotros, la experiencia del dolor reintroduce la negatividad porque se presenta como un estadio distinto a la vida, la plenitud y la muerte. Recapitulando, podemos sentir dolor y no morir, podemos vivir con dolor y mantenernos con una herida permanente. El dolor no conduce a la muerte, no tiene un desenlace. El dolor representa un límite al exceso de positividad, su presencia impone un límite a la plenitud del poder y reintroduce la negatividad.

Sentir dolor nos abre a la experiencia de lo otro. El sujeto doliente es capaz de sentir su propia finitud a partir de la presencia del otro. El duelo nos permite darnos cuenta de la ausencia, la falta, la carencia. El dolor desarma las coordenadas del tiempo y del ciberespacio, no es ubicuo; se localiza en un cuerpo, en un espíritu, es una circunstancia terrenal, la pantalla verde no puede absorberlo. El dolor puede ser amenazante para la vida del sujeto, pero no lo aniquila. El sujeto doliente en el escenario neoliberal resiste a la vida y a la muerte, se resiste a continuar y también a perecer. El sujeto doliente no ha perdido la capacidad de sentir la muerte, su propia muerte y la muerte de los otros. El dolor nos recuerda la pérdida y la falta. Para el sujeto no es fácil enfrentar el dolor, darse cuenta de las condiciones en las que su vida transcurre y saber que aún no llega la muerte.

En los tiempos que corren, nos parece que el sujeto de rendimiento no es el único modo de subjetivación posible. Creemos que hay sujetos dolientes in-

sertos en la trama social de desplazamientos forzados, guerras, hambrunas, desastres ecológicos y en la misma dinámica de autoexplotación. No se trata de una apología al sufrimiento, sino de emplazar a otra forma de existencia. El sujeto doliente sabe que el dolor no puede erradicar su existencia y que tampoco puede eliminar el dolor de su existencia.

Coda

A lo largo de este documento exploramos algunos planteamientos sobre la conformación de una sociedad disciplinaria y su paso hacia la sociedad digital y de la transparencia. En ese renglón disentimos con Han cuando señala que hubo una ruptura paradigmática al pasar del régimen del deber al régimen del poder. En nuestro planteamiento hay una continuidad entre el poder de prohibir y el poder de ser o hacer. Lo que Han muestra como la negatividad del poder, basada en el «no debes», representa para nosotros una oposición deber-poder, distinta de la negatividad. También hemos argumentado que las ideas de Han descansan en el principio de positividad del poder y nosotros proponemos una mirada distinta, en la que su plenitud se ve limitada por la presencia de un exterior que lo constituye y al mismo tiempo lo niega –la negatividad del poder se explica como una objetividad que amenaza al poder-poder y lo afirma al mismo tiempo. En ese sentido, presentamos el dolor como negatividad, como una experiencia límite que impide la plenitud del poder y al mismo tiempo devuelve al sujeto su posibilidad de ser.

Referencias

- Boron, A. (2005). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. Conferencia magistral, xxv Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. Porto Alegre, Brasil, del 22 al 26 de agosto.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (2011). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- _____ (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

- _____ (2014a). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- _____ (2014b). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Jiménez, M. y Valle, A. (ed., 2019). *Sociología y biopolítica*. México: UNAM, Juan Pablos.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lazzarato, M. (2011). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sennet, R. (1998). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Xolocotzi, A. (2018). La actualidad de la teoría. El papel de la filosofía en una sociedad del rendimiento. *Elementos. Revista de Ciencia y Cultura*, núm. 109, vol. 25. Enero-marzo 2018, 19-25.

Laura Echavarría Canto*Cinvestav-IPN, México**A Carlos Echavarría**Con hermandad****Introducción***

El propósito de este capítulo es reflexionar en torno a las huellas del neoliberalismo en dos ámbitos de la violencia. Para fines de esta investigación, retomo la categoría de violencia desarrollada por Žižek y por Balibar, en tanto ambos teóricos enfatizan en la existencia de dos tipos de violencia: la sistémica y la subjetiva. Žižek (200: 25) plantea

[...] una violencia ultraobjetiva o sistémica, inherente a las condiciones sociales del capitalismo global y que implica la creación automática de individuos desechables o excluidos, desde los sin techo hasta los desempleados y la violencia ultrasubjetiva de los nuevos y emergentes fundamentalismos éticos o religiosos, o ambos, en definitiva racistas.

En este mismo sentido, Balibar considera una violencia estructural sustentada en el capitalismo, pero con la característica específica de que sucede de manera invisible, marcando a un sector de la población como hombres desechables y otra violencia subjetiva que es la que se construye en la vida cotidiana, aunque es la violencia estructural la que fundamenta la operación de la subjetiva; Balibar (2005: 115) plantea:

El hombre desechable es, ciertamente, un fenómeno social, pero que se muestra casi natural o como la manifestación de una violencia en la cual los límites de lo que es humano y de lo que es natural tienden siempre a enmarañarse. Es lo que por mi parte llamaría una forma ultra-objetiva de violencia o incluso una crueldad sin rostro [...] Sin embargo, las prácticas y las teorías de la depuración étnica nos dejan antes bien en presencia de formas ultra-subjetivas, de una crueldad afín a la del rostro de Medusa.

Desde esta perspectiva, ambas violencias se imbrican para marcar a ciertos grupos sociales como marginales, aunque domine en esta exclusión la pertenencia de clase, en tanto trabajadores no solo desechables, sino también con un trabajo que se invisibiliza.

A partir de lo anterior, se abordará el dispositivo de la muñeca *Barbie* como objeto que encarna las políticas económicas y subjetivas del neoliberalismo, como forma del capitalismo de la crueldad de la actualidad.

La fábrica global; violencia objetiva

De acuerdo con diversos teóricos (Ianni, 1996; Petras, 2003; Arizmendi, 2003), una de las principales consecuencias de la globalización neoliberal sobre el mundo del trabajo se refiere a lo que se conoce como la nueva división internacional del trabajo, producto de la intensa y generalizada internacionalización del proceso productivo. Esto involucra dos tendencias. La primera alude a que las corporaciones ya no se concentran en los países centrales, sino que se desplazan hacia los diversos países produciéndose una organización del proceso de trabajo y producción en términos de subcontratación, flexibilización laboral y precarización de las condiciones de trabajo, procesos de los cuales la industria maquiladora es la muestra más representativa.

La segunda tendencia da cuenta de que en sus países de origen las empresas se enfrenten a una competencia cada vez más fuerte, en la que industrias con altas tasas de ganancia coexisten con empresas que tienen capacidades cada vez más precarias de producción y bajas ganancias; estas últimas en mucho subsisten gracias a la contratación de fuerza de trabajo migrante que ingresa y

permanece en el mercado laboral nativo en condiciones similares a las de los países periféricos.

A este proceso se le conoce también como la «fábrica global» porque, y de acuerdo con Ianni (1996: 6),

La «fábrica global» sugiere una transformación cuantitativa y cualitativa del capitalismo, más allá de todas las fronteras y subordinando formal o realmente todas las otras formas de organización social y técnica del trabajo, de la producción y la reproducción ampliada de capital. La «fábrica global» se instala más allá de cualquier frontera: articula capital, tecnología, fuerza de trabajo, división del trabajo social y otras fuerzas productivas.

De esta manera, uno de los principales enclaves del neoliberalismo se refiere a la instauración de esta fábrica global que se fundamenta en procesos de subcontratación, flexibilidad laboral y sobreexplotación de la fuerza de trabajo; estos procesos no solo se dan entre los países (siendo los desarrollados los que consolidan, vía las nuevas tecnologías, su desarrollo económico a través de una división internacional del trabajo en donde los países periféricos proveen de mano de obra a bajos costos), sino también al interior de los mismos.

