

EDUCACIÓN Y EXCLUSIÓN: LA NECESARIA RECONSTITUCIÓN DE LA MEMORIA

Raquel Sosa Elízaga



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rector • Enrique Luis Graue Wiechers

Secretario General • Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario Administrativo • Leopoldo Silva Gutiérrez

Abogada General • Mónica González Contró

Director General de Publicaciones y Fomento Editorial • Joaquín Díez-Canedo

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

Directora • María Angélica Cuéllar Vázquez

Secretario General • Arturo Chávez López

Secretario Administrativo • José Alejandro Santiago Jiménez

Jefe del Departamento de Publicaciones • Ilan Edwin Garnett Ruiz



EDUCACIÓN Y EXCLUSIÓN: LA NECESARIA
RECONSTITUCIÓN DE LA MEMORIA

Raquel Sosa Elizaga



Universidad Nacional Autónoma de México



Esta investigación, arbitrada a “doble ciego” por especialistas en la materia, se privilegia con el aval de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

Educación y exclusión: la necesaria reconstitución de la memoria

Primera edición: 20 de enero de 2017

Reservados todos los derechos conforme a la ley.

D.R. © 2016 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Circuito “Maestro Mario de la Cueva” s/n, Ciudad Universitaria, delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México.

Oficina del Abogado General
Dirección General de Asuntos Jurídicos
ISBN UNAM: en trámite

“Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales”.

Impreso y hecho en México/*Made and printed in Mexico*



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
------------------------	---

PRIMERA PARTE: EN LA ERA DEL CAPITALISMO SALVAJE

1. DE LA DESIGUALDAD A LA EXCLUSIÓN	13
2. LOS PILARES DEL <i>ORDEN EMPRESARIAL</i>	25
3. EXIGENCIAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL MERCADO	37

SEGUNDA PARTE OLVIDOS IMPUESTOS

4. TERRITORIO DE DESASTRES	49
5. EL PODER DE LA DESMEMORIA	71

TERCERA PARTE MIRADAS AL FUTURO

6. CONSIDERACIONES SOBRE EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	89
7. EDUCACIÓN DESDE LA EXCLUSIÓN: HACER VISIBLES A LOS INVISIBLES	95
8. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE CÓMO TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN BÁSICA (CHARLA CON MAESTR@S Y PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE LA ESCUELA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ, URUAPAN, MICHOACÁN)	101

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
--------------------------------------	-----

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS

AMÉRICA LATINA: GRUPOS MÁS DISCRIMINADOS (EN PORCENTAJES)	21
TASA DE DESEMPLEO DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA (1980-2010) (PORCENTAJE)	23
CONSUMO DE ENERGÍA EN EL MUNDO, 2009.	30
DESIGUALDAD EN EL MUNDO, 2000-2010	31

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (19 PAÍSES): COBERTURA DE LOS PROGRAMAS DE TRANSFERENCIAS CONDICIONADAS (PTC), ALREDEDOR DE 2000, 2005 Y 2010 (EN PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN TOTAL)	33
EVOLUCIÓN DE LA POBREZA Y MAGNITUD DE PROGRAMAS DE TRANSFERENCIAS CONDICIONADAS EN LATINOAMÉRICA 2001-2010	34
RENDIMIENTO EN LECTURA Y PERFIL SOCIOECONÓMICO, OCDE 2009	38
DESIGUALDAD DE INGRESOS ENTRE LA POBLACIÓN Y FUERZA DE LA RELACIÓN ENTRE ENTORNO SOCIOECONÓMICO Y RENDIMIENTO DE LECTURA, OCDE 2009.	39
RESUMEN DE LOS PARÁMETROS DE EQUIDAD EN EDUCACIÓN DE PISA	40
EL GLOBO, PRUEBA PISA DE COMPRENSIÓN LECTORA, 2009.	43
AMÉRICA LATINA, AÑOS DE ESCOLARIDAD PROMEDIO POR QUINTIL DE INGRESO (POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS), 2009.	52
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): TASAS DE DESEMPEÑO DE PERSONAS ACTIVAS DE 15 A 19 AÑOS, SEGÚN QUINTILES DE INGRESO <i>PER CÁPITA</i> , 1990, 2002, Y 2012 (EN PORCENTAJE).	53
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): JÓVENES DE 15 A 29 AÑOS QUE NO ESTUDIAN, NI TIENEN UN EMPLEO REMUNERADO, SEGÚN PAÍS, SEXO, ÁREA DE RESIDENCIA Y TRAMO DE EDAD, AÑOS SELECCIONADOS ENTRE 2006 Y 2012 (EN PORCENTAJE).	54
PRINCIPALES INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN POR REGIONES EN EL MUNDO, 1999, 2011.	56
EL 72% DE LA POBLACIÓN MUNDIAL DE ADULTOS ANALFABETOS SE CONCENTRA EN 10 PAÍSES. NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS EN LOS PAÍSES CON LA POBLACIÓN MÁS NUMEROSA DE ADULTOS ANALFABETOS, EN LOS PERIODOS 1985, 1994 Y 2011	57
GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, POR REGIÓN Y GRUPO DE INGRESO (1999 Y 2011)	58
TOTAL DE LOS DESEMBOLSOS DE LA AYUDA A LA EDUCACIÓN, POR REGIÓN Y GRUPO DE INGRESOS (2002 Y 2011)	59
PROMEDIO AÑOS DE EXPERIENCIA DE MAESTROS DE SECUNDARIA, TALIS, 2013	61
PROMEDIO DE AÑOS DE EXPERIENCIAS DE MAESTROS DE SECUNDARIA, TALIS 2013	62
SITUACIÓN DE LOS CONTRATOS LABORALES DE LOS MAESTROS, TALIS 2008 Y 2013 PORCENTAJE CON Y SIN EXPERIENCIA (S.E.)	64
MAESTROS QUE IMPARTEN CLASE CON ALTO O BAJO PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON DISTINTAS LENGUAS MATERNAS, TALIS, 2013	66
MAESTROS QUE IMPARTEN CLASES A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, TALIS 2013	67
MAESTROS QUE IMPARTEN CLASE A ESTUDIANTES CON HOGARES DESFAVORECIDOS, TALIS 2013	68
EL GASTO SOCIAL EN LATINOAMÉRICA, 1981-1995.	76
CHILE: GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PRODUCTO NACIONAL BRUTO, 1970-1990	77
CHILE: MATRÍCULA DE ESCUELAS BÁSICAS POR TIPO DE SOSTENIMIENTO, 1981-1993.	78



INTRODUCCIÓN

Este libro no es solamente el producto de un trabajo de investigación. Más bien, diría, es el resultado combinado de muchos años de leer, escuchar y aprender de experiencias educativas llevadas a cabo en México y América Latina; de analizar las consecuencias de políticas públicas impuestas por los organismos internacionales en nuestros países. Y, desde luego, un llamado a ejercer, desde la academia y la vida pública, ejercicios de verdadera autocrítica sobre la que ha sido la era más empobrecedora para el conocimiento y la transformación de nuestras sociedades en sentido democrático, de justicia y de dignificación de los seres humanos que vivimos en ellas.

Considero que hacer una crítica seria y verdadera de las políticas educativas aplicadas por la mayor parte de los gobiernos del mundo requiere de conocimientos fundados en los objetivos, políticas, metodologías y programas que han impuesto, a lo largo de los últimos cuarenta años, estos organismos internacionales; mas requiere también de la valoración de su impacto y consecuencias en la población sobre las que se imponen. No podemos soslayar que la educación se ha vuelto un territorio dominado, casi exclusivamente, por las orientaciones de los grupos empresariales dominantes, los gobiernos asociados de manera subordinada a ellos, y organismos internacionales, encabezados por el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo, y que esta alianza impone los parámetros de *calidad* y *certificación* a partir de los cuales se otorgan, administran y evalúan los financiamientos internacionales en que la educación se sostiene.

Evaluar el impacto de las políticas educativas impuestas desde finales de los años ochenta en América Latina fue nuestro objetivo en un trabajo previo de investigación, *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina*. El propósito del texto que ahora presentamos a los lectores es mostrar que la persistencia de estas políticas ha producido un cambio cualitativo en la educación, que consiste en ampliar, profundizar y hacer más difícil de revertir el estado de exclusión, abandono, desorden y violencia en que se encuentra, al tiempo que opera una destrucción del patrimonio histórico y cultural mundial. La exclusión es el extremo de las formas combinadas de la desigualdad, así como expresión de los alcances planetarios de la desposesión, la discriminación, la segregación y expulsión que sufren hoy millones de seres humanos en nuestro planeta. Mas la resistencia a la depredación que impone ha permitido también abrir horizontes críticos a la investigación y la práctica de experiencias de sentido contrario, basadas en la búsqueda de un bien común, en el reconocimiento de la dignidad de la supervivencia y la recuperación de la memoria, identidad, solidaridad y cohesión comunitarias.

Iniciamos nuestro trabajo para evidenciar que, en contra de las expectativas creadas por la UNESCO en el año 2000, –en que 189 países acordaron comprometerse con erradicar la pobreza y el hambre, superar el rezago educativo, reducir la mortalidad materna e infantil, promover la igualdad entre los sexos, combatir epidemias como el VIH, proteger el medio ambiente y promover el desarrollo–, la realidad contemporánea muestra un crudo panorama de desolación en poblaciones a las que ya no se puede llamar sólo pobres, o en situación de vulnerabilidad. El abandono de vastos sectores, cuyo acceso a la escuela es precario o impracticable; la prevalencia de empleos temporales de baja calificación como único e insuficiente modo de sustento para la mayor parte de la fuerza laboral; la migración masiva, desplazamiento o refugio de pueblos victimizados por las guerras, la falta de trabajo y el hambre; así como el entronizamiento de la soberbia, la corrupción, la xenofobia, el racismo y la desposesión se han convertido en modos fundamentales de ejercicio del gobierno y del poder.

No obstante la gravedad de esta situación, y que los abundantes textos de los organismos internacionales son públicos, como lo son las políticas, los presupuestos, los programas, los libros de texto y las prácticas educativas promovidos por ellos, es fácil constatar que es relativamente pequeña la cantidad de investigadores dedicados a los estudios de la desposesión, la violencia, el racismo y la exclusión en el mundo. Sorprendentemente también, los textos de los promotores de las políticas que en general reconocemos como *neoliberales*, y

quienes sí reconocen estos problemas, tampoco suelen ser consultados ni citados por los académicos que se ocupan de asuntos sociales y en particular, por los especialistas en asuntos educativos. De modo que ni los repetidores de las posturas de los organismos internacionales, ni quienes se asumen con posturas críticas y alternativas consideran necesario analizar las fuentes y dimensiones de la gran crisis social en que se ha sumido al mundo.

Lo que más me inquieta, con todo, es que no es fácil encontrar trabajos que analicen el impacto de las políticas impuestas desde hace más de cuarenta años sobre l@s niñ@s, sus familias, sus comunidades. Y por lo demás, el *establishment académico y político* de nuestros países ha pasado también por alto la relación entre tales políticas y las crecientes movilizaciones estudiantiles, docentes y populares contra las *reformas educativas* que se imponen a rajatabla en regiones tan diversas como las europeas y norteamericanas, las africanas y las latinoamericanas. ¿Cómo ha podido ocurrir en las mentes de los *especialistas* tan brutal disociación entre la inocultable exclusión y violencia que padecen millones de seres humanos y sus propias elaboraciones para sustentar y consolidar un régimen educativo que profundiza y hace persistir esa condición en el mundo? ¿Cómo han podido sostenerse la condición de privilegio, la subordinación incuestionada y la indiferencia de quienes se han involucrado durante años en la formulación y práctica de políticas públicas tan ostensiblemente contrarias al bienestar de la mayoría?

En las circunstancias actuales, pensar con cabeza propia, como exigía hace doscientos años Simón Rodríguez, ha vuelto a ser una tarea compleja, relativamente solitaria y, posiblemente, de largo plazo. La inercia de la desigualdad y la exclusión, impuesta por la fuerza, ha tenido efectos de pérdida severa de visión en las vidas de muchos de nosotros. Concebimos este esfuerzo como un pequeño empujón que se agregue al de otr@s para convencer de la necesidad de remontar el tremendo aparato de contención, segregación y ceguera que estas políticas han sembrado, no sólo en la realidad, sino en nuestras mentes.

La primera parte de este trabajo se dirige a recoger algunos aspectos fundamentales del debate sobre la justicia, la desigualdad y la exclusión característicos de los años recientes. Mostraremos tanto las posturas de quienes han planteado la urgencia y las posibilidades de superar la desigualdad y la exclusión, como las versiones que, desde los organismos internacionales no sólo justifican sino alimentan la visión de que estos fenómenos son, si no irreversibles, al menos un lastre prácticamente imposible de superar.

Buscaremos explicar, del modo más abarcador posible, las estrategias y formas de organización que han impulsado e impuesto los organismos internacionales a la política social y, en particular, a la educación, comprendiéndolas a partir de una estrategia de acumulación extraordinaria de capital y riquezas, combinada con la desposesión, exclusión y expulsión de poblaciones que viven en condiciones vulnerables.

La segunda parte se dedica a analizar el que me parece el punto más crítico de las llamadas *reformas educativas* aplicadas en los últimos años: la destrucción de la memoria, la imposición de olvidos y la prevalencia de un estado de enajenación masiva que dificulta, si no es que impide por completo, el aprendizaje. En nuestra perspectiva es la memoria la herramienta fundamental que nos permite aportar nuestra propia experiencia y la de nuestra comunidad a la elaboración, socialización y renovación del conocimiento; nos sitúa ante las dificultades de cada contexto; nos impulsa a resolver los problemas y plantear estrategias para nuestra supervivencia.

La tercera parte es un esbozo inicial de los que considero pueden ser algunos elementos para replantear el modo en que nos aproximamos a la educación y, sobre todo, cuáles elementos pueden ser, entre muchísimos otros, útiles para su reconstrucción, una vez que el trabajo de crítica arraigue verdaderamente en sociedades con capacidad de intervención y dispuestas a transformar de verdad el desastre en principio de búsqueda de una forma de supervivencia que no destruya ni niegue nuestras historias y potencialidades.



PRIMERA PARTE
EN LA ERA DEL CAPITALISMO SALVAJE

1. DE LA DESIGUALDAD A LA EXCLUSIÓN

La desigualdad y su extremo, la exclusión, están entre los más graves problemas de nuestro tiempo. Las más importantes instituciones internacionales, como la UNESCO, la OCDE, la OIT y el Banco Mundial, han dedicado acuciosas investigaciones para descubrir las razones por las cuales, aún ante una aparente disminución de la pobreza, la desigualdad no ha hecho sino incrementarse en la mayor parte de las sociedades contemporáneas (UNESCO, 2000; OCDE, 2011; OIT, 2011; López y Perry, 2008).

Al evaluar en 2015 las *Metas del Milenio*, la UNESCO debió reconocer que, aún con todos los esfuerzos presupuestarios orientados a mejorar las condiciones de salud, educación y seguridad social, el mundo estaría muy lejos de cumplir sus objetivos de accesibilidad a la educación, la salud, la equidad de género y la inclusión antes de los siguientes cuarenta o cincuenta años.

Los numerosos estudios empíricos, la creación de nuevos indicadores y la actualización de políticas públicas no significaron para UNESCO u otros organismos internacionales una reorientación de los principios con los que promovieron y supervisaron programas sociales, y en particular, educativos, a partir de los años ochenta y noventa, en el mundo. La profundización de tendencias a la exclusión permanente de vastos sectores debería obligarles a replantear los alcances, impactos y consecuencias de las *reformas* de entonces, y las que, en el mismo sentido, se plantean en la actualidad.

El debate económico y sociológico sobre la justicia y la injusticia

Dos grandes autores contemporáneos sentaron las bases de la discusión sobre la desigualdad, a principios de los años setenta del siglo pasado: John Rawls, con su *Teoría de la Justicia*, y Amartya Sen, con su texto sobre la *Desigualdad Económica*. Rawls aborda el problema de la justicia desde un punto de vista moral, es decir, asume que es un deber social asegurar a los seres humanos iguales derechos y semejante libertad para que puedan construir una vida digna. La igualdad y la libertad (o la igualdad de la libertad, en sus términos) constituyen la base de la superación de las grandes y graves diferencias entre los seres humanos:

Un individuo que reconoce las obligaciones morales y religiosas las considera absolutamente obligatorias en el sentido de que no puede hacer depender su cumplimiento de la medida en que aumenten los medios para promover sus otros intereses. Mayores beneficios económicos y sociales no son razón suficiente para aceptar una libertad menor que una libertad equitativa. Sólo parece posible aceptar una libertad desigual si existe una amenaza coactiva que es insensato resistir desde el punto de vista mismo de la libertad (Rawls, 1979: 198).

Es evidente que su postura no sólo se asocia a la búsqueda del restablecimiento de un relativo bienestar en la segunda posguerra europea, sino sobre todo, está determinada por la creencia de que los seres humanos, socialmente considerados, comparten objetivos y decisiones que favorecen la constitución de regímenes *socialmente responsables*, es decir, dispuestos a ofrecer a quienes sufren de alguna desventaja o rezago, las compensaciones que se requieran, con tal de lograr una *igualdad de oportunidades*. Si ésta no suprime las diferencias, al menos las vuelve menos oprobiosas. Lo fundamental de su teoría, sin embargo, es que la justicia debe ser tanto un ideal filosófico como una teoría económica y social aplicable a la política pública con el fin de disminuir o matizar condiciones extremas que puedan producir estallidos sociales o al menos situaciones de inestabilidad indeseable en regímenes democráticos.

Por su parte, Amartya Sen ha destinado la mayor parte de su vida a demostrar que aquellas políticas que desconsideren la complejidad de los problemas de la desigualdad serán incapaces de lograr la eficacia económica y la racionalidad que declaran en sus objetivos, como ocurre con la mayor parte de los organismos internacionales, incluyendo el Banco Mundial.

Desde su punto de vista, destinar recursos económicos multimillonarios a *combatir la pobreza* resulta completamente insuficiente, si antes no se reconoce que el objetivo esencial de los seres humanos es conquistar su libertad.

El desarrollo requiere de la remoción de las mayores fuentes de falta de libertad: pobreza, tanto como tiranía; escasas oportunidades económicas, tanto como la deprivación social sistemática; insuficiencia de servicios públicos, tanto como intolerancia o sobreactividad de estados represores. Pese a los incrementos sin precedente de la opulencia global, el mundo contemporáneo niega libertades elementales a vastos números de personas –tal vez la mayoría. (Sen, 1998: 3, 4)

Ambos argumentos tienen una base moral y económica, pero mientras que Rawls insiste en la urgencia de una racionalidad pública para equilibrar la distribución de los ingresos, Sen está fundamentalmente ocupado en demostrar que el solo cálculo económico es insuficiente para explicar y actuar para superar la problemática de una desigualdad encadenada: de la pobreza a la falta de democracia; de la ausencia de satisfactores, a la imposibilidad de lograr la libertad.

Sociología de la desigualdad

Al analizar estas diferencias sociales irreductibles diez años después, el sociólogo francés Pierre Bourdieu incursionó de manera original y sugerente en la problemática cultural y simbólica de la desigualdad. Desde su texto *La distinción* (Bourdieu, 1979), reconoció que la diferencia no es solamente un hecho material, un producto de la desigual distribución del ingreso, o simple resultado de una equivocada política pública, sino fundamentalmente, expresión de un entorno que atribuye valores, calidades, reconocimientos y expectativas, a formas específicas de relación entre distintos grupos humanos. La percepción subjetiva tiene para él una importancia definitiva en el origen de toda confrontación o conflicto social.

Contemporáneo de este sociólogo francés, el sociólogo sueco Göran Therborn ha desarrollado su propio concepto de *desigualdad*, determinada “por condiciones naturales, genéticas y ecológicas, por desigualdad de recursos (incluyendo los cognitivos) y por diferencias culturales (de consumo y cuidado del cuerpo), y que puede ser reforzada, y en ocasiones desbordada, por una *desigualdad existencial*”. Concibe a esta última como culturalmente determinada

por un sistema, e inscrita en la socialización familiar, con frecuencia arraigada a signos naturales (sexo o color de la piel), o derivada directamente del poder de una cultura sobre otra (Therborn, 2006: 9, 10).

Si el análisis de Therborn incluye el reconocimiento de la profundización de la desigualdad, es decir, de la acumulación y sobreposición generacional de desigualdades, así como la diversidad de formas de desigualdad y sus efectos como exclusión, otros autores contemporáneos han puesto el acento en una condición más, que explica la desigualdad económica, social, política, cultural de nuestro tiempo: el poder eurocéntrico. Samir Amin develó hace años el vínculo perverso que las sociedades europeas impusieron sobre las sociedades asiáticas, africanas y latinoamericanas, no sólo mediante la colonización, sino con la creación de un sistema de referencia y medición de la modernidad basado en su propia experiencia de *modernización*. Toda otra forma de existencia social se consideró *atrasada, arcaica, subdesarrollada*. Convertida desde el siglo XVI Europa en el centro del mundo, su dominio histórico le permitió imponer como parámetro único aceptable de desarrollo el que construyó de sí misma y convirtió en norma para los demás, con lo que suprimió toda posibilidad de liberar el potencial de conocimiento, libertad e igualdad de los seres humanos en el resto del planeta (Amin, 1989).

Desde una perspectiva geográfica, David Harvey exploró el impacto del imperialismo y el colonialismo en la constitución de regiones mundiales en que se concentra una acumulación desenfrenada de bienes, recursos y capacidades, en tanto que el resto del mundo, subordinado a las potencias, se debate en un océano de desigualdad, pobreza y violencia. El concepto de *acumulación por desposesión* acuñado por Harvey ha sido una fuente extraordinariamente rica para comprender la profundidad y perversidad de vínculos que unen y distinguen –al excluir de manera sistemática y tendencialmente perpetua a sociedades que transfieren inmensos recursos naturales y estratégicos– a los centros de poder mundial de vastas regiones condenadas a un perpetuo despojo, a las que se niega el derecho a beneficiarse con sus propias riquezas.

El creciente agotamiento de los bienes ambientales globales (tierra, aire, agua) y la proliferación de degradaciones del hábitat [que] impiden todo, salvo los modos capitalistas de producción agrícola intensiva. Ello ha resultado en la completa *comodificación* de la naturaleza en todas sus formas. La *comodificación* de formas culturales, historias y creatividad intelectual conlleva desposesiones por venta al mayoreo (la industria de la música es notoria por la apropiación y

explotación de cultura y creatividad de los pueblos). La corporativización y privatización de bienes y servicios públicos (como las universidades), para no hablar de la ola de privatizaciones (del agua y otros servicios públicos de todo tipo) que ha barrido al mundo, lo que indica es una nueva era de ‘cercamiento de los bienes comunes’ (Harvey, 2003: 148).

La identificación geoeconómica, política y geohistórica de la colonialidad como base de la desigualdad, la diferencia y la exclusión, es central también en la obra de autores como Frantz Fanon, Aimée Césaire y, más recientemente, Aníbal Quijano, Enrique Dussell y Edgardo Lander (Quijano, 2014; Dussell, 1996; Lander, 2000; Fanon, 1961; Césaire, 1955). En particular, la discriminación y el racismo, impuestos desde hace más de quinientos años por las sucesivas etapas de conquista y reconquista del mundo, son en la perspectiva de estos autores, esenciales para explicar la articulación entre la economía del poder colonial, sus formas de intercambio y explotación del trabajo, y los horizontes culturales de las sociedades colonizadas contemporáneas. Estos autores avanzan más allá del reconocimiento de la desigualdad y asumen que, en un mundo partido por la desposesión, el racismo y la violencia, las diferencias sociales devienen exclusión, una condición persistente, arraigada y difícilmente reversible, que se presenta en regiones y países subordinados al arbitrio de las potencias transcontinentales.

La exclusión como condición permanente

Más allá de los alcances de la injusticia y la desigualdad en el mundo, parte significativa del debate en la academia durante los años ochenta y noventa del siglo pasado se orientó a mostrar los fundamentos, evolución y límites históricos del *Estado de bienestar*. En su influyente texto, *Los tres mundos del capitalismo de bienestar*, Gosta Esping-Andersen (1990), muestra los alcances y limitaciones de diversas experiencias europeas y norteamericanas de políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de vida de la población. Originadas por efecto de grandes crisis económicas o de las guerras mundiales, las políticas de bienestar buscaron durante años a aliviar las carencias temporales o localizadas de determinados sectores o grupos. Las políticas públicas aplicadas en beneficio de los más desfavorecidos resultaban de la convicción de que un apoyo efectivo y, de ser posible, rápido, podría no sólo reorientar la distribución

social del ingreso, sino modelar sociedades más equilibradas y menos proclives a las catástrofes.

En la base de los planteamientos de Esping Anderson está la afirmación de que toda política pública debe sostenerse en un *pacto social*. Este supone el conocimiento de los sectores sociales a quienes está dirigida y, ciertamente, de su evolución social y demográfica. Si el objetivo fundamental de las políticas públicas de los años treinta y cuarenta fue la búsqueda del establecimiento del empleo pleno en sociedades industriales, los años noventa habrían de enfrentar la creciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, así como el envejecimiento paulatino de la población. Una política social efectiva debiera estar respaldada en todo momento por una caracterización de época, y mostrar sensibilidad hacia los cambios ocurridos en la sociedad a lo largo del tiempo.

Los neoliberales preconizan la primacía de los mercados (y usualmente ignoran a la familia), mientras que los conservadores favorecen más la responsabilidad familiar y de la comunidad local. La socialdemocracia, en cambio, tiene una larga preferencia por soluciones colectivas, y está anclada al miedo de que tanto la familia como el mercado ofrezcan insuficiente seguridad, mientras que promuevan resultados inequitativos. De esta diversidad mucho podemos aprender sobre qué opción institucional parece desenvolverse bien o pobremente en la búsqueda de un objetivo específico de bienestar (Esping Andersen, 2002: 13).

En contraste con los planteamientos de los autores señalados –quienes, pese a sus diferencias de enfoque, coinciden en la necesidad de superar la desigualdad y la exclusión–, en el mundo dominado por el eje occidentalista de potencias europeas y los Estados Unidos se impuso, desde mediados de los años ochenta, una política conocida como *neoliberal*, que se planteó, sobre todo desterrar definitivamente al *Estado de bienestar*, basado en el reconocimiento de necesidades y derechos, para sustituirlo por modelos de *rentabilidad* basados en el predominio del mercado y en la ideología de las *oportunidades*. Como respuesta única a la crisis de endeudamiento internacional de los países exportadores de materias primas y recursos financieros para enfrentar sus compromisos con sus acreedores, los organismos internacionales promovieron la perspectiva de *Estados residuales*, es decir, aquéllos que, en adelante, debían despojarse de la propiedad y administración de bienes y servicios y ocuparse sólo de las necesidades sociales en la medida en que lo requiriera un mercado *autorregulado*.

A esto se refieren la *comodificación* o *mercantilización* de los bienes y servicios públicos de que habla Harvey. Sólo que ahora son el propio Estado, su soberanía y sus responsabilidades frente a la sociedad los que se convierten en *territorios de ocupación* por los organismos internacionales y las corporaciones: Estados al servicio del *orden empresarial*. Al asumir esta orientación, no hay espacio en ellos para otro valor que no sea el económico de la *competitividad*; no hay lugar para ninguna filosofía que no sea la del éxito basado en las capacidades y el esfuerzo individuales. La visión de la justicia, la libertad y la igualdad como fundamento de los derechos sociales de los seres humanos desaparecen del lenguaje y el horizonte de gobiernos subordinados a la hegemonía neoliberal. Cuando la moral y el bien común abandonan la escena, *todo lo sólido se desvanece en el aire*. (Berman, 2008)

Grandes movimientos de transformación se oponen, todavía cuarenta años después del inicio de esta fase, que ahora se conoce como de *capitalismo salvaje*, al desastre económico y social que produjo. En todas partes y de muy diversas maneras es visible hoy la resistencia al dominio de los negocios privados sobre la vida pública: pequeños pueblos invadidos por las empresas agrarias y mineras de países *desarrollados* denuncian la invasión, las arbitrariedades, la contaminación impuesta por la explotación intensiva de subsuelos, tierras y aguas; pueblos originarios indígenas y afrodescendientes se pronuncian masivamente contra la política de exclusión a que se les ha sometido; estudiantes y docentes se rebelan contra la privatización de la educación; víctimas de desastres naturales y catástrofes sociales reclaman su derecho a la salud, la vivienda, el trabajo, la dignidad de la vida; millones de migrantes, desplazados y refugiados intentan –en general infructuosamente– alcanzar territorios menos peligrosos y empobrecidos en busca de opciones de vida dignas; la contaminación de la tierra, el aire y el agua convoca a millones a luchar en contra de la depredación y el abuso que implica una carrera sin límites hacia asegurar mayores ganancias para unos pocos, a costa de la vida presente y futura de todos los demás.

Conocer el estado actual de la exclusión implica identificar las enormes dimensiones del despojo territorial, de recursos y de fuerza de trabajo impuestos por el neoliberalismo. Plantea, asimismo, la necesidad de identificar los componentes regionales y la diversidad de desigualdades y exclusión en el mundo. Es un hecho que la combinación y agudización de formas, relaciones y expresiones de despojo y negación de derechos ha conducido a la conformación de *islas* (¿debiéramos decir *continentes*) de *exclusión* histórica, racial, social, por efecto de la guerra o la violencia, por creencias, edad, género, condición de tra-

bajo, movilidad, etc. Ellas obligan a repensar el impacto profundo que tienen políticas fincadas en el desconocimiento, el desprecio, el abuso y sobre todo, la invisibilidad de millones de seres humanos que sobreviven de manera cada vez más precaria o mueren en el abandono. No basta con señalar los contornos de los mapas de la desigualdad, como han hecho la UNESCO y el Banco Mundial. La omisión en la atención de las necesidades de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad extrema obliga a ir más allá y desentrañar la estrategia y vasta operación de exclusión o *expulsión*, como la llama Saskia Sassen (Sassen, 2015) a que se les ha sometido, y recoger, del inmenso y valioso trabajo realizado por las diversas resistencias, los elementos que nos permitan reconocer las rutas para alcanzar un orden basado en la participación directa de los seres humanos todos en la constitución de su bienestar.

Es por ello que hemos de adentrarnos en la visión de quienes asumen la imposibilidad práctica de revertir la exclusión, al tiempo que sugieren caminos de exterminio físico, cultural y social para reducirla significativamente en las generaciones futuras. Una muestra es el texto publicado por el BID en 2003, *¿Quién está adentro y quién está afuera?*, considerado hoy por los *especialistas* neoliberales en desigualdad y exclusión como referencia obligada (Behrman, Gaviria y Székely, 2003). Se trata de una compilación de textos sobre las experiencias de distintos países, en base a las cuales se señalan algunas razones por las que, no obstante los esfuerzos públicos por disminuir la desigualdad, los resultados hayan sido tan magros.

La crítica de sus autores respecto a los programas implementados por el Banco Mundial, el BID y la OCDE no se dirige, paradójicamente, a sus postulados, sino fundamentalmente, a la dificultad de revertir los rezagos a causa ¡de los propios beneficiarios de los programas públicos! La discriminación racial, de género, social forma parte, afirman, de la cultura de época en América Latina. De acuerdo con la empresa de medición de la opinión pública *Latinobarómetro*, la mayor parte de la población de la región reconoce la persistencia de este fenómeno:

América Latina: Grupos más discriminados
(en porcentajes)

<i>País</i>	<i>Población afrodescendiente</i>	<i>Población indígena</i>	<i>Pobres</i>
Panamá	32	13.3	21.2
México	3.8	46.9	25.5
Bolivia	1.5	46.9	26.5
Guatemala	2.3	58.7	26.9
Perú	22.1	26.6	28.7
Brasil	49.8	0.7	29.5
Ecuador	21.1	31.8	30.6
Uruguay	18.6	0.1	30.9
Costa Rica	4.4	11	31.5
Honduras	4.6	6.9	35.3
Chile	1.2	22.2	36.6
Colombia	17.3	11.3	39.8
Argentina	4.9	3.8	40
Paraguay	0.4	18.9	44.8
Venezuela	10.9	23.1	45.4
Nicaragua	5.4	3.1	60.3
El Salvador	0.5	0.5	69.1

Fuente: Latinobarómetro 1999-2000.