Si bien el proceso de internacionalización de capital es fundamento del capitalismo, en épocas anteriores a neoliberalismo la concentración y centralización del capital¹ se desarrollaba principalmente en sus países de origen, a diferencia de lo que ocurre hoy, por lo que Ianni (1996: 6) plantea:

1 Ambos son fenómenos del capitalismo explicados y definidos por Marx en su obra *El Capital*. La centralización de capital consiste en el crecimiento del volumen del capital por la unión de varios capitales en uno solo o por la absorción de uno de ellos por otro. Este proceso significa que entre los capitalistas se redistribuyen capitales ya acumulados. Se diferencia de la concentración de capitales precisamente en que solo presupone la redistribución de los capitales ya existentes y por tanto no depende del aumento absoluto de la riqueza social ni de la acumulación. Al centralizarse el capital, también se provoca una concentración de capital. Explica Marx que la competencia entre capitalistas y el desarrollo del crédito capitalista sirven de palanca para la centralización del capital. La centralización del capital hace que la riqueza social se concentre en un pequeño grupo de grandes capitalistas o en una unión de ellos. Una de las formas en que el capital se centraliza es la sociedad anónima, por ejemplo, los trust. Con la centralización, ciertos propietarios de medios de producción se arruinan y son absorbidos por otros, crece la riqueza en manos de los mayores capitalistas. Según la economía marxista, la centralización del capital, lo mismo que su concentración

[...] conlleva un giro radical del capitalismo, el cual desborda las fronteras nacionales y subordina a otras formas de organización social y técnica del trabajo, de la producción y de la acumulación de capital. La internacionalización de capital significa simultáneamente la internacionalización del proceso productivo y la *internacionalización de las clases sociales* en sus relaciones, reciprocidades y antagonismos.

Esta internacionalización responde parcialmente a requerimientos de la lógica de acumulación capitalista; *primero*, la necesidad de fuerza de trabajo barata que realice trabajos precarios, con escasas prestaciones sociales en condiciones de docilidad y subordinación; *segundo*, que signifiquen una escasa inversión en capital humano toda vez que o las necesidades de producción no lo requieren o lo han adquirido en su nación de origen y no tendrán acceso a uno mayor en su país de destino y, *tercero*, que en términos ideológicos, estos trabajadores sientan una constante amenaza de despido y, por ende, una espada de Damocles a sus condiciones de vida y de trabajo.

En este sentido, el neoliberalismo ha generado una fuerte segmentación del capital, donde coexisten al lado de poderosas empresas trasnacionales, empresas nacionales debilitadas que se están sustentando en la subcontratación y la flexibilización laboral. Esta flexibilización tiene, sin duda, uno de sus principales recursos en la trasnacionalización de la fuerza de trabajo. En el primer caso, las empresas fuertes pueden contratar trabajadores altamente calificados (lo que tiene consecuencias para el problema de la «fuga de cerebros»); en el segundo caso, son los trabajadores nativos los que están dispuestos a aceptar condiciones salariales y laborales sumamente precarias, aunque mejores que las que tendrían en su lugar de origen.

En este sentido, Petras (2003: 14) señala que

Este proceso de expansión imperial incluye la apropiación directa de industrias estratégicas, la eliminación de barreras comerciales y el desmantelamiento de la legislación laboral medidas que incrementan la tasa de ganancia de las cor-

hace que el trabajo y la producción se concentren en grandes empresas, acentúa el proceso de socialización de la producción y al mismo tiempo intensifica los contrastes sociales y los antagonismos de clase en la sociedad capitalista.

poraciones multinacionales. Los efectos de este proceso sobre la clase obrera incluyen un profundo declive de su organización, sus niveles de vida y condiciones laborales.

Este neoliberalismo neocolonial es solo la actualización de la esclavitud colonial, pero ahora no solo lo es en términos económicos, sociales y culturales, sino también en cuanto a la colonización de la subjetividad y de la corporalidad.

La Barbie: ícono del cuerpo sometido a la fábrica global

La famosa muñeca *Barbie* dice «Made in América», pero la caja en la que viene dice «Made in China». Si rastreamos el camino de producción de la muñeca surgen preguntas acerca de cómo podríamos identificar su lugar de origen y de cómo la fábrica global de la producción enlaza diversos lugares del centro y la periferia, del mundo globalizado

En este contexto, y de acuerdo con datos de Tempest (1994), *Barbie* está hecha de plástico inyectado en moldes en dos fábricas al sur de China adyacentes a Hong Kong, una en Indonesia y otra en Malasia. *Barbie* jamás ha sido fabricada en Estados Unidos. La primera muñeca fue producida en Japón en 1959. A medida que los costos se incrementaron en Japón, la producción se trasladó a otros sitios en Asia. En un tiempo, el productor Mattel tenía fábricas de *Barbie* en Taiwán, Hong Kong y Filipinas. En 1988, tras una huelga Mattel cerró sus dos fábricas de Filipinas con una pérdida de 4000 puestos de trabajo. El plástico ABS está hecho de etileno, refinado de petróleo proveniente de Arabia Saudita y muy utilizado en la elaboración de juguetes. El pelo de nylon de *Barbie* proviene de Japón. Su escenario de cartón está hecho en Estados Unidos. La manufacturación y el embalaje son dirigidos desde Hong Kong.

La historia de su producción comienza en la Corporación Mattel, una de las más grandes compañías de juguetes del mundo, y fue idea de Ruth Handler, esposa del cofundador de dicha compañía. Es en esta donde se maneja información sobre precios de insumos y salarios para decidir acerca de las mejores localizaciones para comprar las materias primas necesarias y para ubicar a los países donde maquilarla resulte más redituable.

En este contexto, el proceso de producción de la *Barbie* es solo una representación de la forma en que la fábrica global ha venido operando a partir de la división internacional del capital y el trabajo, de tal manera que el cuerpo obrero globalizado actúa como fuerza de trabajo sometida a una división social laboral internacional. A su vez, en este modo de producción de la mercancía *Barbie*, el obrero es transformado en mercancía explotada, parcializando y atrofiando su intelecto y su corporalidad, como desde Marx se desentrañó.

En su análisis de la subsunción formal, venta de la fuerza de trabajo al capitalista, producción parcial de la mercancía y procesos de trabajo sometidos al mando y la vigilancia de este, Marx (2005: 36) señala: «Veremos cómo, en especial con la maquinaria, la alienación entre las condiciones del trabajo y la modalidad del trabajo mismo se fija en la conciencia del capitalista y es presentada al trabajador como algo inobjetable». Es decir, la relación capital-obrero aparece no solo mediada por la técnica, sino también como relación cosificada; el obrero, en tanto cosa, trabaja la materia, produce mercancías y se relaciona con un amo maquinizado; de hecho, la *Barbie* misma es un espejo de dicha maquinización.

Por ejemplo, y de acuerdo con Giddens (2014) y a Tempest (1994), si bien en un tiempo Japón y Taiwán eran los principales productores de juguetes de la economía mundial, en la medida en que sus economías se diversificaron en una producción de capital más intensivo, se transformaron en proveedores de los plásticos que hasta entonces habían provenido de Estados Unidos y de Europa Occidental. La producción se trasladó a lugares de tasas salariales menores como, por ejemplo, las de China. Fabricar a *Barbie* es un trabajo extremadamente intensivo. Los trabajadores deben manejar moldes de plástico, coser ropa y pintar los detalles sobre las muñecas. Una *Barbie* típica requiere 15 pasos separados de pintura. Estas tareas no pueden ser realizadas por máquinas.² Así, las dos plantas de *Barbie* en China emplean aproximadamente

2 Marx conceptúa a la Subsunción formal como «el capitalista [...] cuidará, en fin, de que el trabajador trabaje realmente, que lo haga el tiempo completo y que solo gaste el tiempo de trabajo necesario, es decir, que trabaje el *quantum* normal en un tiempo determinado. En todos estos aspectos, el proceso de trabajo, y con él el trabajo y el trabajador mismo, entran bajo el control del capital bajo su mando. A esto llamo yo la subsunción formal del proceso del trabajo bajo el capital». Marx (2005: 21).

11 000 trabajadores, fundamentalmente mujeres solteras entre 18 y 23 años de familias campesinas de regiones pobres del interior de China que son traídas para trabajar en las fábricas por un periodo de 2 a 5 años. Por tanto, *Barbie is made in China*.

Lo paradójico de esta situación es que son mujeres pobres las que fabrican y visten a la *Barbie*, ícono de la mujer rica y blanca; son las mujeres chinas las que reproducen el sometimiento no solo de sus cuerpos a la producción maquiladora, sino también construyen la figura *Barbie* como cuerpos socialmente diferenciados, subordinados y publicitariamente sometidos a los controles de la heteronormatividad; es decir, a través de los controles que se ejercen desde la publicidad se proponen identidades de género que consolidan los roles tradicionales en la forma de habitar y vestir al cuerpo, especialmente en las *Barbie Sitters* o las *Barbie Fashion*.³

Siguiendo a Giddens (2014) y a Tempest (1994), en la balanza comercial – donde se definen los déficits y superávits del intercambio comercial de un país– *Barbie* es un producto de exportación de la China. En realidad, un gran número de firmas en diferentes países contribuye a su producción y obtienen sus beneficios del producto final. Las firmas chinas y sus trabajadores obtienen solo aproximadamente 35 centavos de los 2 dólares que tiene cada *Barbie* como valor de exportación cuando abandona Hong Kong. El precio de venta de *Barbie* en Estados Unidos ronda los 9.99 dólares. En 1995, *Barbie* reportó 1.4 billones de dólares en ventas para Mattel. Es vendida en 140 países a un ritmo de 2 muñecas por segundo. Más del 40% de las muñecas son vendidas en Europa y Japón.

En este aspecto, siguiendo a Foucault (1976 140), quien en su reconocida obra *Vigilar y castigar* profundiza en el cuerpo como representación del hombre máquina:

L'Homme-machine es a la vez una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de docilidad que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo

3 Estas muñecas *Barbie* tiene características específicas, la *Barbie siter* es la clásica mujer latina cuidando niños blancos y la *Barbie fashion* es la representante de diversas modas.

que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.

De esta manera, Foucault desarrolla la noción marxista del cuerpo productivo y profundiza en su vertiente de cuerpo sometido, pero no solo como sujeto a los procesos de acumulación de capital que sustentan al hombre máquina (descritos en el proceso de producción de la *Barbie*), sino también subordinado a los sistemas asociados a la heteronormatividad.

Es en su obra *Historia de la sexualidad* (1977), donde el filósofo francés analiza dicha heteronormatividad cuya función principal se refiere a la clasificación y distribución de identidades de género que se desplegará en varios aspectos: las atribuciones asignadas a cada género, el papel de proveedor de los hombres, la violencia que se ejerce para mantener la tradicional opresión de las mujeres, de las cuales la *Barbie* es uno de los símbolos más representativos como a continuación paso a desarrollar.

La Barbie: deseo y pequeño objeto a de la violencia subjetiva neoliberal

Para Lacan, el aparato psíquico se construye a partir de tres registros, conocidos como el RSI; estos se anudan entre sí y constituyen la estructura psíquica del sujeto, la cual se representa en la figura conocida como nudo borromeo que se construye a partir de lo simbólico (S), el ideal del yo, el proceso de identificación introyectivo, a través del cual el sujeto se inscribe en el tejido de normas y leyes escritas y que están representadas en el lenguaje al que nos adscribimos. Lo imaginario (I), el yo ideal, el proceso de proyección que conforma el ideal de plenitud del sujeto, ambos registros van a estar representados para la mirada del Otro y de los otros. Vemos al Otro, a esa red institucional que introyectamos desde la más temprana edad y cuyo principal soporte se ubica en el lenguaje y nos constituimos a partir de él, estructuramos nuestro yo especularmente y por ello nos alienamos a este gran Otro, entendido como la estructura y el orden social mismo.

Estos registros de lo simbólico y lo imaginario, aunados al registro de lo Real, que alude a aquello que separa lo representable de lo no representable, aquello que es imposible de simbolizar y que impide la coherencia última de la

subjetividad se anudan entre sí y constituyen la estructura psíquica del sujeto, el RSI. De esta manera, en Lacan la subjetividad está constitutivamente alienada, estamos en el Otro y el Otro está en nosotros, de tal suerte que al constituirnos a partir de la mirada del Otro nos construimos en el *vel* de la alienación porque el sujeto se aliena a la imagen que va a dar de sí mismo.

Esta alienación se constituye desde la fase del estadio del espejo,⁴ la cual se refiere a la etapa en que el lactante se enfrenta al espejo y es capaz de reconocer su propia imagen, él es en un espacio virtual que le permite mirar tanto una imagen de su propio cuerpo como la imagen que el otro tiene de él, generalmente la de sus padres y en este sentido se aliena a la mirada de los otros (conocidos en Lacan como el pequeño otro), pero a la vez da origen a una falta constitutiva de la subjetividad, que también opera como dispositivo construido desde el mundo social; por ejemplo, el consumo inacabable de objetos con lo que pretendemos cerrar dicha falta.

Esta carencia permanece en el aparato psíquico del sujeto, por lo que podemos entender el proceso de identificación como inacabado, en incompletud permanente, en falta constante al también representar la incompletud del Gran Otro lacaniano (conocido en Lacan como el sistema sociosimbólico mismo); dicho orden simbólico mismo no puede ser un espacio social cerrado, completo, acabado, sino siempre hay un orden social donde hay fuerzas antagónicas.

En este sentido, Hall (2000: 232) señala que

[...] la sutura dentro del relato a través del cual se originan las identidades es, en parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y por lo tanto, siempre, en parte es construido en la fantasía, o cuando menos dentro del campo fantasmático.

Esto implica un doble reconocimiento: primero, es solo a través de la relación con el pequeño y el gran Otro, que se puede llegar a ser y, segundo, es a partir

4 Lacan 1990:91) ubica el origen de la identificación del sujeto en el llamado «estadio del espejo», el cual alude a «comprender el estadio del espejo como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen [...] El hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente nos parecerá por tanto que manifiesta, en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo se precipita en forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro...».

de la relación con lo que no es, precisamente con lo que falta, con lo que ha sido llamado su exterior constitutivo que la identidad puede ser construida.

En este contexto, podríamos decir que insertarse en una estructura económica, política, social y cultural establecida (el orden simbólico mismo, el gran Otro lacaniano) implica también la búsqueda constante del llenado de la falta que se oculta en el objeto-cause de deseo; este opera como aquello que dota de sentido a la búsqueda de una identidad plena, búsqueda que nunca logra el llenado de la falta, pero que, de acuerdo con Žižek (1998: 74), introduce el deseo como fundamento del sujetamiento:

Esta es la dimensión que se pasa por alto en la explicación althusseriana de la interpelación: antes de ser cautivo de la identificación, del reconocimiento/falso reconocimiento simbólico, el sujeto (\$) es atrapado por el Otro mediante un paradójico objeto-cause del deseo en pleno Otro (α), mediante ese secreto que se supone que está oculto en el Otro.

De esta manera, el deseo recorre la construcción psíquica del sujeto, en lo imaginario funciona como ideal de plenitud que sutura la falta; en lo simbólico como ideal del yo fallido, incompleto, y en el registro de lo Real como aquello que al mismo tiempo que representa también oculta dicha falta.

Esta falta toma forma en el llamado pequeño objeto a que alude a la fantasía del sujeto en falta y que es definido por Žižek (2000: 29) como

[...] el objeto a , el objeto causa de deseo, un objeto que, en cierto sentido, es puesto por el deseo mismo [...] el no existe, ya que no es nada más que la encarnación, la materialización de esta distorsión, de este excedente de confusión y perturbación introducido por el deseo en la denominada «realidad objetiva».

De esta forma, el objeto a en tanto fantasía del sujeto en falta, cobra una figura fantasmagórica, lo cual es contrario a la postura sostenida por Remedi (2007: 233), quien señala:

El fantasma para Freud es una representación articulada como guion escénico imaginario, que puede presentarse de manera consciente (ensoñación), precon-

ciente o inconsciente; que implica a uno o varios personajes y que pone en escena de manera más o menos disfrazada un deseo.