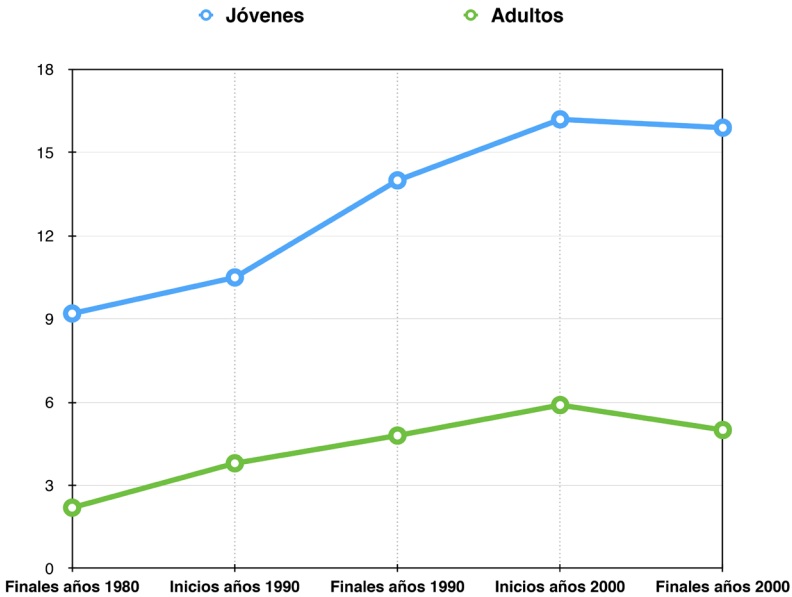
Ello se debe, de acuerdo con este estudio, a tres causas: a que los grupos discriminados (indígenas, afrodescendientes, pobres) desarrollan mayoritaria o exclusivamente interacciones endógenas; a que la pertenencia de un indivi-

duo a uno de estos grupos tenga un impacto *medible* en el acceso a programas públicos; y/o a que se les niegue voz y representación en las decisiones públicas.

El texto refiere evidencias de “autoexclusión” de grupos discriminados o segregados en América Latina. Las conclusiones del *estudio de caso* sobre la situación de los indígenas mexicanos son especialmente significativas, no sólo por quién y cómo se realizó el estudio, sino por lo que informa sobre los principios en que se basa la política que podríamos llamar *reconocimiento de la inevitabilidad y persistencia de la exclusión*. Miguel Székely, antiguo profesor de El Colegio de México, fue también Subsecretario de Desarrollo Social del gobierno federal y encargado del programa emblema de transferencias condicionadas, *Oportunidades*, entre 2000 y 2006. Aprovechando su doble condición de funcionario público y asesor del BID, Székely condujo e impuso una investigación-encuesta a más de ciento veinte mil familias indígenas beneficiarias de ese programa de gobierno. A partir de las respuestas dadas por las propias familias sobre su percepción de la discriminación de la que eran víctimas, su equipo de trabajo llegó a la conclusión de que no eran políticas de gobierno, sino las deficiencias *de origen* de los propios excluidos, las responsables de la persistencia de la discriminación y el rezago. Y estas *deficiencias* eran nada menos que la persistencia de sus vínculos con familias monolingües, analfabetas y aferradas a costumbres ancestrales (Parker, Rubalcava y Teruel en *Ibid*: 176-177).

Estudios con conclusiones semejantes inundaron la literatura especializada a lo largo de toda la década pasada, y –hasta donde podemos demostrarlo– en la primera mitad de la segunda década de este siglo. Más recientemente, la tendencia de tales estudios se ha orientado a demostrar que la exclusión es un producto derivado de la falta de movilidad social ascendente de ciertos grupos. También puede explicarse por el hecho de que algunos grupos de edad, en particular los jóvenes, se encuentren *desconectados*, es decir, que carezcan de las habilidades *cognitivas y socioemocionales* y competencias que el mercado exige para incluirlos en la fuerza de trabajo. Esto significa que su voluntad no se dirige hacia el futuro, sino que se encuentra enraizada en un pasado de limitaciones, violencia, frustración y completa negación de su capacidad de tener éxito (Bassi, Buzo, Urzúa y Vargas, 2012).

Tasa de desempleo de jóvenes y adultos en América Latina (1980-2010)
(porcentaje)



Si estudios como los que presentamos, no sólo informan de una realidad como la exclusión, sino que concluyen con la certeza de que ésta es imposible de superar sin negar la condición de origen que la explica, es decir, la propia identidad del excluido, estamos ante la evidencia de una *petición de principio*, es decir, lo que se intenta probar es en realidad una premisa del planteamiento. La exclusión pasa a ser considerada no sólo una condición permanente, sino incluso –como lo mostraremos más adelante– necesaria al funcionamiento de un orden completamente distinto al que en el pasado postuló la superación de la discriminación, de la desigualdad y la injusticia.

En nuestra perspectiva, la asunción de la exclusión como una condición permanente y de difícil o imposible reversión está vinculada al desmantelamiento de los anteriormente llamados *Estados de bienestar* y aún, del papel y función que el Estado, como mediación necesaria entre los intereses del poder y los de los grupos subordinados, asumió durante la mayor parte del siglo XX, aún en estados de guerra. Es posible que nos encontremos ahora, en esos términos, en una condición de *negación* del papel anterior del Estado y de adopción de

una nueva forma estatal a la que hemos llamado el nuevo *orden empresarial*. Esta se caracteriza, como veremos, por transformar los viejos aparatos y alterar las relaciones en que estaban fundados, para abrir paso a una estrategia de utilización del Estado como impulsor de los intereses privados y de contención, control y subordinación de la sociedad por medios que van de la manipulación, la disuasión, el control económico, el uso discrecional de los aparatos de seguridad y el terror. La reforma de la educación es parte de esa estrategia orientada a incorporar a quienes puedan ser de utilidad al *mercado* en calidad de ciudadanos limitados en sus derechos, beneficiarios de programas sociales o consumidores, y desechar al resto. Es a esta situación que se refiere Saskia Sassen cuando plantea la problemática de la *expulsión*.

2. LOS PILARES DEL ORDEN EMPRESARIAL EN EL NUEVO SIGLO

La primera década del siglo XXI encontró a América Latina en el optimismo de gobiernos que preconizaban cambios políticos fundamentales: Cuba, Venezuela, Bolivia, Brasil, Ecuador, Chile, las ciudades de Bogotá y de México, Argentina, Paraguay, y posteriormente, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Uruguay. Lo que ocurrió con esos gobiernos, los cuales suscitaron en su inicio un gran entusiasmo popular, debe ser para todos nosotros motivo de una reflexión profunda y, ojalá, serena. Me parece que es justo afirmar que los logros alcanzados no han sido suficientes para resolver a fondo las demandas de justicia de la población, pese a que los esfuerzos realizados hayan rebasado de manera significativa empeños anteriores. No podemos desconocer tampoco que estas experiencias dieron lugar a procesos de conflicto interno e internacional cuya falta de solución constituye una herida abierta, que alimenta a la oposición de dentro y de fuera. Del mismo modo, el impulso de las primeras medidas de cambio y la reiterada voluntad mayoritaria expresada en urnas confirmaron la alerta generalizada de los organismos internacionales, de sus promotores en los centros de poder, y aún, de los gobiernos latinoamericanos en los que el neoliberalismo sentó raíces hace más de treinta años.

La pregunta que nos hacemos ahora, tomando en cuenta los escenarios de conflicto que se produjeron entonces y se reproducen hasta el día de hoy en una región cada vez más polarizada, es: ¿cuáles han sido los pilares de la consolidación neoliberal, y de qué manera influyen en la ruta de una *recomposición hegemónica* del gran capital, así como en la profundización de estrategias de control, contención y erradicación de reales o potenciales amenazas al *statu quo*, aún en los países que se dispusieron a cuestionar sus paradigmas?

Monopolio de la cientificidad

Hemos señalado en otros trabajos el modo en que el Banco Mundial y la OCDE, organismos ampliamente conocidos como parte de la estructura mundial del poder neoliberal, tripularon desde fines de los años ochenta los aparatos gubernamentales de la mayor parte de los países latinoamericanos y de muchas partes del mundo, imponiendo *reingenierías* institucionales y la adopción de políticas, programas y hasta lenguajes acordes al régimen económico que había, desde los años setenta, comenzado a pavimentar el Fondo Monetario Internacional a través de las llamadas *reformas estructurales* (R.S., *cit.*, 2010).

Debemos señalar, igualmente, que estos organismos se ocuparon en construir un andamiaje político e intelectual de grandes dimensiones que, hasta el día de hoy, no ha sido igualado por ningún gobierno, ninguna organización civil y, desde luego, ninguna formación opositora en el mundo entero. Cientos de invitados a seminarios internacionales convocados por el Banco Mundial, la OCDE, el BID, etc.; investigadores llamados a participar en la formulación de políticas públicas acordes a sus dictados; funcionarios de nivel alto y medio de gobiernos que se han sometido a sus presiones; y hasta integrantes de organizaciones civiles, reeducados a lo largo de más de treinta años, auxiliares de la imposición de la política neoliberal, fueron los sostenes ideológicos, políticos y prácticos de dicha estructura. Sus *verdades aprendidas*, o lo que pudiéramos llamar los principios del *credo neoliberal*, forman parte fundamental de la secuencia de planeación, formulación, ejecución y evaluación de las políticas públicas.

Para sólo mencionar uno de los hechos fundamentales del giro ocurrido –y, como veremos, con gran impacto en la educación–, es que no hay prácticamente una sola institución o autoridad que no aplique las formas de *evaluación* y *certificación* de conocimientos establecidas por estos organismos internacionales. La *certificación* se ha convertido en el paradigma neoliberal, por encima de las necesidades y aspiraciones de millones de seres humanos de ampliar y profundizar sus horizontes a partir de constantes y renovados aprendizajes y prácticas en todos los campos. Con el auxilio de este peculiar sistema de descalificación y segregación de toda visión ajena a sus cuestionarios, exámenes *psicométricos* y de *entrevistas a profundidad* han menospreciado la memoria, los conocimientos y experiencias verdaderos adquiridos por millones de seres humanos en procesos de civilización a lo largo de la historia. La *certificación* coercitiva, que señala, estigmatiza y excluye a quienes incumplen sus normas y criterios, se ha vuelto, como veremos en el siguiente capítulo, el brazo *armado* del control del mercado sobre la población del mundo.

Podemos también comprobar la enorme abarcabilidad del esquema neoliberal, que ha procurado –y en buena medida conseguido– borrar de la faz de la tierra pensamientos ajenos, contradictorios o simplemente distintos, a los que promueve. Cada vez es más difícil encontrar ejemplos de investigaciones universitarias y programas públicos que escapen al que se ha convertido en paradigma contemporáneo del *universalismo*. Cuando realizamos la revisión y lectura de textos sobre exclusión y desigualdad editados en los últimos cinco años y accesibles en bibliotecas públicas como la Biblioteca del Congreso, en Washington D.C., de más de dos mil textos consultados, encontramos apenas algunas decenas que expresen críticas a esa concepción dominante. Algo semejante nos ocurrió a mis colegas del Centro de Estudios Latinoamericanos y a mí cuando, en el año 2000, nos preguntamos qué tan crítico es el pensamiento crítico de nuestra región (Sánchez y Sosa, 2004).

El uso intensivo y extendido del lenguaje y la concepción neoliberal es, con seguridad, el logro más importante de los organismos internacionales en el mundo: los términos empresariales de *competencia, calidad, excelencia, productividad, igualdad de oportunidades, clientes, consumo, mercado*, y toda la batería de *certificaciones* de programas públicos, no sólo no han encontrado oposición o resistencia, sino que se han convertido en parte esencial del lenguaje técnico y científico de todas las instituciones públicas y privadas a lo largo y ancho del planeta. ¿Debiera sorprendernos que ahora hayan sido incluidos también en nuestras Constituciones? Las consecuencias de una influencia tan permisiva como destructiva están a la vista: vuelve a hablarse y a practicarse hoy la *reforma estructural*, sólo que la barbarie que impone es indudablemente más amenazadora que la que produjo en los ochenta el propio Fondo Monetario Internacional.

Lo más importante tal vez sea, sin embargo, la enorme consistencia y capacidad de difusión de esta ideología a la que, con perdón de Paulo Freire, debiéramos llamar propiamente *bancaria* (no referente a las bancas de una escuela, sino a los Bancos que nos gobiernan), a través de todos los medios posibles: del universo de las telecomunicaciones (la televisión, internet, la telefonía, etc.) a la academia; de empresas, grandes y pequeñas, nacionales y transnacionales, a los gobiernos y la política pública. La aspiración al consumo, el individualismo, la falta de escrúpulos y la falta de memoria y de identidad se han apropiado –a la manera de la religión de la época de las cruzadas– de la vida cotidiana de millones de seres humanos.

El rasgo que define a la ideología *bancaria* es su pretensión de verdad exclusiva, incuestionable e insuperable. Ello explica que, a lo largo de este *crudo*

invierno, en que se han publicado y difundido millones de páginas para asentar el nuevo *orden empresarial* en el mundo, no se haya registrado de parte de sus promotores el menor intento de autocrítica, revisión, evaluación y corrección de errores. A pesar de que es evidente que, a lo largo de los años en que esta ideología ha sido dominante se han producido adecuaciones significativas en programas y procedimientos, sus fundamentos mercantilistas y corporativistas han persistido, sin perder su coherencia y direccionalidad. La experiencia de los organismos internacionales, empresas y gobiernos que han adoptado su *misión y visión*, es para ellos mismos prueba contundente de sus aciertos, así como lo son aún que sus insuficiencias no son sino resultado de interferencias de *otros* agentes (entidades gubernamentales, funcionarios públicos y hasta las comunidades) en su aplicación. El punto central que debemos destacar es que lo único que no puede enmendarse en esta estrategia, es, precisamente, la exclusión. Y de ésa, su mayor debilidad, hablaremos en los capítulos siguientes.

Por ahora, basta señalar que, el *orden empresarial* determina las problemáticas que deben ser atendidas en cada sociedad –desde los asuntos del intercambio global, hasta la educación en las comunidades–; se *adelanta* a los acontecimientos, propone y dispone nuevas fases de su propia, incuestionada estrategia. Su penetración es vasta, porque permite y favorece el uso de recursos como el endeudamiento externo excesivo y la corrupción para abrir las puertas de espacios públicos y privados, tanto a las inversiones, las políticas y los programas, como hasta al escrutinio público.