Si bien coincido en la función del fantasma como deseo nunca alcanzado, su análisis es parcial porque dicho objeto se constituye desde una fantasía construida desde el sistema capitalista, el cual introduce en el inconsciente objetos bajo la forma de anamorfosis, como es el caso de los cuadros con enigma o con secretos; de la publicidad del tabaco o el caso extremo de la anorexia, en la cual la mujer se mira en el espejo obesa, lo que le oculta una corporalidad sumamente delgada y fuertemente deteriorada, es decir, el capitalismo crea un escenario donde para estas mujeres la delgadez es sinónimo de elegancia, éxito, respeto, como se muestra en la investigación de García (2009: 289) en torno a las identidades bulímicas y anoréxicas; esta autora señala:

[...] no se trata de una situación que apenas emerge, el problema está tan avanzado que, por un lado, a estas mujeres les ha dado por llamar de manera cariñosa o a modo de clave «Mía» a la bulímica y «Ana» a la anorexia. Así, preguntan en los chats que promueven la anorexia y la bulimia como modos de vida: ¿eres una princesa Ana o Mía? Por otro lado, el vínculo identitario que se ha creado en torno a las imágenes de Ana y Mía señalan una marcada discriminación con las mujeres que no comparten este estilo de vida, de tal modo que en algunas páginas de la red se leen frases como: «si no eres Ana o Mía, mejor sal del sitio porque no eres aceptada, no queremos que asquerosas bolas de cebo o mediocres que se conforman con estar en su justo peso pretendan ser princesas como nosotras.

Esta brillante investigación nos sitúa frente a una imagen corporal de princesa, de marcas aristocráticas hereditarias, porque detrás del estereotipo de delgadez de la *Barbie* subyace una red compleja de atributos de clase y de raza, red que se sustenta en una subjetivación⁵ caracterizada no solo por situar el cuerpo

5 La subjetivación no solo alude a la subordinación, sino también involucra una dimensión productiva para el sujeto, en tanto lo dota de una estructura, que no por ser alienante deja de ser constitutiva. Asimismo, no podemos dejar de lado que el sujeto no es solo súbdito, sino también agente, actor de su propia historia, aunque esta transcurra en medio de estructuras externas e internas de sujetamiento, de tal suerte que en el devenir histórico la subordinación coexiste con la transgresión y la resistencia. Butler plantea: «como efecto voluntario del

escuálido como sinónimo de delicadeza, sino también por exaltar el color de la piel como lugar de privilegio o de exclusión, y que va desde el racismo inherente a los estereotipos de belleza dominante que fomentan diferencias raciales y exaltan los patrones de belleza europeos hasta la vergüenza y el sentimiento de inferioridad que acompaña el color de la piel, aun cuando existen nuevos modelos de barbies de color; estas se caracterizan, en su mayoría, por el blanqueamiento; es decir, son mulatas, aun cuando existe la *Barbie* afroamericana *Christie*, símbolo de la blanquitud; por ejemplo, el pelo no es afro.

Es justamente el objeto-cause de deseo (a) el que nos posibilita articular la estructura psíquica del sujeto con la estructura económica capitalista. Lacan (1977: 59) plantea la posibilidad de una articulación entre la plusvalía y lo que llama el plus de goce, señalando:

[...] la plusvalía, es la causa del deseo del cual una economía hace su principio: el de la producción extensiva, por consiguiente, insaciable, de la falta –de- gozar. Por una parte, se acumula para acrecentar los medios de esta producción a título de propiedad, por la otra, extiende el consumo, sin el cual esta producción sería vana, justamente por su inepticia a procurar un goce con que ella pueda retardarse.

Violencia objetiva, violencia subjetiva y neoliberalismo

Desde esta articulación puede entenderse que uno de los pilares más importantes de la acumulación de capital es la esfera del consumo; de hecho, si las mercancías no se venden, el plusvalor contenido en ellas no se realiza, lo que implica una lógica que no solo atiende a la satisfacción de las necesidades materiales (valor de uso), sino también a una construcción incesante de nuevos deseos de los sujetos, presentificados en este pequeño objeto a, lo que siguiendo a Baudrillard (1977: 80) supone la extrema manipulación de los signos, fenó-

sujeto, el sometimiento es una subordinación que el sujeto se provoca a sí mismo; al mismo tiempo, si produce al sujeto y este es condición previa de la potencia, entonces, el sometimiento es el proceso por el cual el sujeto es garante de su propia resistencia y oposición» (Butler, 1997: 24).

meno central en la sociedad capitalista, donde el signo y la mercancía se han reunido para producir el signo-mercancía, de tal manera que el consumo actúa como un espacio decisivo en la constitución de las clases y la organización de sus diferencias.

En este sentido, el consumo, con sus marcas simbólicas, anuda en el mercado capitalista porque, como se sabe, la expansión del capital requiere de la construcción constante de nuevos mercados, los que manifiestan el carácter de las mercancías, por un lado, como resultado del proceso de producción y circulación, como unidad contradictoria entre valor de uso y valor, por el otro, como valor simbólico, en tanto las mercancías subrayan diferencias de adscripción y clase social; por último, como objeto de deseo, como pequeño objeto *a*, es decir, la violencia objetiva en su articulación con la violencia subjetiva.

En Lacan, el grafo del deseo es representado en la figura:



Este grafo da cuenta de la alienación subjetiva, en tanto \$, el sujeto en falta, el sujeto barrado está alienado $\triangle$ al deseo (D), el cual presenta dos manifestaciones.

Primero, la pulsión como insistencia mecánica que se inhibe como parte de la actividad misma, es decir, el vómito de la bulímica, el cual es sólo la obtención fragmentaria del objetivo, pues su objetivo real es la muerte, pero se distribuye en objetos parciales, pulsiones parciales que se satisfacen, en parte con objetos que las compensan; en este caso, el compartir el vómito bulímico es lo que genera el colectivo Mía, lo cual es también un lazo social identitario porque, como plantea García (2009: 299),

[...] las mujeres Ana y Mía se vinculan en lo que Castells denomina identidad proyecto, que se refiere a la creación, a partir de los elementos culturales disponibles, de una nueva identidad que redefine su posición ante la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social.

Es decir, Ana y Mía son también voces de protesta que usan el cuerpo para expresarse, pero no por ello dicha rebelión es invisible, fragmentada y subordinada y responde a la pulsión de muerte, goce central del capital.

La segunda manifestación del deseo –deseo de ser deseada por el Otro, deseo de prestigio– toma su cuerpo en el fantasma, el cual representa al deseo como tal, es el sostén del deseo, superficie hueca, pantalla para su proyección. Si observamos la figura de la *Barbie*, esta es solo un fantasma de la mercancía, un fetiche⁶ que a la manera de Marx responde a un fenómeno social/psicológico donde, en una sociedad productora de mercancías, estas aparentan tener una voluntad independiente de sus productores, es decir, son fantasmagóricas.

La crueldad del capital, plasmada fantasmagóricamente en el fetiche *Barbie*, genera además la imaginarización del goce, el cual da cuenta del placer en el displacer, como señala Stavrakakis (2008: 99):

Hay un placer doloroso al que el sujeto se apeg a su pesar, es evidente que el síntoma satisface algo en el sujeto. El sujeto no se fijaría a este síntoma si no lo percibiera como un modo de *jouissance* (goce). Hablar del *jouissance* del síntoma es una paradoja, dado que este se presenta bajo el género del displacer. Ahora tenemos que atenernos a esta paradoja, gracias a que Lacan ha introducido en nuestra conceptualización el término *jouissance* como algo distinto del placer.

Hay que distinguir la enorme diferencia entre deseo y goce, en el deseo ya desde la dialéctica del amo y el esclavo en Hegel y su célebre obra *Fenomenología del espíritu* se postulaba la independencia y sujeción de la autoconciencia: señorío y servidumbre, contextualizada históricamente en la rebelión de 1804 de los esclavos haitianos. El análisis de las figuras del amo y el esclavo comienza en Hegel por el desentrañamiento de la conciencia, Hegel inicia el capítulo IV, «La verdad de la certeza de sí mismo», con una reflexión en torno a la autoconciencia.

6 Marx (1848: 63) plantea: «El carácter misterioso de la forma mercancía estriba, pura y simplemente, en que proyecta ante los hombres el carácter social del trabajo de estos como si fuese un carácter material de los propios productos de su trabajo, un don natural de estos objetos, como si, por tanto, la relación social que media entre productores y el trabajo colectivo de la sociedad fuese una relación social establecida entre los mismos objetos, al margen de sus productores».

cia, que se refiere al acto de que la conciencia se toma a sí misma como objeto; Hegel señala (1807/ 1996: 107): «Hay que ver cómo comienza surgiendo esta figura de la autoconciencia. Si consideramos esta nueva figura del saber, el saber de sí mismo...»; en este aspecto, la autoconciencia actúa como certeza de sí, es capaz de producir abstracciones conceptuales. Hegel plantea (1807/1996: 108):

Pero, de hecho, la autoconciencia es la reflexión, que desde el ser del mundo sensible y percibido, es esencialmente retorno desde el *ser otro*. Como autoconciencia, es movimiento, pero en cuanto se distingue solamente *a sí mismo* como el sí mismo de sí, la diferencia es superada para ella de un modo *inmediato* como un ser otro [...] La conciencia tiene ahora, como autoconciencia, un doble objeto: uno, el objeto inmediato de la certeza sensible y de la percepción, pero que se halla señalado *para ella* con el *carácter de lo negativo* y el segundo, precisamente ella misma, que es la verdadera *esencia* y que de momento solo está presente en la contraposición del primero.

De esta manera, la autoconciencia se divide en conciencia de sí, aquella que capta el mundo a través del concepto y en conciencia para sí, que se refiere a su reflexión en torno a sí misma, de tal suerte que la autoconciencia alude al reconocimiento de la duplicación del yo.

En este punto, Hegel introduce la noción de apetencia, como deseo de deseo, conceptualizada posteriormente por Kojève como deseo de prestigio. Kojève (2006) va a distinguir entre dos tipos de deseo: el deseo animal, que es aquel que lleva al hombre a la transformación del objeto, planteando como ejemplo el hecho de que para satisfacer el hambre es necesario transformar al objeto en alimento, pero este deseo se refiere a un deseo animal que no logra llegar a la autoconciencia, y el deseo antropógeno, conceptualizado por Kojève como (2006:12) aquel que «difiere del deseo animal por el hecho de que no se dirige hacia un objeto real, «positivo», dado, sino sobre otro Deseo. Así, en la relación entre el hombre y la mujer, por ejemplo, el deseo es humano si uno desea no el cuerpo, sino el deseo del otro; si quiere «poseer» o «asimilar» el Deseo tomado en tanto que deseo, es decir, si quiere ser «deseado o «amado», o más todavía «reconocido» en su valor humano, en su realidad de individuo humano». En suma, el deseo como reflexividad de la conciencia, en tanto esta puede reflexionar sobre sí

misma y, por ende, desdoblarse; este deseo indica un movimiento de la conciencia que se lanza al otro para intentar reconocerse a sí misma; es decir, la conciencia no existe como tal si no se ve reflejada en un *alter ego*, otro yo que es como yo, pero también es otro.

En este sentido, en Kojève (2006: 18) el deseo es deseo del deseo del otro, deseo del reconocimiento y por ello plantea: «la primera acción antropogénica toma necesariamente la forma de una lucha: de una lucha a muerte entre dos seres que se creen hombres; de una lucha por puro prestigio con miras al “reconocimiento” del adversario». De esta manera, el deseo alude a un movimiento por medio del cual la conciencia se lanza sobre el otro, en su intento por reconocerse a sí misma, dado que la conciencia no puede existir sin verse reflejada.

Por ejemplo, en la relación amorosa existe la relación erómenos y erastés que se encuentra condicionada por el deseo; este deseo del deseo del otro se constituye como relación asimétrica. De hecho, en el discurso de Alcibíades ante Sócrates lo que vemos es un erastés que exige la respuesta a su amor, cuando dice:

[...] ni se turbaba mi alma, ni se irritaba ante la idea de que me encontraba en esclavitud, pero por efecto de este Marsias, que veis así, han sido ya muchas las veces que he atravesado por una crisis tal, que estimaba que me era insoportable vivir, llevando la vida que llevo.

Por su parte, el erómenos no desea al otro; de hecho, no lo ve. La respuesta de Sócrates a Alcibíades es clara:

En ese caso, verías en mí una belleza indescriptible y muy superior a tu bella figura. Por consiguiente, si la ves en mí y pretendes compartirla conmigo y cambiar belleza por belleza, no es poca la ganancia que piensas sacar de mí: lo que intentas es adquirir algo que es bello en verdad a trueque de lo que es bello en apariencia y lo que pretendes es en realidad cambiar *oro por bronce*.

Por ello, se plantea que erómenos se ama a sí mismo, no ve al otro, sino a sí mismo en el espejo; a través de erastés ve una imagen idealizada de sí mismo. En palabras de Lacan: el amor no existe.

Sin embargo, en el capitalismo al deseo se le adhiere el goce porque fantasma (placer) y síntoma son modalidades del goce; por ello, el síntoma es una figura que permite entender, siguiendo a Stavrakakis (2008: 80), «los procesos en la vida política, el apego a la autoridad, la corrupción, la toxicomanía representan (Lacan) cierto goce sintomático como síntoma social».

Por ejemplo, en la imagen de la bandera estadounidense, principal figura de poderío y esclavitud, podemos observar el apego a la autoridad. Copjec, en su brillante análisis de la obra «Flags» de Jasper Johns, plantea:

Las banderas estadounidenses que lo han hecho famoso no defienden ningún valor estadounidense específico; no son las de un chauvinista ni las de un quemabanderas porque para el pintor lo que importa es que vienen de esa manera. Johns desea tanto lo que ocurre, que aquello que viene de fuera se vuelve indiferente a lo que el escoge.

Y así funciona la *Barbie* y la pulsión de muerte que oculta, representa fantasmagóricamente a la mujer estadounidense que vive en el *Mall*, *Malls*, que no solo operan como lugares de circulación y realización de las mercancías, sino además generan paisajes consumistas acordes a las necesidades del neoliberalismo con sus imaginarios de consumo como signo de identidades exitosas e igual de indiferentes al cuerpo, color o escenario de la *Barbie*.

La *Barbie* como moneda viva

Sin embargo, es Klossowski quien en su célebre obra *La moneda viva*, uno de los autores más interesantes para entender la articulación entre la economía y la estructura psíquica del sujeto como siendo él mismo objeto del goce, como moneda viva, ya no solo como fuerza de trabajo o consumidor capitalista, sino como objeto perverso, es decir, como encarnación de la *Barbie*.

Este autor aborda, a partir de autores como Sade y Bataille, reconocidos autores que profundizan en el papel de la perversidad en la constitución de la subjetividad, la construcción del deseo capitalista y su transformación en perversidad en su relación con la plusvalía, de la cual el fetiche principal que

la oculta como forma transfigurada del valor de cambio es el dinero, la moneda y su objeto vivo: el sujeto.

En este sentido, en el capitalismo la mercancía es solo un objeto de simulacro porque sustituye al deseo lacaniano, primero como valor de uso/valor de cambio, luego en cuanto valor simbólico determinado por el Capital, pero, sobre todo, dice Klossowski (1970: 21): «la industria saca provecho también de aquello a lo que llamamos desafortunadamente el erotismo como norma económica variable».

¿Y qué es la *Barbie* si no ese objeto infantil que constituye a la subjetividad temprana primero como goce y segundo y, de acuerdo con Klossowski, como construcción socio-simbólica que se articula a un núcleo perverso de crueldad, como es el caso de las cirugías plásticas necesarias para obtener el cuerpo de la *Barbie*, las cuales establecen un ritual farmacéutico que implanta relaciones sadomasoquistas entre las mujeres y sus doctores o un cierto goce sintomático como síntoma social, claramente observable en la bulimia y la anorexia o en las operaciones para aumentar o reducir los senos, dado que el busto de la *Barbie* mide 91 centímetros.

Klossowski (1979: 61) plantea:

Abolir la propiedad tanto del cuerpo de uno mismo como de otro es una operación inherente a la imaginación del perverso, el perverso habita el cuerpo del otro como si fuera suyo, y de este modo atribuye el suyo propio a otro.

De esta forma, la *Barbie*, la muñeca por excelencia, el objeto identificador infantil, sienta las bases para construir el goce y la perversidad en la vida adulta porque la *Barbie*, como fetiche del capital, como moneda viva, genera en el sujeto no solo un valor comercial a una supuesta belleza construida sobre estereotipos de mujeres atractivas, deseadas y aceptadas, sino también interpela a las mujeres a controlar su cuerpo, aun cuando dicho control involucre procesos disciplinarios que destruyen y someten y son absolutamente enajenados al capitalismo actual y a sus industrias perversas, los cuales quedan subordinadas a la muerte, figura central del capital.