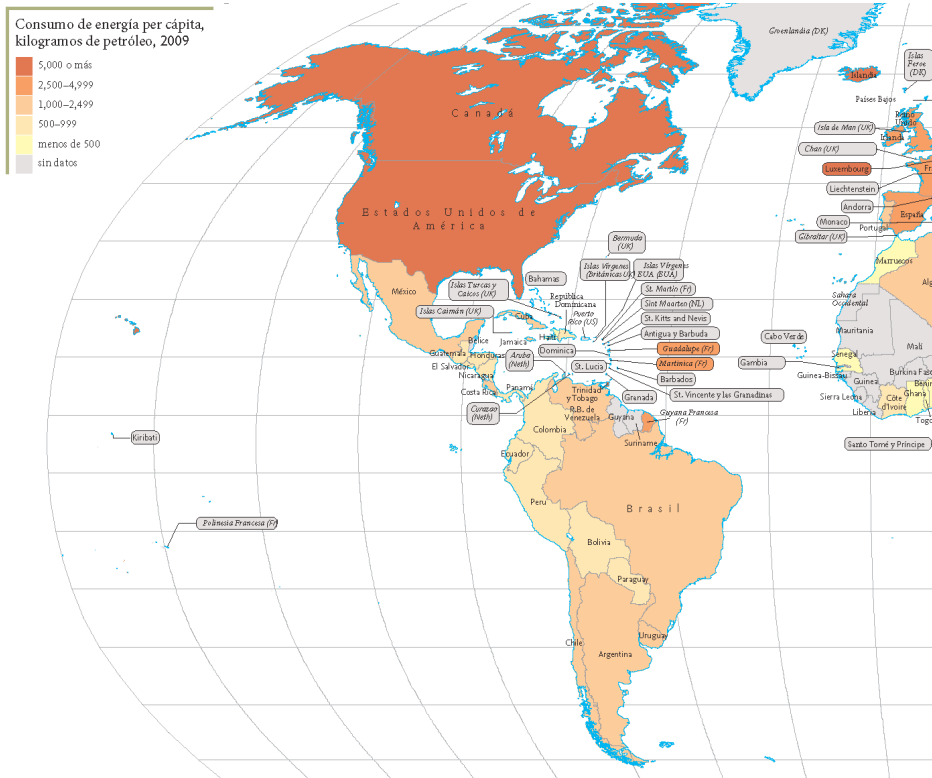
Acumulación salvaje, distribución condicionada

Mientras los organismos internacionales miden el avance y los retrocesos de su estrategia mediante indicadores de *crecimiento económico*, *inflación*, *producto interno bruto* y *relaciones internacionales de intercambio*, el resto de las sociedades hace visible su impacto mediante el reconocimiento de las huellas de la destrucción que impone.

Es así que su penetración está a la vista, para comenzar, en la obsesión de corporaciones transnacionales y gobiernos asociados a ellas por la apertura de espacios crecientes a la *economía de mercado*. Prácticamente no hay territorio en el planeta ajeno a la salvaje explotación de recursos estratégicos, con la consiguiente depredación de recursos de los pueblos y la destrucción del medio ambiente. Denuncias significativas y vigorosas respuestas de organizaciones

civiles y sociales, en especial referidas a la minería, así como al modelo que hoy se denomina *extractivista* son la contraparte de huellas consignadas por académicos y organizaciones independientes (Lang, Miriam et al, 2013; Fundación Rosa Luxemburgo, 2011; Escobar, 2005), aunque este fenómeno masivo de *acumulación por desposesión* esté lejos de formar parte de la conciencia pública y pueda ser enfrentado con herramientas legales y políticas más eficaces (Harvey, 2005). Hoy por hoy, políticas de *asociación público privadas* son la justificación *legal* de la entrega de la soberanía pública tanto a las corporaciones, como a las uniones económicas, comerciales, políticas y hasta militares de gobiernos que desconocen derechos de los pueblos y vulneran a la fuerza de trabajo, bajo el lema de “Country *open for business*” (Bran, 2016). Mineras como la canadiense *Goldcorp*, que posee hoy en día el equivalente al 25% del territorio mexicano, así como de espacios no menores en Centroamérica, provocan escándalos constantes por la depredación, contaminación y daños a la vida y salud de los habitantes de las zonas que ocupan con la complicidad y subsidio de gobiernos y empresas de la región y desatan intensas y variadas formas de resistencia en los pueblos a los que afectan. El control del agua y de la energía son vitales para la consolidación de estrategias depredadoras que operan con total impunidad, y aún, en base a acuerdos y decretos ejecutivos (Pohlenz, 2016). La agricultura es otro espacio de disputa. Mientras que cultivos *de supervivencia* están siendo cercados por todo tipo de amenazas y riesgos, en junio de este año, 107 premios Nóbel aparecieron firmando un documento en defensa del cultivo de *transgénicos*, a todas luces, un inmenso negocio de trasnacionales como Monsanto y Syngenta (Support GMOS and Golden Rice, 2016).

Consumo de energía en el mundo, 2009

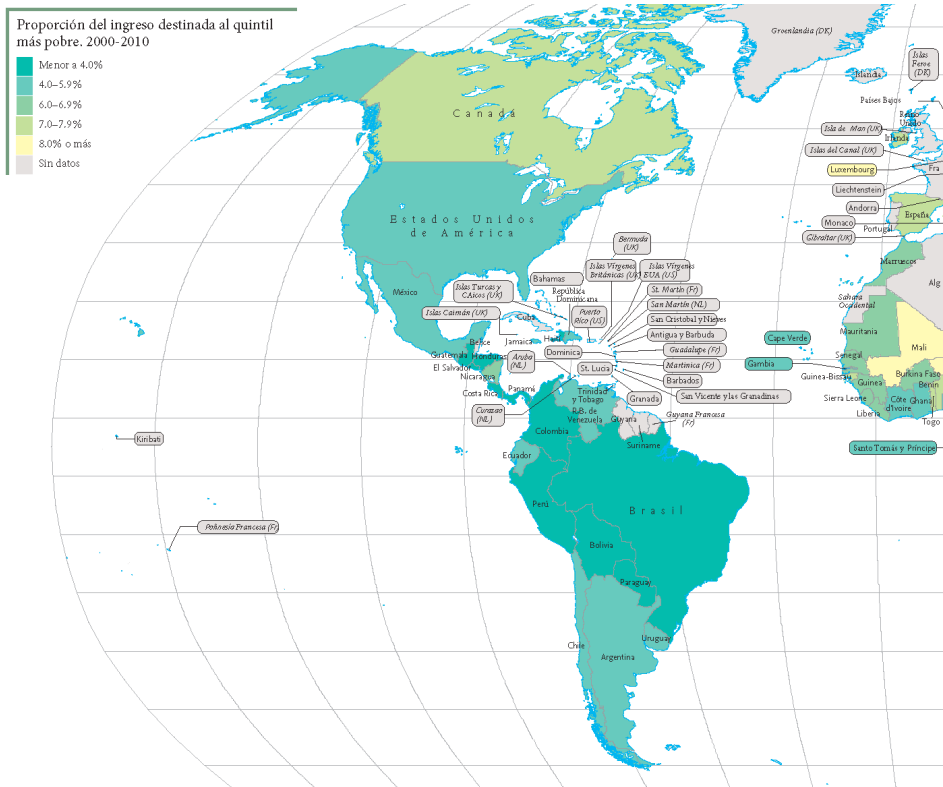


Fuente, Banco Mundial, 2013.

Las contrapartes y condiciones de la acumulación son, desde luego, la desacumulación, el despojo, la desigualdad y la exclusión. Durante los años de aplicación del neoliberalismo, el mundo se ha vuelto un territorio extremadamente hostil y adverso para la producción y reproducción de la vida en el planeta. Muchos elementos muestran la relación que existe entre los abismos de desigualdad y las condiciones de violencia extrema, guerras, despojo y empobrecimiento de la mayor parte de la población. América Latina es un dramático ejemplo de ello.



Desigualdad en el mundo, 2000-2010



Fuente, Banco Mundial, 2013.

Un ritmo de acumulación desenfrenada, como el que vivió el mundo a partir de mediados de los años noventa, no se explica sin algo que Ruy Mauro Marini y otros llamaron, hace mucho tiempo, *sobreexplotación de la fuerza de trabajo*. Como muchos autores han señalado y consta en las estadísticas de la Organización Internacional del Trabajo, la *precarización* es la puerta de entrada a niveles de acumulación que desconsideran los límites orgánicos de la producción y reproducción de la fuerza de trabajo. Mas hace falta también penetrar en el oscuro territorio del uso y abuso de las herramientas que antes se usaron para atender –aunque sea limitadamente– las necesidades de la población. ¿Cómo pudieron empresas y gobiernos del *orden empresarial* resolver toda limitación

a su expansión, y *flexibilizar* las relaciones sociales de modo que sirvieran de manera directa e incuestionada a sus propósitos?

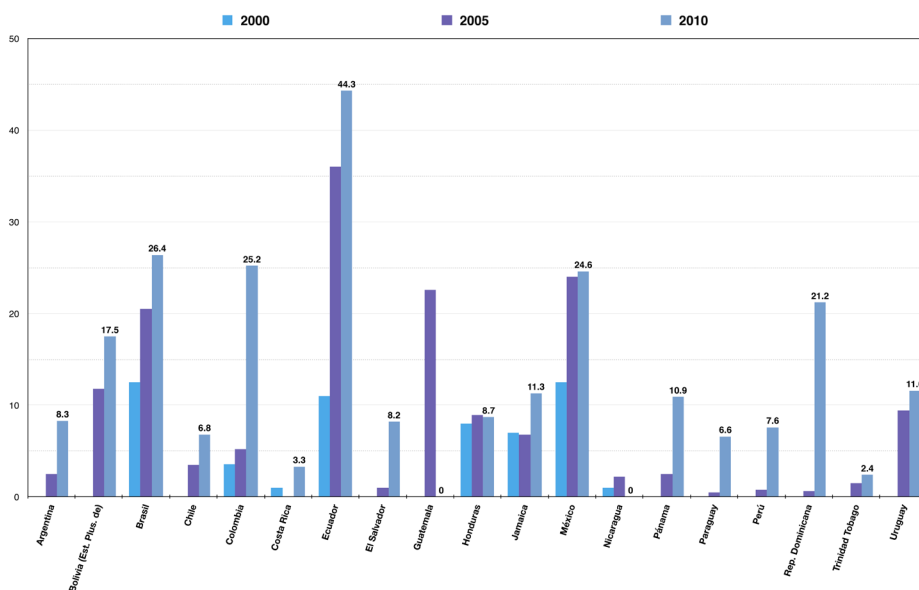
Durante muchos años despreciadas por los sectores conservadores y calificadas como *populistas*, las políticas distribucionistas se convirtieron en tema de interés y debate internacional, luego de las debacles sociales que produjeron los programas de reforma estructural. Naturalmente, ningún estratega neoliberal consideró reintroducir en alguna medida políticas de reconocimiento de derechos universales a la salud, el trabajo, la vivienda, la educación, que, en su visión, eran precisamente las causantes de crisis y sobreendeudamiento en los Estados de bienestar. Un esquema tan ambicioso como perverso, conocido a partir del año 2000 como de política y programas de *transferencias económicas condicionadas* dio un impulso inesperado y enormemente provechoso a la incorporación de millones de seres humanos al consumo, sin dar lugar a demandas de mayores salarios, presiones y exigencias para el cumplimiento de derechos sociales básicos o, aún, incrementos significativos a la producción y el empleo. Este esquema produjo también beneficios y estabilidad política de corto plazo a gobiernos que hubieran podido ser rehenes tanto de las carencias, como de las presiones de sectores significativos de poblaciones que habían vivido condiciones severas de deterioro.

El programa de *transferencias condicionadas* se probó con éxito en América Latina a partir del año 1988, con el experimento mexicano de *Solidaridad*, bajo la presidencia de Salinas de Gortari. Desde entonces, y de modo más generalizado a partir del año 2000, las iniciativas de fundación de programas similares han sido dependientes de los poderes ejecutivos de cada país, con montos y condiciones de operación que pueden fácilmente revisarse año con año a discreción, sin generar en modo alguno *derechos* a la población que los recibe. El *boom* de estos programas los convirtió en práctica en todos los ámbitos de la política pública: de la llamada *seguridad ciudadana* (basada en la conversión de los ciudadanos en vigilantes o denunciantes en su barrio o comunidad); a la política social, con las becas a las familias, a los escolares, acceso a salud básica, etc. (*Bolsa Familia* y *Oportunidades*, hoy *Prospera* son emblemáticos). Las *transferencias condicionadas* pasaron a ser el procedimiento usual de política pública, que incluye también los programas de *micro y pequeño emprendimiento*; parte significativa de los programas urbanos de transporte, infraestructura de comunicaciones, y la atención a las problemáticas de contaminación y cuidado del medio ambiente. En suma, prácticamente todos los programas financiados por el Banco Mundial, el BID y USAID se basan por igual en el cumplimiento de determinadas normas, supervisión internacional sobre mecanismos y reglas de operación, indicadores de resultados, certificación de

competencias, etc., que sujetan a los beneficiarios (desde los gobiernos hasta las organizaciones ciudadanas) a cambio de créditos, *apoyo* económico, material o en especie (Cecchini y Madariaga, 2011). Desde luego, a mediano plazo, la co-rrera más larga la tendrán los propios organismos financiadores, cuya *generosa aportación* al desarrollo del mundo será cobrada con intereses.

Paradójicamente, la popularidad de los programas de transferencias monetarias condicionadas atravesó todo el espectro político de la región. Desde México y Colombia, pasando por Ecuador, Bolivia, Argentina y Brasil, la formidable avalancha de aprovechamiento de propuestas de apoyo económico a la población más vulnerable y su conversión en una forma de contención social y política, se volvió el medio más seguro y confiable por el que el Banco Mundial tuteló de manera indisputada la aplicación de programas sociales, insistimos, *sin efectos legales duraderos y sin convertirlos en derechos por decreto ejecutivo* en la mayor parte de la región.

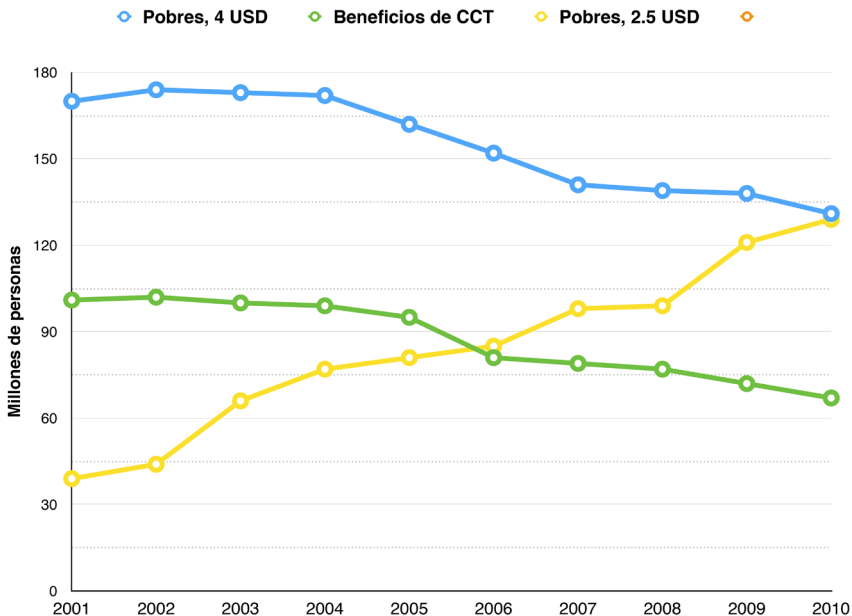
América Latina y El Caribe (19 países): cobertura de los programas de transferencias condicionadas (PTC), alrededor de 2000, 2005 y 2010 (en porcentaje de la población total)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de información oficial de los países.

Definida nuestra región como la más desigual del mundo en 2008 (López y Perry, 2008), las transferencias condicionadas la convirtieron temporalmente en una región presuntamente menos pobre y menos desigual, independientemente de la evolución de su crecimiento económico.

Evolución de la pobreza y magnitud de programas de transferencias condicionadas en Latinoamérica 2001-2010



Fuente: Los cálculos están en la SELAC para las series de datos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay.

El espejismo no ha durado muchos años, y los indicadores de desarrollo económico, social y humano han mostrado nuevamente su verdadera faz en la mayor parte de nuestros países a partir del 2012. Pese a que las transferencias condicionadas forman hasta el 50% de los ingresos de los pobres, ciento setenta millones de seres humanos permanecen en condición de pobreza, y al menos cincuenta millones de ellos se colocan en el rango de la pobreza extrema (Banco Mundial, 2014).

Incuestionablemente, la retórica de la disminución de la pobreza y la desigualdad contrastó en nuestros países con la cruda realidad del deterioro



constante en las condiciones de vida de nuestros pueblos. Si es verdad que la crisis de legitimidad de gobiernos democráticamente electos con programas de justicia social debe explicarse a profundidad, con múltiples elementos, considero que el uso y abuso de transferencias condicionadas con fines de control político definitivamente ha de incluirse entre ellos. Como hemos explicado antes, ha sido ésta una forma conveniente para el incremento de las ganancias netas al capital, así como para la consolidación del poder de adormecimiento, sujeción y contención de las masas de trabajadores precarizados, de acuerdo al *orden empresarial*, y se encuentra tan lejos como es posible de una verdadera justicia social.

3. EXIGENCIAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL MERCADO

Desde que la OCDE se hizo cargo de la evaluación educativa de sus países miembros y por lo tanto estableció los parámetros que serían utilizados en todo el mundo, las perspectivas de la educación han cambiado radicalmente, y la penetración de conceptos como *mercado*, *empresa*, *calidad*, *competitividad*, *excelencia*, *eficiencia* y *productividad* ha dejado sus huellas en el proceso de formación de millones de niños, adolescentes y adultos.

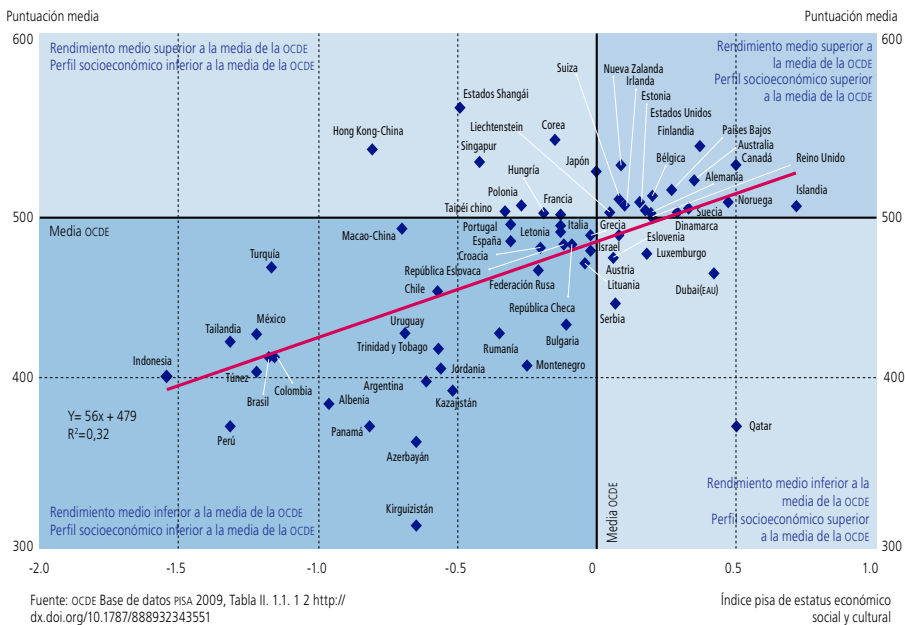
Como hemos mostrado en la primera parte de este texto, el aumento en el financiamiento de la educación pública se produjo luego de las dramáticas reducciones al gasto público de los años del ajuste estructural dictado por el Fondo Monetario Internacional, y una vez que tuvo lugar el proceso de reingeniería económica y social, a cargo del Banco Mundial, a mediados de los años noventa. Ambos procesos están vinculados a la profunda transformación de la educación, que subordinó sus objetivos y métodos a las necesidades específicas de desarrollo capitalista en cada nación y región del mundo. El abandono de los principios, horizontes y compromisos sociales que habían guiado los procesos formativos en los períodos anteriores empobreció a la educación de tal manera, que se han vuelto casi imposibles de superar las dificultades y obstáculos creados por los dictados *reformistas*, cuyos relativos éxitos ocurren en un número muy limitado de países y circunstancias, mientras que se profundiza y amplía la exclusión y el retraso en el resto del mundo.

Lo que puede encontrarse como consecuencia de los cambios implementados en los sistemas educativos de todo el mundo, a través de la guía de la OCDE y el Banco Mundial, es la pérdida de la capacidad de las comunidades escolares

para entender e identificarse con los objetivos *empresariales* impuestos a la educación. En cambio, la educación se ha convertido en un medio de acceso a la asistencia monetaria para millones de seres humanos que viven en condiciones precarias, así como la carta de presentación obligada para gobiernos que demandan recursos económicos crecientes. *Esta estrategia no puede y no va a servir para el cumplimiento de las necesidades y aspiraciones de una vida mejor para las mayorías, tanto en el mundo desarrollado, como en el subdesarrollado.*

El fracaso en lograr no sólo los *Objetivos del Milenio* fijados por la UNESCO en 2000, sino también en edificar sistemas educativos *homogéneos*, basados en la competitividad y la adopción de ideologías y prácticas del mercado y de la empresa, está a la vista.

Rendimiento en lectura y perfil socioeconómico, OCDE 2009

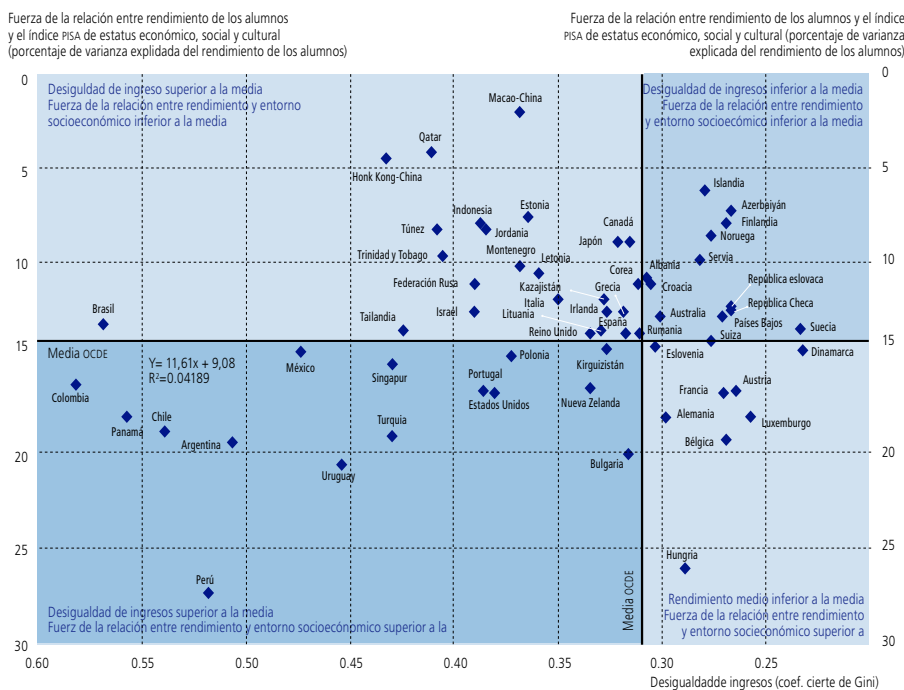


Por el contrario, la explicación de los malos resultados en las pruebas de evaluación como PISA y EXCALE es que las familias pobres, maestros y gobiernos ineficientes en la mayoría de los países hacen la peor combinación posible. Lo que, en opinión de la OCDE debe reconocerse, es que los estándares *de clase mundial* sólo podrán ser alcanzados por unos cuantos.



En los sistemas educativos más exitosos, los líderes políticos y sociales han convencido a sus ciudadanos de tomar las decisiones que se requieren para demostrar que valoran la educación por encima de otras cosas. Sin embargo, otorgar un alto valor a la educación llevará lejos a un país sólo si los maestros, padres de familia y niños creen que sólo un subconjunto de los niños puede o necesita alcanzar estándares *de clase mundial* (OCDE, 2009: ii)

Desigualdad de ingresos entre la población y fuerza de la relación entre entorno socioeconómico y rendimiento de lectura, OCDE 2009



Nota B coef Gini mide el grado en el que la distribución de ingresos entre individuos u hogares dentro de una economía se desvía de una distribución perfectamente igual. El índice de Gini mide el área entre la curva de Lorenz y la línea hipotética de igualdad absoluta, expresada como porcentaje del área máxima bajo la línea. Un índice de Gini de cero representa una igualdad perfecta y un valor de 1, una desigualdad perfecta.
Fuente: Base de datos PISA 2009. Tabla II.1.112 <http://dx.doi.org/10.1787/888932343551>

Considerados como poderosos determinantes del rendimiento escolar, los antecedentes económicos y sociales de los estudiantes han sido la base de la explicación de por qué, a pesar de los esfuerzos económicos que tanto los organismos internacionales y los gobiernos nacionales comprometen en la educación, sigue incrementándose el número de niños y jóvenes que están muy por

debajo de los estándares mundiales, mientras se observa la consolidación de un contexto de profunda desigualdad y la exclusión en el mundo. Tres cuartas partes de los países evaluados muestran pobres resultados en las pruebas de lectura de PISA, y sólo una minoría llega a ser certificada como aceptable.

Resumen de los parámetros de equidad en educación de PISA

- Mayor o igual que el promedio de la OCDE
- Escuelas con mayor desventaja y son más favorecidas a tener mayores recursos, en letra negra si la relación es estadísticamente diferente al promedio de la OCDE.
- Igual que el promedio de la OCDE (sin diferencia estadística significativa)
- La correlación del país no es estadísticamente significativa
- Menor o igual que el promedio de la OCDE
- Escuelas con menor desventaja y son más favorecidas a tener mayores recursos, en letra negra si la relación es estadísticamente diferente al promedio de la OCDE.

	Puntuación media de lectura	Niños por debajo del Nivel 2	Niños por debajo del Nivel 1	Estudiantes resilientes	Variación en el rendimiento del estudiante dado su nivel socioeconómico	Desventaja del estudiante dado su nivel socioeconómico	Correlación entre el nivel socioeconómico de escuelas y el porcentaje de maestros con nivel universitario (ISCED 5A) entre todos los profesores de tiempo completo	Correlación entre el nivel socioeconómico de las escuelas y la relación estudiante-profesor
Promedio OCDE	493	25	13	8	14	38	0.15	-0.15
Korea	539	9	2	14	11	32	-0.03	0.3
Finlandia	536	13	3	11	8	31	-0.01	0.08
Canadá	524	14	6	10	9	32	0.03	0.09
Nueva Zelanda	521	21	8	9	17	52	0.07	0.11
Japón	520	19	8	11	9	40	0.20	0.38
Australia	515	20	9	8	13	46	0.02	-0.07
Países Bajos	508	18	11	8	13	37	0.62	0.38
Bélgica	506	21	14	8	19	47	0.58	0.66
Noruega	503	21	8	6	9	36	0.15	0.19
Estonia	501	19	7	9	8	29	0	0.43
Suiza	501	22	11	8	14	40	0.24	0.06
Polonia	500	23	7	9	15	39	-0.05	0.01
Islandia	500	24	10	7	6	27	0.30	0.4
Estados Unidos	500	21	14	7	17	42	0.1	-0.17
Suecia	497	24	10	6	13	43	-0.04	0.12
Alemania	497	24	13	6	18	44	-0.02	0.28
Islandia	496	23	11	7	13	39	-0.08	0.49
Francia	496	26	14	8	17	51	w	w
Dinamarca	495	19	11	6	15	36	0.16	0.27
Reino Unido	494	23	14	6	14	44	-0.03	-0.1
Hungría	494	24	11	6	26	48	0.07	0.02
Portugal	489	25	11	10	17	30	0.04	0.39
Italia	486	29	13	8	12	32	0.13	0.5
Eslovenia	483	31	11	6	14	39	0.55	-0.25
Grecia	483	30	13	7	12	34	0.24	0.25
España	481	24	15	9	14	29	m	0.45
República Checa	478	31	14	5	12	46	0.37	0.08
Eslovaquia	477	32	13	5	15	41	-0.21	0
Israel	474	34	19	6	13	43	0.20	-0.2
Luxemburgo	472	33	19	5	18	40	0.39	0.28
Austria	470	35	20	5	17	48	0.64	-0.07
Turquía	464	33	15	10	19	29	0.04	-0.26
Chile	449	36	25	6	19	31	0.25	-0.05
México	425	46	34	7	14	25	-0.04	0.03

El listado de los países está ordenado de forma descendente por el promedio más alto de lectura.
Fuente: OCDE, PISA 2009. Tablas 1.2.2, ||.1.1.||.2.3.||.3.2 y ||.3.3



Esta gráfica es en sí misma la evidencia de que el nivel de instrucción, tal como ha sido definido por la OCDE, puede ocurrir en circunstancias específicas, por ejemplo, en países en que la concentración del ingreso coincide tanto con un creciente financiamiento público a la educación, como con la existencia de amplias capacidades, experiencia y legitimidad de las instituciones educativas, en un contexto social en el que la educación está vinculada a la esperanza de una vida mejor. Estas correlaciones pueden enriquecerse si se incorporan otros elementos, desde luego. Lo que parece un rasgo común, que puede o no determinar un mejor desempeño educativo según la visión de la OCDE, es la existencia de sociedades con mayor homogeneidad social y cultural, cargas más limitadas de atención al rezago social, particularmente de poblaciones refugiadas, desplazadas o migrantes, en el primer círculo de las potencias mundiales. Eso no significa, por supuesto, que todos los habitantes de esos países gocen de condiciones similares, pero establece con claridad diferencias respecto a países en los que la educación significa poco más que la confirmación de la exclusión permanente, lo que coincide con los parámetros en que se basa la *evaluación*.

Cuando la información se organiza para mostrar la profundidad de las diferencias de ingresos dentro de los países, y la forma en que el origen social de las familias afecta el rendimiento educativo, es evidente que el número de países que puede cumplir con los estándares de la OCDE se reduce aún más. Incluso los Estados Unidos ocupan entonces su lugar como una de las sociedades más desiguales del mundo, mientras que los países latinoamericanos no hacen sino confirmar su doble pertenencia al mundo de las diferencias entre selectivos ingresos altos y pobres logros educativos masivos.

La síntesis presentada por la OCDE deja en claro que no hay comparación posible entre países diferentes, y que deben aplicarse otros criterios para explicar las razones por las cuales, por ejemplo, Israel, Austria y Luxemburgo tienen pobres desempeños educativos, mientras que Corea, Finlandia, Canadá, Japón y Nueva Zelandia estén tan por encima de los resultados medios. Una vez más, Chile y México, los dos países latinoamericanos incluidos en las estadísticas de la OCDE, coinciden en las peores actuaciones del grupo. La explicación que este organismo internacional ofrece de estas diferencias radica en la importancia de factores tales como:

- Un estatus ocupacional alto de familiares y el más alto nivel de educación de los padres de familia;
- Posesiones culturales y número de libros en casa;
- Recursos educativos en casa;

- Ingresos económicos/riqueza;
- Familias de un solo jefe;
- Estatus de inmigrantes y lengua hablada en casa. (OCDE, *cit.*)

pero éstos, por supuesto, son sólo la punta de un iceberg que debe ser investigado a fondo.

Competencias

Los especialistas en educación han aceptado en el mundo dominado por la visión neoliberal que la introducción al conocimiento debe basarse en la comunicabilidad de los *valores universales* y *lógicas racionales* establecidos en las llamadas *sociedades modernas*. Dentro de este marco conceptual, toda otra forma de entender la importancia de la vida, la naturaleza, la sociedad y nuestro lugar frente a la de ellos, es irrelevante. PISA 2009 define la aptitud lectora como "... comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, con el fin de lograr las propias metas de uno, desarrollar el conocimiento, y participar en la sociedad" (OCDE, 2010, I), aunque reconoce que la mayoría de las pruebas aplicadas sólo demostrará "logros muy básicos en la lectura".

En su descripción de los siete niveles de aptitud lectora, la OCDE señala que sólo el 0.8% de quienes realizan la prueba alcanzan el nivel 6, que implica comprensión completa, detallada y precisa de la lectura, así como capacidad de reflexión, análisis y problematización de un texto. Entre el 94.3 y el 98.9% de quienes realizan la prueba, apenas pueden recordar una idea o información del texto, pero de ningún modo estarían en condiciones de reflexionar sobre su significado (OCDE; 2009: 47)

Como hemos visto en gráficas anteriores, los países de Europa del Este comparten con América Latina casi la totalidad de las dificultades para alcanzar los llamados estándares de *clase mundial*. En contraste, consiguen mejores resultados Corea, Japón, Singapur y Hong Kong, acreditadas como sociedades modernizantes, cuya formación se distingue por la disciplina y la subordinación jerárquica al Estado.

Los ejemplos que la propia OCDE ofrece de las pruebas PISA, en que jóvenes estudiantes deben probar sus habilidades de lectura nos permiten vislumbrar algunas de las razones adicionales por las que quienes no comparten la información y conocimientos de países desarrollados encuentran dificultades mayúsculas para certificarlos.

El Globo, prueba PISA de comprensión lectora, 2009

Récord de altura en globo
 El piloto indio Vijaypat Singhania batió el récord de altura en globo el 26 de noviembre de 2005. Fue la primera persona que voló en globo a 21.000 m de altura sobre el nivel del mar.

Las ranuras laterales pueden abrirse para dejar salir el aire caliente para el descenso.

Tamaño de un globo convencional

Altura 49 m

Tejido nilón

Infado 2,5 horas

Tamaño 453.000 m² (globo normal: 481 m²)

Peso 1.800 kg

Barquilla
 Altura: 2,7 m
 Anchura: 1,3 m

Cabina hermética presurizada con ventanas aislantes

Estructura de aluminio como los aviones

Vijaypat Singhania llevó puesto un traje espacial durante el viaje.

Récord de altura 21.000 m

Oxígeno solo un 4% del disponible a ras de suelo.

Récord anterior 19.800 m

Temperatura -95 °C

Jumbo 10.000 m

El globo se dirigió hacia el mar. Al encontrarse con la corriente en chorro, fue empujado de vuelta a tierra.

Nueva Delhi

Zona de aterrizaje aproximada

483 km

Bombay

Utiliza el texto "El globo" para responder a las siguientes preguntas

El Globo - Pregunta 8

Situación: Educativa

Formato del texto: Discontinuo

Tipo de texto: Descripción

Aspecto: Integración e interpretación: establecer una comprensión amplia

Formato de pregunta: Elección múltiple

Dificultad: 370 (Nivel 1a)

¿Cuál es la idea principal del texto?

- A. Singhania estuvo en peligro durante su viaje en Globo.
- B. Singhania estableció un nuevo récord mundial.
- C. Singhania sobrevoló tanto el mar como la tierra.
- D. El globo de Singhania era enorme.

698	Nivel 6
626	Nivel 5
553	Nivel 4
480	Nivel 3
407	Nivel 2
335	Nivel 1a
262	Nivel 1b

Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias_volumen I © Santillana 2010.



La seguridad de los teléfonos móviles - Pregunta 6

Situación: Pública

Formato del texto: Discontinuo

Tipo de texto: Exposición

Aspecto: Reflexión y evaluación: reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo

Formato de pregunta: Respuesta de construcción abierta

Dificultad: 526 (Nivel 3)

698	Nivel 6
626	Nivel 5
553	Nivel 4
480	Nivel 3
407	Nivel 2
335	Nivel 1a
262	Nivel 1b

Fíjate en el Punto 3 de la columna No de la tabla.

¿En ese contexto cuál podría ser uno de esos «otros factores»? Justifica tu respuesta.

PUNTUACIÓN

Crédito máximo

Identifica un factor presente en la vida moderna que podría estar relacionado con la fatiga, el dolor de la cabeza o la pérdida de concentración. La explicación puede ser obvia o estar incluida.

- No dormir lo suficiente. Si no lo haces, te fatigarás.
- Estar demasiado ocupado. Es lo que hace que te canses.
- Demasiados deberes, eso te cansa. Y te da dolor de cabeza.
- El ruido, te da dolor de cabeza.
- El estrés.
- Trabajar hasta tarde.
- Los exámenes.
- El mundo es, ciertamente, demasiado ruidoso.
- Las personas ya no se toman un tiempo para descansar.
- Las personas no dan prioridad a las cosas importantes, por eso se ponen de mal humor y enferman.
- Los ordenadores.
- La contaminación.
- Ver demasiada tv.
- Las drogas.
- Los microondas.
- Demasiada comunicación a través del correo electrónico.

COMENTARIO

Otra tarea en la que el lector debe reflexionar sobre el contenido del texto y evaluarlo. Esta tarea recurre a la capacidad de relacionar el texto con conocimientos externos al mismo. Los lectores pueden poner un ejemplo de su propia experiencia de un factor de la vida moderna, distinto a los teléfonos móviles, que pueda explicar «la fatiga, el dolor de cabeza o la pérdida de concentración». Al igual que en la tarea anterior, un paso para completar esta tarea con éxito es localizar la información relevante utilizando una referencia numérica (en este caso, el «Punto 3»). Los siguientes pasos del lector son menos complejos que en la tarea anterior, ya que solo hay que tener en cuenta la parte sí del Punto 3. Además la información externa a la que hay que recurrir está directamente relacionada con la experiencia personal, y no con una oración lógica abstracta.

Un abanico amplio de respuestas obtiene la máxima puntuación en esta tarea. Se otorga la máxima puntuación por ofrecer un factor y dar una explicación de por qué puede causar fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración. Un ejemplo de este tipo de respuesta es «No dormir lo suficiente. Si no lo haces, te fatigarás». También se otorga máxima puntuación si se considera que la explicación está implícita en la declaración del factor, en cuyo caso no es necesaria ninguna explicación explícita. Un ejemplo de este tipo de respuesta es «El estrés». Por otro lado, una respuesta como «estilo de vida» se considera demasiado ambigua, sin una explicación o detalle, y por tanto no obtiene puntuación.

En la parte superior del Nivel 3, esta tarea fue completada con éxito por poco más de la mitad de los alumnos de los países de la OCDE.

Fuente: Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias, vol. I, Santillana



Estos ejemplos debieran ser suficientes para acreditar que niños completamente ajenos al contexto en el que los problemas a que se refieren sean frecuentes y puedan ser reconocidos por ellos, encuentran dificultades mayúsculas para comprender el significado y las preguntas que se hacen sobre ellos. Si esto es evidente para cualquier observador, ¿cómo pudieron haberlo obviado el Banco Mundial y la OCDE? Existe una razón plausible: que, en lugar de aplicar el mínimo sentido común, les obsesiona demostrar que la permanencia de los niños en la escuela sólo puede ser forzada por la entrega de un ingreso mínimo mensual a sus familias, y no responde de manera alguna al hecho de que compartan, se identifiquen o participen en los objetivos y estándares de la *modernidad* que ellos preconizan.

Otra razón, explorada y debatida largamente en el encuentro del grupo de trabajo de la Asociación Internacional de Sociología sobre Sociología de la Educación en Taiwán, en 2013, apunta en el sentido de que quienes tienen estándares superiores al promedio han implementado múltiples formas de simulación para evadir ser calificados como mediocres internacionalmente. De esto, seguramente sabremos mucho más en el futuro.

Parte de la explicación de orden más general, que vuelve a remitirnos al tema fundamental de la memoria, es que, al establecer sus parámetros en los años noventa, la OCDE explícitamente excluyó toda referencia al contexto, la significación de hechos de la vida real en una comunidad, una región o un país, así como a la participación de seres humanos verdaderos en la construcción de su sociedad y de su patrimonio cultural. Este organismo se planteó transmitir información de una manera tal que una visión superficial y vulgares generalizaciones pudieran dar la impresión de objetos coherentes de estudio. La reducción o eliminación de cursos de historia, geografía, civismo y ética y, desde luego, la segregación de lenguas distintas al inglés en el currículum académico desde los primeros años de estudio, evidencian la distancia que busca imponerse entre cualquier pasado ajeno a la *modernidad* y la nueva cosmovisión capitalista, así como la expresa voluntad de hacer imposible la formación o fortalecimiento de identidades, arraigo a la comunidad y participación en la propia historia, que pudieran tener los excluidos. La opción de construir y compartir significados y horizontes propios está, definitivamente, fuera de los *estándares de clase mundial*.

El modelo de trabajadores sumisos, sin identidad, sin memoria, fue dibujado con estremecedor realismo por George Orwell, en su libro *1984* (Orwell, [1949] (2014)). A finales de los años cuarenta del siglo pasado, como en la segunda década del siglo veintiuno, la ilusión de un control *total* de la población, y la eliminación de toda disidencia, sigue rondando las mentes de quienes imaginan que el *orden empresarial* puede durar para siempre.



SEGUNDA PARTE
OLVIDOS IMPUESTOS

4. TERRITORIO DE DESASTRES

Después de tantos años de aplicar políticas ordenadas por el Banco Mundial y la OCDE, la educación latinoamericana –como la de la mayor parte del mundo– languidece en una pérdida de objetivos, de sentido, y, desde luego, en el deterioro visible de la *calidad académica* que se proclamó como argumento fundamental para las reformas aplicadas.

El incremento relativamente constante de presupuestos educativos a partir de mediados de los años noventa, las modificaciones al currículum, la regulación administrativa de la actividad en las escuelas y el establecimiento de exámenes de *evaluación/certificación* de desempeño no dieron como resultado cambios positivos en el conjunto de los sistemas educativos. En cambio, se abrieron brechas de exclusión, deserción y rezago que no pueden explicarse sino a partir de los criterios empresariales implementados en la mayor parte de los países del mundo.

Aspiramos a demostrar que el resultado más evidente de las *reformas* implementadas es la pérdida generalizada del sentido de la educación, que se deriva fundamentalmente, desde nuestro punto de vista, de dos fuentes: la primera es la eliminación de objetivos, contenidos y prácticas educativas vinculados con el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad individual y colectiva, el contexto y la memoria de los estudiantes, profesores y comunidades en que se desarrollan los procesos educativos. La segunda es la existencia de contradicciones entre una supuesta formación educativa *para el mercado* (que se asumió como objetivo fundamental de la educación) y la ausencia significativa de *mercado de trabajo* real. La falta de cumplimiento de lo ofrecido por el *mercado* –en el que la mayor parte de los empleos que se ofrecen son de baja calificación– ha

producido deserción escolar, inconformidad generalizada, frustración, violencia y desorden en la actividad escolar y en la vida social. Es por esta razón que debemos profundizar en el cuestionamiento de *verdades* que no resultaron serlo, y recomenzar, reconstruyendo, ojalá, tradiciones pedagógicas y adecuando la educación a las estrategias colectivas de supervivencia, como lo han hecho ya muchos pueblos en distintas partes del mundo.

Derrota de la educación

En todos los ámbitos en que ha sentado sus reales, la política neoliberal ha producido grandes desastres: ¿Cómo llamar hoy a la existencia de 744 millones de personas que en el mundo no tendrán jamás acceso a la educación, según confiesa en su informe del 2014 la UNESCO? ¿Qué decir de los 250 millones de niños@s que, de acuerdo a este organismo (UNESCO, 2014), estando en la escuela no aprenden nada y a los que se aplican sistemáticamente las mismas pruebas, pero no cambia nada en su entorno educativo? ¿Cómo explicar que, una y otra vez, los crecientes desórdenes de la naturaleza provocados por el cambio climático afecten sobre todo a los más pobres, sin que se invierta y se tomen las medidas necesarias de prevención y mitigación de riesgos? ¿Qué decir del incremento del número absoluto de pobres y de la horrenda desigualdad entre seres humanos, que hacen imposible cualquier prospecto de dignidad de la vida? ¿Quién se hace responsable de todo esto y cómo debemos intervenir para evitar que prevalezcan las condiciones que provocan estas tragedias humanas?

Y, sin embargo, parece que hemos navegado en el ámbito académico en el autismo de rutinas estériles, de distanciamiento cada vez mayor respecto a la realidad, con esa mezcla de indiferencia en algunos, frustración e ira estéril, en otros. Y es que, si puede decirse así, el éxito mayor de la estrategia neoliberal radica en impedir o dificultar por todos los medios posibles que millones de seres humanos se hagan cargo de sus propias preguntas; de enfrentar y resolver sus problemas; de pensar y proyectar el tipo de vida que quieren tener; de sentirse orgullosos de su familia, de su comunidad, de sus aportaciones al bienestar colectivo; de hacer incluso de su indignación, cuando la sienten, el primer paso para que las cosas cambien. Es precisamente esa *invisibilidad del poder* (Andreella, 2015), que se ha enquistado en todos los espacios imaginables, el principio con que se ha construido el andamiaje de la educación pública, uno de los ejes centrales de la estrategia neoliberal.

Convencidos de que la educación debiera estar exclusivamente al servicio de la incorporación de los escolares al *mercado de trabajo* bajo la tutela de los organismos internacionales, los gobiernos del mundo han reducido los horizontes del aprendizaje de modo tal que las prioridades se establecen exclusivamente en función de que los estudiantes adquieran *competencias básicas* en lengua y matemáticas, lo que en la práctica significa que comprendan y sean capaces de cumplir las órdenes que se les impartan. También, a partir de estas formas de *capacitación* (que no *formación*), los estudiantes debieran ser capaces de realizar secuencias programadas de trabajo, de acuerdo con los requerimientos orgánicos y productivos de sus eventuales empleadores. Eso que llaman la *competencia* de la lengua (el español, en nuestro caso), o de las matemáticas, no va más allá de esos parámetros. Véanse los resultados de las pruebas PISA y la encuesta TALIS, publicados por la propia OCDE, a la que volveremos a referirnos más adelante (OECD, 2009, 2011, 2013). Es así que de la escuela quedan completamente fuera la memoria, la motivación, el sentido del aprender y hacer, la imaginación, la problematización y, desde luego, las posibilidades de relacionar, inquirir, comparar, cuestionar y apropiarse el conocimiento en cualquiera de las materias estudiadas, en cada contexto y para cada sociedad.

Toda la tradición pedagógica, todas las experiencias educativas del pasado han sido negadas y eliminadas al imponerse esta perspectiva, que pone énfasis en lo efímero, en el logro individual, en los alcances que puedan obtenerse mediante las *oportunidades*, desconsiderando por completo el desarrollo de la inteligencia, de la creatividad, de la memoria, de la propia identidad. Cercenar la memoria de una sociedad equivale a matar la mitad del cerebro de una persona. La memoria es el piso insustituible del conocimiento. Es lo que nos permite aprender a hablar, a caminar, a comer, a protegernos del peligro.

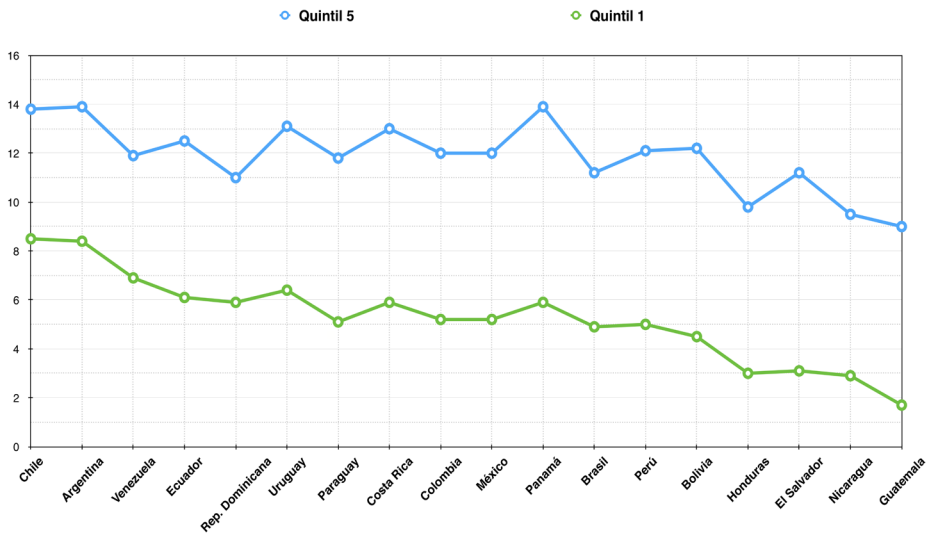
Nunca como en estos tiempos encontramos estudiantes con tanta dificultad de recordar informaciones recibidas en la escuela desde el nivel básico. Nunca en la universidad, como ahora, estuvieron los estudiantes tan cerca de los conceptos y tan lejos de la comprensión crítica de la realidad. Nunca, tampoco, se prolongó como ahora la carrera de *estudiante universitario* hasta pasados los cuarenta años, en que es casi imposible encontrar un empleo. Nunca hubo tanta frustración ante la barrera que significa concluir estudios y encontrarse con que no hay empleos adecuados para la formación que, pese a todo, tanto empeño ha comprometido.