Por último, la *Barbie* como ícono capitalista encarna su crueldad al dar lugar a lo que Stavrakakis (2008: 278) llama el mandato de gozar, al pervertir tanto

los lazos sociales (i.e. los colectivos Ana y Mía) como los vínculos eróticos. En palabras de Klossowski (1970: 64),

[...] el dinero no hace más que garantizar secretamente el intercambio de los cuerpos en nombre y en interés de las instituciones. La denegación de la monstruosidad absoluta por las instituciones se convierte en una prostitución de hecho material y moral...

¿Y no es la industria farmacéutica la institución que construye esta monstruosidad pornográfica llamada *Barbie*? De esta forma, el fantasma se reproduce como simulacro, pretendiendo sustituir al sujeto por una cosa, una moneda viva, dedicada a la voluptuosidad de la venta de su cuerpo como fuerza de trabajo mediada por el deseo de consumo y de estatus y como fuerza sexual atravesada por los dictados socio-simbólicos al servicio de la perversidad del capital.

A manera de cierre y apertura

En suma, la *Barbie* representa la figura que construye la autosubjetivación de la mujer y su constitución subjetiva como objeto. Objeto para ella misma que viste y habita otros perdiendo así el sentido de sí misma y reflejando de esta manera la estructura capitalista en la cual el sujeto no solo es objeto en tanto fuerza de trabajo y de consumo, sino también en tanto corporalidad alienada al mandato capitalista de gozar: la anorexia y la bulimia, por ejemplo.

Sin embargo, es Klossowski quien profundiza en el goce lacaniano. Braunschtein (1976: 60), en su brillante análisis de la obra de este autor, dice:

Fue este sagaz escritor quien planteó con mayor lucidez los temas del goce del Otro, del goce del esclavo y del goce del perverso y quien supo señalar la función corruptora de los servomecanismos orientados a la producción de gozar en la maquinaria sadiana, tal como hoy en día la vemos funcionar a nivel mundial.

Es la *Barbie* la que establece las bases para volver a la subjetividad en un aparato gozogeno, claramente visto en las muñecas sexuales o en los aparatos sexuales muy de moda hoy y que solo obedece a un simulacro al servicio de una ley

capitalista de acumulación patriarcal que se mira en su espejo grotesco y solamente así puede reproducirse: como siervos. En suma, la *Barbie* representa la autosubjetivación del sí mismo como objeto, objeto que no solo es objeto para ella misma, sino que vuelve al otro, es decir, al sujeto masculino también objeto; no eres hombre para una *Barbie*, sino representas a su fetiche: Ken, rico, guapo y elegante. Aunque estos dos últimos atributos en nuestro país quedan subordinados al primero, ejemplo emblemático es el de los porkys, violadores tumultuarios de Dafne en el estado de Veracruz, quienes por ser ricos tuvieron penas mínimas, cuando no salieron con multas de 15 000 00 pesos. En palabras de Sócrates,

[...] no es poca la ganancia que piensas sacar de mí: lo que intentas es adquirir algo que es bello en verdad a trueque de lo que es bello en apariencia y lo que pretendes es en realidad cambiar *oro por bronce*.

Los porkys, reflejos de una clase que todo lo compra con oro, la ramera de los hombres patriarcales para quien la piel morena de Dafne es bronce, como son bronce nuestra piel y nuestro país.

De tal suerte que el sujeto-objeto construye objetos y pierde así el sentido de sí mismo reflejando de esta manera la estructura capitalista en la cual el sujeto no solo es objeto en tanto fuerza de trabajo, sino también en tanto corporalidad alienada al mandato capitalista de gozar, destruyendo al otro y a sí mismo. La *Barbie*, como objeto-cuerpo, se construye socio-simbólicamente tanto desde lo simbólico como desde lo imaginario interpelando a las mujeres y generando un profundo sometimiento, porque les hace creer que son ellas mismas cuando son solo un fantasma tanto de la industria capitalista patriarcal como de los mandatos del gran otro lacaniano.

Referencias

- Balibar, E. (2005). *Violencia, identidades y civilidad* Barcelona: Gedisa.
- Baudrillard, J. (1974). *Crítica de la economía política del signo* México: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (1976). *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Butler, J., Laclau, E. y Žižek, S. (2003). *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (1997). *Mecanismos psíquicos de poder*. Madrid: Cátedra.
- Copjec, J. (2006). *Imaginemos que la mujer no existe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 27-78.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- García, L. (2009). Ana y Mía: la bulimia y la anorexia como vínculo identitario. Oliva, C. (comp.), *Hermenéutica, subjetividad y política*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Giddens, A. (2014). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la identidad? En: Buenfil, R. N. (coord.), *En los márgenes de la educación*. México: Plaza y Valdés.
- Hegel, G. (1807 [1996]). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 107-139.
- Ianni, O. (1996). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Kojeve, A. *La dialéctica del amo y el esclavo*. Buenos Aires: Leviatán, 9-61.
- Klossowski, P. (1970). *La moneda viva*. Valencia: Pretextos.
- Lacan, J. (1977). *Psicoanálisis, radiofonía & televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Marx, K. (1848/ 1999). *El Capital*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2005). *La tecnología del capital. Subsunción formal y subsunción real del proceso de trabajo al proceso de valorización*, México; Ítaca.
- Platón (2013). *Los diálogos eróticos, Banquete y Fedro*. Madrid: Tecnos.
- Petras, J. (2003). El imperio y los trabajadores: EU y América Latina. *Eseconomía*, 3, 5-17.
- Remedi, E. (2007). Los vínculos declinados: de sus inestables articulaciones en un programa de formación. Padierna, P. y Mariñez, R. (coord.), *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. México: Juan Pablos, PAPDI.
- Stavrakakis, J. (20008). *La izquierda lacaniana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tempest, R. (1994). Barbie and the World Economy, *Los Angeles Time*, 7.

- Žižek, S. (1998). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.
- (2000). *Mirando el sesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010). *Violencia. Seis ensayos*. Buenos Aires: Paidós.

Corolario

El carácter agónico del neoliberalismo:
¿hacia un futuro posneoliberal?

Ernesto Treviño Ronzón

En los diferentes capítulos de la obra se hace patente cómo, en la perspectiva de los autores convocados, el programa neoliberal ha dejado profundas huellas en diferentes ámbitos de la educación, la ciencia y la formación de sujetos sociales en América Latina, y marcadamente en México y Argentina. Algunas de sus consecuencias son evidentes, en el sentido de que están a la vista y son duraderas, tienen implicaciones muy graves, pues han generado exclusión social, desempleo, precarización salarial, deterioro sistémico del medio ambiente, pero también de las condiciones de vida. Otras de sus consecuencias no son tan evidentes y para ser abordadas se requiere de reflexión, de análisis y de discusión colectiva, ya que apuntan a tramas más sutiles que pueden fácilmente ser confundidas, trivializadas o esencializadas, tanto en el debate público como en el debate académico.

El objetivo de esta obra es en buena medida abonar, sobre todo, a este segundo punto, detener temporalmente el flujo del debate y capturarlo en renglones, párrafos y páginas que permitan mostrar cómo diversos académicos, mujeres y hombres de diferentes latitudes, reflexionan sobre este gran tema de nuestro tiempo haciendo foco en asuntos que por lo regular quedan poco visibles o pasan demasiado rápido en la conversación pública: los sujetos educativos y científicos, las políticas y las reformas, la regulación social, la mediatización, la violencia. Se ha tratado, de inicio a fin, de propiciar un diálogo con múltiples voces y preocupaciones.

Entre las y los autores parece haber consenso en identificar al neoliberalismo como uno de los grandes adversarios políticos de nuestra época, que debe ser mejor entendido y consistentemente combatido. Parece haber consenso en cuanto a que el neoliberalismo, en tanto significativo estelar en diferentes circuitos, ha logrado una atención mediática importante que ha obligado a miles

de personas a posicionarse frente a él, aunque no se tenga del todo claro cuál es la naturaleza específica de dicho adversario y qué lo diferencia de otros muy parecidos, como el capitalismo global.

También parece haber consenso en que la educación, la ciencia y los sujetos científico-educativos han sentido fuertemente el embate del programa neoliberal de diversas formas: a través de políticas y de reformas educativas agresivas o impositivas, o mediante recortes a financiamientos o apoyos otrora importantes para desarrollar sus actividades. No menos importante, parece haber consenso en cuanto a que el neoliberalismo en sus diferentes facetas o rostros tiende a producir espaciamiento, diferenciación, anomia social, más que articulación o solidaridad.

Desde otro punto de vista, es claro que los autores que participan en esta obra, provenientes de diferentes instituciones de América Latina, no estamos de acuerdo en todo, lo cual hace patente la importancia de sostener y proyectar el debate. Se notan las diferencias sobre las atribuciones causales, sobre los alcances y las consecuencias de las políticas y de la matriz de valores diseminada por el programa neoliberal. Algunos señalan hechos evidentes o contundentes sobre las políticas de ajuste, o sobre el desmantelamiento del Estado que impacta, por ejemplo, la educación. Otros ponen el acento en que el neoliberalismo requiere, más bien, un Estado funcional y maleable. En la obra se han podido notar puntos de vista contrastados sobre hasta qué punto es posible afirmar que el neoliberalismo puede ocupar la subjetividad de las personas. Mientras en algunos textos se hace patente el efecto del programa de libre mercado asociado al neoliberalismo en el consumo, la evaluación, la regulación de las conductas con claras consecuencias para la educación básica o superior, en otros se destaca que los hechos deben ser adecuadamente situados en su contexto para entender si es solo el neoliberalismo el que ha actuado con todo su poder, o si fueron otras circunstancias históricas las que han llevado a una u otra decisión que ahora se puede leer bajo la lógica neoliberal.

Uno de los grandes retos no desarrollados en la obra es cómo enfrentar el programa neoliberal al inicio de la tercera década del siglo xxi. ¿Cómo encontrar alternativas, particularmente en la educación, la ciencia, la formación de subjetividades políticas, educativas y científicas? Los autores anticipan algunas ideas al explorar la mediatización, la movilización colectiva, las nuevas sensi-

bilidades, el registro estético, el reclamo en la esfera pública, la lucha por los significantes en las políticas y las reformas. Pero no se llega a la elaboración detallada o con gran precisión, pues las alternativas no son fáciles, no pueden ser a-contextuales y no concluyen con la alternancia política o gubernamental.

Al respecto, como en varios textos quedó señalado, la alternancia política en el gobierno de países como México, Brasil, Argentina o Chile, no ha asegurado una mejor o más efectiva «lucha» contra el programa neoliberal. Primero, porque tal programa tiene varias etapas y facetas; segundo, porque no funciona solo, convive con otros procesos sociales e históricos; tercero, porque en política no hay victorias ni derrotas permanentes y eso complica las acciones de mediano y largo plazo, particularmente contra un «adversario» con tantas facetas.

En este marco se han posicionado las promesas de una era posneoliberal. El pos-neoliberalismo o lo posneoliberal es una noción que se ha venido usando desde hace algunos años para hacer referencia al final del modelo económico y político prevaleciente para ser sustituido por uno más igualitario, basado en la mejor distribución de ingresos y en otros valores que apuntan a una reconstitución actualizada del bien común. En México, lo posneoliberal está fuertemente alimentado de las promesas que vienen del ascenso de los regímenes auto-denominados de izquierda y populares del sur del continente americano y de otros movimientos localizados en diferentes partes del sur global, incluyendo algunos gestados en nuestro propio país. Pero, al mismo tiempo, hay quienes advierten que con la llegada del posneoliberalismo se pueden desencadenar nuevas medidas, más agresivas y conservadoras. Así, el escenario político está abierto, pues los nuevos proyectos posneoliberales no aseguran en sí mismos nada de manera a priori: como todo proyecto, deben ser construidos en su propia contingencia.

El neoliberalismo tiene un carácter agónico. Estará durante largo tiempo más al centro de amplios y desiguales debates de tipo económico, político, cultural y social. En el caso de la educación y de la generación de conocimiento, este debate se ha intensificado de alguna manera porque las crisis contemporáneas en materia de medio ambiente, salud –exacerbada por la pandemia de Covid-19–, violencia o racismo, hacen volver una y otra vez sobre los valores, los contenidos y las formas de educar en las sociedades contemporáneas, y sobre el uso del conocimiento para generar –o no– bien común. Un elemento

discursivo compartido por quienes escriben en esta obra es el rechazo a la huella que el programa neoliberal ha dejado en los sistemas educativos y científicos que ha minado su capacidad de generar beneficios sociales de amplio alcance.

Pero este común denominador no da como resultado posiciones unificadas entre los críticos al programa neoliberal, y hay disputas en torno a las interpretaciones del presente, del pasado y, sobre todo, acerca del futuro. El neoliberalismo no concluyó con la caída de las Torres Gemelas en 2001, tampoco con la crisis financiera de 2008; parece estar sobreviviendo al cambio climático y al parecer sobrevivirá a la crisis de la pandemia global del Covid-19, pues en todas estas crisis varios de sus fundamentos prevalecen. Así, el reto que se despliega es mayúsculo e incluirá muchos más debates, encuentros, desencuentros, y muy probablemente nuevas iniciativas de tipo conceptual, político y educativo. Se trata de un reto generacional que inicia, en mi opinión, con des-esencializar la discusión y las alternativas. No es un reto fácil, pero se hace más atendible si se hace colectivamente.

Información de los autores

Ernesto Treviño Ronzón. Investigador en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Doctor en Ciencias por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Miembro del Comité Editorial de la Revista *Education Policy Analysis Archives* (USA). Líneas de investigación: 1) Políticas públicas y procesos sociales con énfasis en violencia y políticas educativas; 2) Da dimensión política del conocimiento. 3) Formas de lo político en ciencias sociales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II y de la Academia Mexicana de Ciencias. Publicaciones destacadas: (2020) *Ser joven en Veracruz. Vida y participación en contextos de cambio y violencia*. Juárez, México y Bs. As. Argentina: UACM, CLACSO, IDRC; (2015). *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento. Equivalencias y diferencias en los discursos y políticas de transformación educativa en los ámbitos nacional e internacional*. México: ANUIES. Contacto: <etrevino@uv.mx>.

Rosa Nidia Buenfil Burgos. Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), México. PhD in Government, Essex University (1990). Visiting Fellow del Centre for Theoretical Studies (Essex) y del Dept. of Curriculum and Instruction (Madison-Wisconsin); SNI-III. Autora de *Subjetivación, democracia y cosmopolítica* (2015), en Treviño y Carbajal (coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. Theoretical and Political Resources: Between Analysis and Judgment, *Practicing Anthropology*, 2016: 38(1): 12-13. Y en 2018 *Ernesto Laclau: Apropiações, debates y disseminación de su pensamiento en AL*. Contacto: <buenfil_rn@yahoo.com>.

Sandra Carli. Es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Se especializó en su formación doctoral en historia de la educación argentina e historia de la infancia, y en los últimos años en los estudios sobre la universidad pública, vinculados con experiencia estudiantil y trayectorias y biografías de

profesores/as. Coordina el Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP). Actualmente, es investigadora principal del CONICET y profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales. Dicta cursos de posgrado en distintas universidades del país y de otros países de América Latina. Entre sus publicaciones recientes destacan los libros *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad* (Paidós, 2011); *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública* (Siglo XXI, 2012) y la dirección y compilación de *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (Miño y Dávila, 2014).

Correo: <smcarli@gmail.com>.

Sebastián Barros. Licenciado en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Ph. D. in Government, por la Universidad de Essex, Inglaterra. Profesor del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia, Universidad Nacional de la Patagonia, Centro de Investigación y Transferencia Golfo San Jorge, CONICET. Líneas de investigación: Constitución de identidades populares, Teorías del populismo, Historia política de la Patagonia. Profesor de posgrado en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad de Buenos Aires. Profesor invitado en la Universidad de Antioquia, en la Universidad Nacional Autónoma de México, en el DIE-Cinvestav, en la Universidad Veracruzana, en la University of Essex, en la Universidade Federal de Pelotas y en la Universidade de São Paulo. Publicación reciente: Polarización y pluralismo en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau, *Revista de Estudios Latinoamericanos*, México, 2018.

Contacto: <barros.sebastian@gmail.com>.