Estamos rodeados, pasmados, diría, ante el abrumador ocultamiento de la realidad y ante la dificultad de dar respuesta a los retos que enfrentamos; debemos ser capaces de dirigir nuestros pasos, aplicando de manera consciente y

voluntaria nuestra propia *estrategia de supervivencia*. Hoy todo parece efímero, inalcanzable, fortuito a la mayoría de los seres humanos.

La obediencia, sin embargo, sólo adquiere sentido cuando existen tanto una motivación poderosa, como la satisfacción de necesidades básicas y la convicción de que quien manda lo hace en beneficio de todos (Moore, 1980).

América Latina, años de escolaridad promedio por quintil de ingreso
(población de 25 años o más), 2009

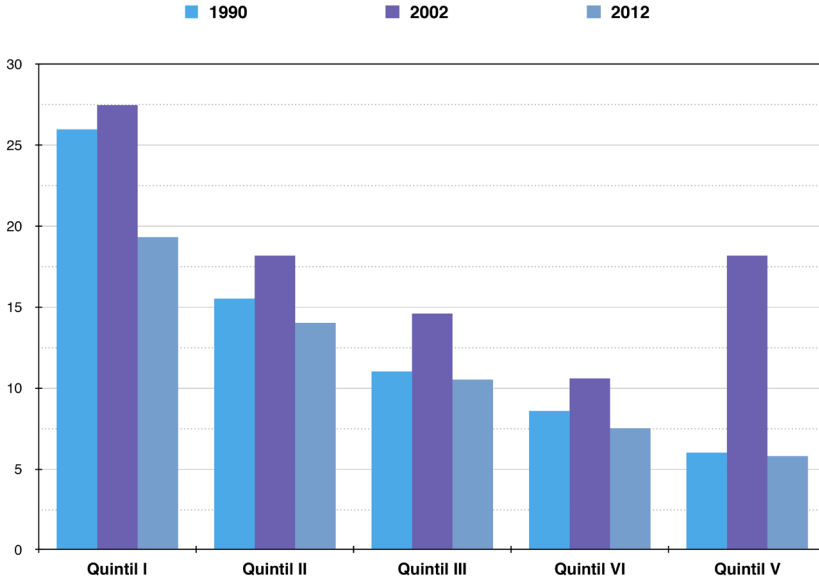


Fuente: SEDLAC (2009).

De acuerdo con el estudio financiado por el BID del que tomamos esta gráfica, los estudiantes latinoamericanos de quince años están en los puntajes más bajos de la OCDE, en términos de su nivel de aprendizaje. Es evidente que, cuanto menos ingreso tengan sus familias, mayores serán los niveles de deserción, y que, en el mejor de los casos, su posibilidad de encontrar empleo se reducirá a actividades inestables, precarias, y de muy bajo salario.



América Latina (18 países)^a: tasas de desempeño de personas activas de 15 a 19 años, según quintiles de ingreso *per cápita*, 1990, 2002, y 2012 (en porcentaje)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

^a Argentina (zonas urbanas) Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de).

El deterioro de la educación y la enorme dificultad de que quienes tienen educación logren al menos empleos precarios, amenaza al que se llamara el *bono demográfico*, ese regalo de la vida que significa que la mayor parte de la población sea joven. Y sin embargo, no deja de ser éste el indicador más poderoso y cruel del fraude social que ha significado la aplicación de políticas neoliberales. Esta expresión de la ajenidad de los jóvenes respecto a las opciones que prometió –y no cumplió nunca el *mercado*–, es indudablemente la base social de una poderosa inconformidad que atenaza y amenaza tanto a los insuficientes desarrollos democráticos, como a la terca continuidad de un modelo que no resuelve los problemas que sustentaron su legitimidad, y tampoco garantiza la supervivencia del sistema como lo hemos conocido durante más de treinta años.

América Latina (18 países): jóvenes de 15 a 29 años que no estudian, ni tienen un empleo remunerado, según país, sexo, área de residencia y tramo de edad, años seleccionados entre 2006 y 2012 (en porcentaje)

País	Año	Proporción de jóvenes que no estudian ni están empleados	Sexo		Área geográfica de residencia		Tramo de edad		
			Hombre	Mujer	Urbana	Rural	15 a 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años
Argentina	2012	19.3	32.9	67.1	-	-	26.5	40.2	33.3
Bolivia (Estado plurinacional de)	2011	28.6	32.2	67.8	82.5	17.5	50.3	30.7	19.0
Brasil	2012	20.8	29.7	70.3	83.9	16.1	25.5	38.2	36.3
Chile	2011	21.8	59.3	40.7	87.6	12.4	8.4	40.0	51.6
Colombia	2012	22.7	27.3	72.7	72.6	27.4	31.7	38.2	30.1
Costa Rica	2011	18.6	28.4	71.6	52.6	47.4	29.0	35.8	35.2
Ecuador	2012	17.7	27.4	72.6	68.2	31.8	28.1	40.9	31.1
Guatemala	2006	25.7	9.2	90.8	39.3	60.7	33.9	36.2	29.9
Honduras	2010	27.3	19.0	81.0	40.0	60.0	26.9	36.5	26.6
México	2012	20.5	21.1	78.9	56.7	43.3	32.1	35.3	32.6
Nicaragua	2009	28.4	22.9	77.1	54.0	46.0	36.9	34.3	28.8
Panamá	2011	22.3	22.6	77.4	60.6	39.4	26.3	38.2	35.4
Paraguay	2011	17.8	25.1	74.9	48.0	52.0	29.7	39.0	31.3
Perú	2012	19.8	36.1	63.9	80.5	19.5	44.7	32.1	23.3
República Dominicana	2012	23.6	32.3	67.7	63.9	36.1	27.3	40.0	32.6
El Salvador	2012	24.8	21.1	78.2	52.8	47.2	31.2	40.7	28.1
Uruguay	2011	16.4	35.0	65.0	92.3	7.7	38.4	33.6	28.0
Venezuela (República Bolivariana de)	2012	20.5	-	-	28.6	37.9	33.5	-	-
América Latina*		22.0	28.3	71.7	64.7	35.3	31.4	37.1	31.5

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

* Promedio simple de los resultados de los 18 países incluidos en la medición.

Fuente: CEPAL, 2014: 168.

La inteligencia de la sociedad reclama respuestas verdaderas y eficaces ante desastres que se ocultan cada vez más difícilmente. Y la memoria dormida, la tradición negada pueden ser poderosos estímulos para recuperar la capacidad de crear ideas nuevas, así como para recuperar la base crítica y experiencial obligada de todo conocimiento. Es por eso que los pueblos originarios, entre otros, han ensayado con éxito métodos educativos que ponen el acento, diría, el sustento, en el cultivo de la identidad, la apropiación del territorio, la recuperación de la memoria, el reconocimiento de los *saberes tradicionales*. No tenemos más, en el horizonte, que lo que pueda darnos nuestra capacidad como inteligencia organizada, para destruir, reconstruir, repensar, imaginar espacios en que los seres humanos no seamos, como en el imperio neoliberal, simples ejecutores de órdenes tan terminantes como riesgosas o francamente irresponsables en sus consecuencias.

Medición (peso y talla) del conocimiento en las escuelas

En su informe sobre la enseñanza y el aprendizaje de 2014, UNESCO publicó una amplia reflexión sobre la estadística educativa a nivel mundial. El resultado es escalofriante: de acuerdo a sus datos disponibles de 2011, al menos 57 millones de niños en el mundo estaban ya completamente excluidos de la educación; de ell@s, la mitad vivía en zonas de conflicto, más de la mitad, mujeres (UNESCO, 2014: 19). A esto se añadía que 25% de los niños que ingresaban a la escuela primaria no terminaban sus estudios. Y resumía:

Es probable que, en muchos países, la participación universal en la enseñanza primaria sea un objetivo difícil de alcanzar en 2015. De 122 países, la proporción de los que habían alcanzado la escolarización primaria universal pasó del 30% en 1999 al 50% en 2011. Según las proyecciones, el 56% de los países habrán alcanzado el objetivo para 2015 (UNESCO, 2014: 20).

Más grave aún era el reconocimiento de que doscientos cincuenta millones de niños que se encontraban en la escuela no adquirirían en ella conocimientos básicos de lectoescritura y matemáticas, de acuerdo con las evaluaciones aplicadas por los organismos y las consultorías internacionales (UNESCO:2014, 23).

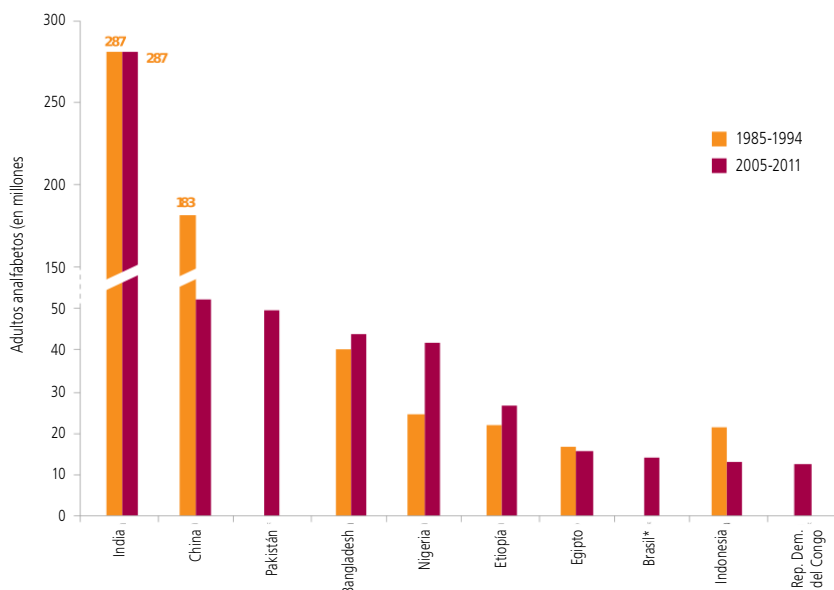
Principales indicadores de escolarización por regiones en el mundo, 1999, 2011

	Número total de niños escolarizados en la enseñanza primaria		Tasa bruta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria		Niños fuera de la escuela			Tasa de supervivencia escolar hasta el último grado de la enseñanza primaria	
	2011 (en miles)	Evolución desde 1999 (%)	1999 (%)	2011 (%)	2011 (en miles)	Evolución desde 1999 (%)	Niñas (en %)	1999 (%)	2010 (%)
Todo el mundo	698 693	7	84	91	57 186	-47	54	74	75
Países de bajos ingresos	126 870	70	59	82	21 370	-46	54	55	59
Países de ingresos medianos bajos	293 937	20	79	90	27 826	-49	55	68	69
Países de ingresos medianos altos	204 934	-20	95	97	6 337	-44	49	85	90
Países de ingresos altos	72 951	-4	97	98	1 653	-24	46	92	94
África Subsahariana	136 423	66	59	78	29 798	-29	54	58	56
Estados Árabes	42 771	22	79	89	4 823	-42	60	79	87
Asia Central	5 468	-20	94	95	290	-34	55	97	98
Asia Oriental y Pacífico	184 257	-18	95	97	5 118	-50	44	84	89
Asia Meridional y Occidental	192 850	24	77	93	12 450	-69	57	62	64
América Latina y el Caribe	65 686	-6	94	95	2 726	-24	45	77	84
América del Norte y Europa Occidental	51 686	-2	98	98	1 249	39	45	92	94
Europa Central y Oriental	19 552	-21	93	96	732	-57	49	96	98

Fuente: Cuadros estadísticos 5 y 6 del Anexo; base de datos del IEU. UNESCO: 2014,77.

Además, la UNESCO consideraba prácticamente imposible que, en los siguientes cuarenta o cincuenta años, de confirmarse la tendencia que señalaban estos indicadores, ocurriera una significativa disminución del analfabetismo. Aquí, el cuadro de los diez países con mayor analfabetismo en el mundo.

El 72% de la población mundial de adultos analfabetos se concentra en 10 países. Número de adultos analfabetos en los países con la población más numerosa de adultos analfabetos, en los periodos 1985, 1994 y 2011



* No se dispone de datos relativos al periodo 1985-1994.

Fuente: Cuadro estadístico 2 del Anexo.

UNESCO: 2014, 98.

Si sumamos el número de personas adultas analfabetas, con el número de niños fuera de la escuela; agregamos a quienes la abandonan antes de concluir sus estudios básicos, y también a quienes, estando en la escuela, no logran desarrollar mínimas capacidades en lectoescritura y matemáticas, tenemos a un total de 1 255 millones de personas que no recibirán en su vida educación alguna, o la que reciban será insuficiente o ineficaz. Si la población mundial es de 7 043 millones de personas, de acuerdo a los indicadores de desarrollo del Banco Mundial (Banco Mundial, 2014), eso quiere decir que el 17.8% de la población mundial está siendo excluida, de uno u otro modo, de la educación.

Estos datos, por sí solos, debieran ser suficientes para probar que el esquema educativo aplicado en el mundo durante los últimos treinta años ha sido un enorme fracaso, ya que, no obstante la inmensa cantidad de recursos asignados para superar sus rezagos, la exclusión se ha reproducido en proporciones inimaginables. Algo semejante, desde luego, a lo que ha ocurrido con los elevados presupuestos destinados a la seguridad, la salud, y hasta la prevención del *cambio climático*...

No obstante, estamos todavía muy lejos de que los organismos internacionales y los gobiernos de la mayor parte del mundo se atrevan a reconocer las dimensiones de este desastre y a buscar con absoluta urgencia soluciones reales. Pero vamos por partes. ¿A quién asignan el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO las mayores responsabilidades? No por cierto a los gobiernos del mundo, que han incrementado en promedio 0.5% de su Producto Nacional Bruto, para alcanzar, en promedio, el 5% de sus recursos en educación, entre 1999 y 2011 (UNESCO: 2014, 139).

Gasto público en educación, por región y grupo de ingreso (1999 y 2011)

	Porcentaje del PNB		Porcentaje del gasto de los gobiernos en educación		Per cápita (PPA en dólares constantes de 2010)	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011
Mundo	4.60	5.10	15.00	15.50	2149	3089
Países de bajos ingresos	3.10	4.10	16.40	18.30	102	115
Países de ingresos medianos bajos	4.60	5.10	15.90	16.90	356	545
Países de ingresos medianos altos	4.80	5.10	15.80	15.50	1117	1745
Países de ingresos altos	5.30	5.60	13.30	13.20	4752	6721
África Subsahariana	4.00	5.00	17.10	18.70	345	468
Estados Árabes	5.30	4.80	21.00	18.10	822.00	1338
Asia Central	3.40	4.10	15.40	12.30	-	-
Asia Oriental y el Pacífico	3.90	4.40	15.00	16.60	2216	3245
Asia Meridional y Occidental	3.90	3.70	14.60	15.00	297	573
América Latina y el Caribe	5.00	5.50	14.40	16.20	1142	1753
Europa Central y Oriental	4.80	5.20	12.40	12.20	1813	3846
América del Norte y Europa Occidental	5.60	6.20	13.30	13.10	5990	8039

Notas: Los valores de los ingresos son medias de los países con datos correspondientes a 1999 y 2011 y, por consiguiente, pueden no coincidir con los que figuran en el Cuadro.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo (2013), basados en datos del IEU. UNESCO: 2014, 139

Tampoco, diría la UNESCO, debiera culparse a los organismos internacionales y los gobiernos de los países más poderosos del mundo, aunque éstos disminuyeron sus aportaciones en mil millones de dólares (equivalente al 7% del total), tan sólo entre 2010 y 2011 (UNESCO: 2014, 158). No! Para estos organismos, sólo puede hacerse responsables a las poblaciones de los países, especialmente de ingresos medios y bajos, porque no pagan los impuestos que se requerirían para incrementar los presupuestos educativos. No obstante, al observar con detalle el informe, debiéramos reconocer que los únicos que merecen crédito por evitar, con el sudor de su frente, que la educación caiga por completo en el vacío, son precisamente los padres y madres de familia, quienes aportan no menos del 20% del gasto total en educación, especialmente en los países de ingresos bajos y medios (UNESCO:2014, 168).