Fabio Fuentes Navarro. Profesor de tiempo completo titular C. Departamento de Investigación. Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Doctor en Educación con Especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad De La Salle (San José, Costa Rica). Integrante del Programa de Análisis Político de Discurso (PAPDI), Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC) e integrante del Consejo Consultivo de la Red de Especialistas en Docencia, Gestión e Investigación Educativa (REDOGIE). Líneas de investigación: Procesos de formación, actualización y profesionalización del profesorado, Po-

líticas educativas y lo político en la producción de subjetividades y Complejidad y desescolarización de la educación. Investigación en curso: Subjetividades y discursos educativos en el giro político mexicano.

Contacto: <fabiofuentesnavarro@gmail.com>.

Ofelia Piedad Cruz Pineda. Académica de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional Puebla. Doctorado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Medalla Alfonso Caso otorgada por la UNAM por el desempeño en los estudios y la tesis de doctorado. Área de investigación: Pedagogía, discurso educativo y procesos de formación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Reconocimiento a perfil deseable por el PRO-DEP. Integrante del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación y de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa en Puebla.

Correo: <ofelia.cruz@upn211.edu.mx>; <ofeliapiedad@hotmail.com>.

Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. Es investigadora nacional Nivel I del CONACYT, miembro de la Asociación Internacional de Estudios Avanzados en Currículum de la Universidad de Ottawa, Canadá. Miembro fundador de la Red de Evaluadores del Currículo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y también miembro fundador de la Academia de Teoría y Filosofía de la Educación de México.

Correo: <anag80@yahoo.com>.

Silvia Fuentes Amaya. Licenciada en Sociología por la UNAM. Maestra y doctora en ciencias por el Cinvestav-IPN. Profesora investigadora, adscrita al Área Académica 1, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Integrante del SNI. Publicaciones relevantes: *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*, México: UPN. Con Ofelia Piedad Cruz Pineda (coordinadoras, 2010), *Identidades y políticas educativas*, México: UPN.

Correo: <silviafamaya@yahoo.com.mx>.

María Mercedes Ruiz. Académica de Tiempo Completo del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Es doctora en ciencias con la especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav, México. Las líneas de investigación en la que inscribe sus trabajos son Derecho a la educación y políticas educativas. Su especialidad es el análisis político del discurso educativo. Integrante del SNI Nivel III. Publicaciones recientes: Ruiz Muñoz, M. & Luna Guzmán, A. (2017), El Derecho a la Educación en el Nivel Medio Superior en México, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 73-90; Ruiz, M. (2015), Derecho a la educación en México: política e indicadores educativos a partir del Modelo de las 4as, *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, México, INEE, Año 1, núm. 3, noviembre de 2015-febrero de 2016, 83-88.

Correo: <mercedes.ruiz@ibero.mx>.

Myriam Southwell. Ph.D. del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra; máster en Ciencias Sociales, FLACSO. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Destacan entre las publicaciones recientes el libro *La escuela y lo justo: ensayos acerca de las medidas de lo posible* (compilación en colaboración con Antonio Romano, UNPE: Editorial Universitaria, 2012); La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato, en Tiramonti G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado* (FLACSO, Homo Sapiens, 2011); Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado, en Cruz Pineda, Ofelia, y Echevarría Canto, Laura (coord.), *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso* (Juan Pablos, México, 2008); Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina (en coautoría con Nicolás Arata), en *History of Education & Children Literature* (Università Degli Studi De Macerata, Italia, 2011).

Correo: <islaesmeralda@gmail.com>.

Eva Da Porta. Licenciada en Comunicación Social, magíster en Sociosemiótica y doctora en Comunicación. Docente e investigadora del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdo-

ba. Posdoctorado en *Programa Multidisciplinario de Formación Continua para Doctores en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes* «Manuel Castells y la era de la información» (FCS-UNC). Fue directora del Programa de Investigación Comunicación y Educación. Estudios de la Mediatización en Escenarios Educativos (2012-2014). Secretaria de Investigación (CEA-UNC). Línea de investigación: Comunicación y educación. Estudios culturales y Análisis del discurso. Correo: <evadaporta@gmail.com>.

Juliana Enrico. Es doctora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC) y licenciada en Comunicación Social (FCED-UNER). Es investigadora asistente de CONICET con sede en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA-UNC). Integra el Programa de Investigación «Historia, Política y Reforma Educativa: Crítica y Prospectiva», del Centro de Estudios Avanzados y Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA/CIFFyH UNC), Argentina. Correo: <julianaenrico@gmail.com>.

Ana María Valle Vázquez. Profesora de carrera tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Doctora en Pedagogía por la FFyL UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Profesora del Colegio de Pedagogía de la FFyL y del Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Profesora participante del PAPIIT IG 420618 Justicia y prácticas culturales en el mundo contemporáneo (DGAPA-UNAM). Coeditora, junto con Jiménez, M., del libro (2019) *Sociología y biopolítica*, México, UNAM, Juan Pablos. Contacto: <anvallev@gmail.com>.

Marco A. Jiménez. Profesor de carrera de tiempo completo de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Doctor en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Profesor de la licenciatura en Sociología en la FES Acatlán, del Posgrado de Pedagogía de la UNAM y de la Academia de Filosofía e Historia de las Ideas en la UACM. Responsable del PAPIIT IG 420618 Justicia y prácticas culturales en el mundo contemporáneo (DGAPA-UNAM). Coeditor, junto con Valle, A., del libro (2019) *Sociología y biopolítica*, México, UNAM-Juan Pablos.

Contacto: <marcoacatlan@gmail.com>.

431

Octavio César Juárez Némer. Maestro y doctor en ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el DIE-Cinvestav. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152, Estado de México. Candidato al Sistema Nacional de Investigadores, Perfil Deseable PROMEP. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Responsable del Cuerpo Académico (PRODEP) «Políticas, identidades y formación profesional», CA-108. Profesor invitado en el Departamento de Currículum e Instrucción, Universidad de Wisconsin-Madison, Estados Unidos, en 2006 y 2013. Autor de libro *¿Quiénes son nuestros maestros? Análisis del biosprofesional constituido en las instituciones de formación inicial de maestros* (1997-2017), publicado por Plaza y Valdés en 2019. Ha publicado más de 15 trabajos entre artículos y capítulos de libro (México, Argentina y España). Es coordinador del libro *Políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos*, editado por Plaza y Valdés en 2014. Coordinador del Departamento de Posgrado e Investigación de la UPN-152. Correo: <jnemer.2506@gmail.com>.

Daniel Saur. Licenciado en Comunicación Social y magíster en Sociosemiótica por el CEA de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav de México. Profesor de la Facultad de Comunicación Social e Investigador regular del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Es director del Proyecto de Investigación Espacio público y vida en común: reflexiones teórico-conceptuales, problemáticas situadas, y Co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación y Vida en Común” (2016-2019). Correo: <dgsaur@hotmail.com>.

Dulce María Cabrera Hernández. Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctorada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y del Programa de Estudios Sobre Universidad Pública (PESUP), de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Líneas de investigación: a) Investigación educativa:

experiencia académica y formación; b) Análisis político de discurso y sujetos educativos.

Correo: <dulcemariacabrera@gmail.com>.

Laura Echavarría Canto. Doctora en Pedagogía (2014), maestra en Pedagogía (2007) y licenciada en Economía (2000) por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialización en análisis de Políticas Educativas (UIA) y Especialización en Economía Laboral (UNAM). Adscrita al Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN y al Proyecto PAPIIT. Violencia, territorio y construcción de identidades, de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Líneas de investigación: Los sujetos de la globalización y la fábrica global: el caso de la industria maquiladora en México y el caso de los migrantes mexicanos en Estados Unidos.

Correo: <lechavarria@hotmail.com>.

Siendo rector de la Universidad Veracruzana
el doctor Martín Gerardo Aguilar Sánchez,
LA EDUCACIÓN Y EL CONOCIMIENTO BAJO EL ESPECTRO
DEL NEOLIBERALISMO EN AMÉRICA LATINA
de Ernesto Treviño Ronzón (coordinador)
se terminó de imprimir en diciembre de 2021,
en los talleres de Editorial Ducere, Rosa Esmeralda núm. 3 bis,
col. Molino de Rosas, CP 01470.



ISBN 978-607-8785-91-9



9 786078 785919 >