Total de los desembolsos de la ayuda a la educación, por región y grupo de ingresos (2002 y 2011)

	Gasto total en educación			Gasto total en educación básica			
	Millones de dólares constantes de 2011			Millones de dólares constantes de 2011			Per cápita
	2002	2010	2011	2002	2010	2011	2011
Mundo	7799	14419	13413	3133	6174	6819	9
Países de bajos ingresos	2149	3796	3461	1240	2047	1858	16
Países de ingresos medianos bajos	3012	5407	5371	1290	2451	2607	9
Países de ingresos medianos altos	1652	2800	2641	302	595	579	3
Países de ingresos altos	25	36	13	6	9	6	1
Nivel de ingresos no especificados	964	2379	1926	296	1072	769	-
Estados Árabes	-	1939	1922	221	825	845	20
Europa Central y Oriental	305	574	517	90	64	64	6
Asia Central	130	331	346	43	101	101	18
Asia Oriental y el Pacífico	1155	2,309	2060	253	552	552	4
América Latina y el Caribe	560	1110	948	226	381	381	6
Asia Meridional y Occidental	967	2267	2417	597	1445	1445	8
África Subsahariana	2816	3959	3647	1490	1757	1757	13
Territorios de ultramar	254	523	74	127	26	26	-
Región o país no especificado	559	1406	1481	86	648	648	-

Notas: Los valores de los ingresos son medias de los países con datos correspondientes a 1999 y 2011 y, por consiguiente, pueden no coincidir con los que figuran en el Cuadro.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo (2013), basados en datos del IEU.

UNESCO: 2014, 140

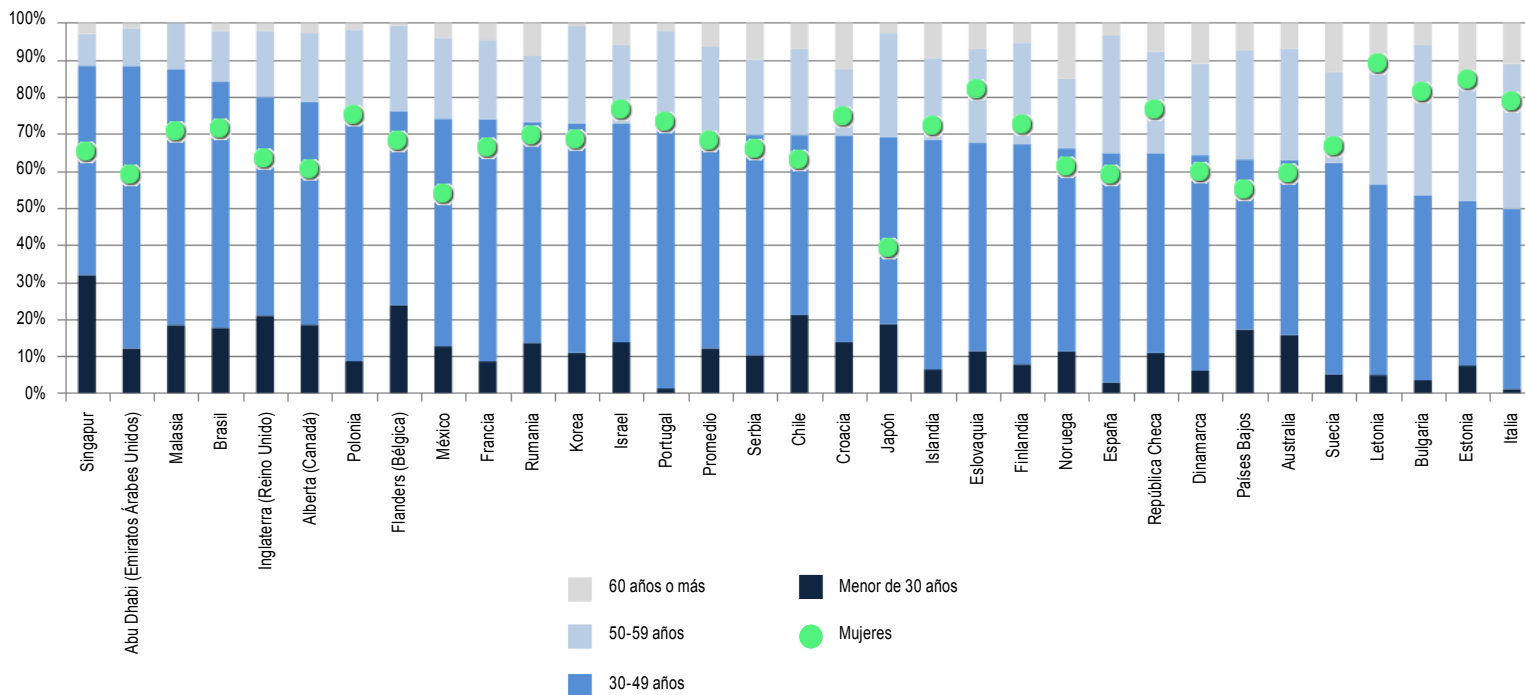
Con todo, el problema fundamental, de acuerdo con la UNESCO, no es básicamente financiero, aunque comience a ser cada vez más visible la aportación de las familias a la educación y el *retiro* del Estado de su función de principal financiador de la educación, sino de otra naturaleza. Para este organismo, la explicación del rezago educativo se encuentra principalmente en las familias, las comunidades y, sobre todo, en los maestros. La falta de preparación, de motivación, de regulación de su actividad, de estímulos económicos, su aislamiento, el número desproporcionado de estudiantes que deben atender, y hasta la falta de infraestructura, de materiales de que disponen, sobre todo en los países más pobres, impiden que la educación de la que son responsables tenga la calidad necesaria.

La responsabilidad de los maestros

Uno de los organismos que más ha insistido en la necesidad de *capitalizar* el esfuerzo educativo ha sido la OCDE. Este instituto se ha vuelto el más influyente compilador de informaciones, tendencias y parámetros de la política económica y social en el mundo, pese a que sólo 34 países son afiliados suyos. Después de haber medido sistemáticamente durante años el desempeño educativo de sus asociados, reconoció ese mismo año que, de 64 países del mundo de los que se disponen datos comparables desde el año 2000, hacia 2012, sólo la mitad había mostrado alguna mejoría en su desempeño en lectoescritura, matemáticas y ciencia; veinte países se habían estancado, y diez, se deterioraron de manera significativa (OCDE, 2014, 168).

Los entornos de pobreza, exclusión, vulnerabilidad a riesgos y desastres y el estado de las comunidades fueron obviados por la OCDE y los demás organismos internacionales en su análisis. En cambio, un minucioso análisis de las deficiencias reales y potenciales de los maestros, mostró resultados que debieran revisarse con cuidado, no sólo para buscar explicaciones distintas a las que plantean los obsesivos de las mediciones *cuantitativas* de la *calidad*, sino también para considerar las bases de nuevas rutas de búsqueda de superación de los terribles efectos de sus políticas.

Promedio años de experiencia de maestros de secundaria, TALIS, 2013



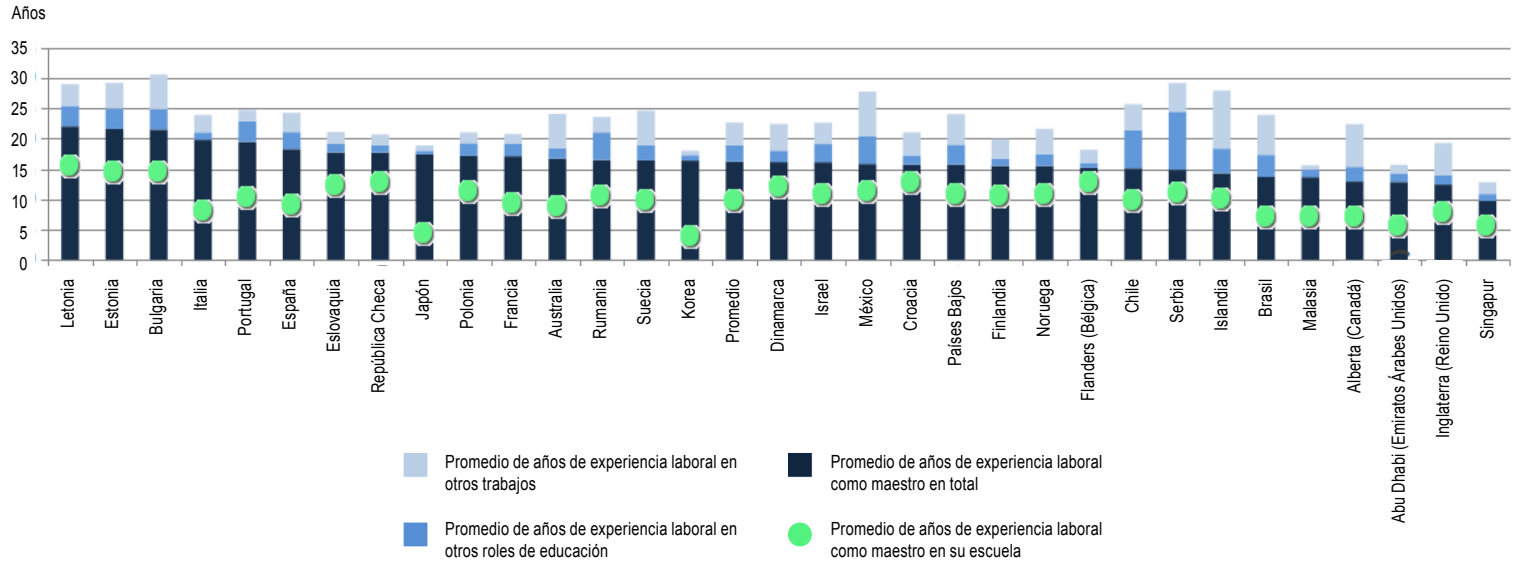
El orden decendente de países está basado en el porcentaje de años de experiencia total de los maestros.

Fuente: OECD, TALIS 2013 Database, Tabla 2.1

OCDE, 2014-2: 33.



Experiencia laboral de maestros
Promedio de años de experiencias de maestros de secundaria, TALIS 2013



El orden descendiente de países está basado en el porcentaje de años de experiencia total de los maestros.

Fuente: OECD, TALIS 2013 Database, Tabla 2.6

OCDE, 2014-2: 39.



Como puede verse en la gráfica, la mayor parte de quienes ejercen la docencia en el mundo son mujeres de entre treinta y cuarenta y nueve años de edad. La mayoría cuenta con por lo menos quince años de experiencia en su actividad, y prácticamente tod@s se reconocen pedagógica y sustantivamente preparad@s para realizar el trabajo que hacen.

No obstante, la OCDE encuentra múltiples razones del desempeño deficiente de los maestros, entre los que la falta de liderazgo de l@s directores, el exceso de controles burocráticos, la falta de materiales educativos, la sobrecarga en el tiempo de aula y la carencia de una discusión y evaluación con sus colegas sobre prácticas y procesos educativos aparecen como los más importantes. Se refieren, en síntesis, a lo que ocurre en las aulas, en las escuelas, y respecto a las autoridades educativas del país, todo lo cual debiera y pudiera ser *corregido* mediante mecanismos *adecuados* de supervisión y control (aunque la implantación de estos controles, como hemos visto en México, signifiquen el despido y represión de miles de maestros). No encuentran significativo, en cambio, los procesos sociales de devaluación de la educación, o el deterioro creciente y la precarización del trabajo docente, escandaloso incluso si sólo se toman en cuenta los últimos cinco años.

Situación de los contratos laborales de los maestros, TALIS 2008 y 2013
 Porcentaje con y sin experiencia (S.E.)

	Contrato permanente				Contrato de duración determinada, más de un año escolar				Contrato de duración determinada, un año escolar o menos			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Australia	86.8	(1.0)	87.3	(1.1)	4.3	(0.7)	3.8	(0.5)	8.9	(0.7)	8.9	(0.9)
Brasil	74.2	(1.5)	76.4	(0.9)	7.1	(0.8)	7.8	(0.5)	18.7	(1.4)	15.7	(0.8)
Bulgaria	84.6	(1.2)	87.1	(1.1)	4.4	(0.7)	4.5	(0.5)	11.0	(1.1)	8.4	(0.8)
Dinamarca	96.6	(0.6)	96.0	(0.5)	0.3	(0.1)	1.0	(0.3)	3.1	(0.6)	3.0	(0.5)
Estonia	84.2	(1.1)	84.8	(0.8)	5.0	(0.5)	5.9	(0.5)	10.8	(0.9)	9.3	(0.6)
Islandia	74.6	(1.1)	85.2	(1.0)	6.2	(0.7)	5.1	(0.6)	19.2	(1.0)	9.6	(0.8)
Italia	80.6	(0.8)	81.5	(0.9)	a	a	a	a	19.4	(0.8)	18.5	(0.9)
Korea	95.6	(0.4)	82.6	(0.9)	4.2	(0.4)	12.0	(0.8)	0.2	(0.1)	5.4	(0.5)
Malasia	97.8	(0.3)	99.8	(0.1)	1.9	(0.3)	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
México	86.8	(1.9)	76.3	(1.1)	5.0	(0.6)	12.5	(0.7)	8.2	(1.7)	11.2	(1.0)
Noruega	89.9	(0.9)	87.0	(1.0)	1.8	(0.3)	3.3	(0.5)	8.3	(0.8)	9.7	(0.8)
Polonia	77.1	(1.1)	84.5	(1.6)	5.1	(0.7)	2.3	(0.4)	17.8	(0.9)	13.2	(1.6)
Portugal	67.6	(1.4)	75.8	(1.0)	15.0	(0.9)	9.1	(0.5)	17.4	(1.0)	15.1	(0.9)
Eslovaquia	82.1	(1.1)	80.9	(1.1)	3.8	(0.5)	4.6	(0.5)	14.1	(1.0)	14.5	(0.9)
España	75.6	(1.1)	81.7	(1.0)	6.5	(0.4)	2.5	(0.3)	17.9	(1.0)	15.8	(1.0)
Regiones												
Flandes (Bélgica)	80.7	(0.9)	83.2	(1.0)	4.8	(0.4)	4.1	(0.5)	14.6	(0.8)	12.6	(0.7)
Promedio (3)	83.4	(0.3)	84.4	(0.2)	5.0	(0.1)	5.3	(0.1)	11.9	(0.2)	10.7	(0.2)

1. Existe una ligera diferencia entre la cobertura de la población de maestros correspondientes a los años 2008 y 2013. Con el fin de tener poblaciones comparables para los resultados de TALIS 2008 y TALIS 2013, fueron excluidos los maestros que imparten clases exclusivamente a estudiantes con capacidades diferentes del 2013.

2. La redacción y el orden de las preguntas pueden haber cambiado ligeramente entre las encuestas de 2008 y 2013.

3. Los promedios no suman el 100 entre las categorías debido a la presencia de células que no son aplicables "a" en algunos países.

Fuente: OECD, base de datos de TALIS 2008 y TALIS 2013

De todos los países analizados, sólo en México se había reducido para entonces en 10% el número de maestros empleados de manera permanente. En el resto de los países, sin embargo, sólo se produjeron incrementos significativos en las contrataciones de personal por honorarios, en interinatos de uno o más años.

Conviene mirar la gráfica siguiente, para señalar que, con escasas y diría, inexplicables excepciones –entre las que se cuentan Brasil, México y Chile–, prácticamente en todos los países considerados los docentes recibían en sus aulas entre 10 y 40% de estudiantes que hablaban lenguas distintas a la oficial de instrucción. Es evidente, también que este solo dato debiera contribuir a explicar porqué las pruebas PISA, que insisten en interrogar a sus estudiantes sobre los globos aerostáticos, o del uso continuo de teléfonos móviles, no nos permiten entender la dimensión de los problemas producidos en torno a la educación en los últimos cuarenta años. Es evidente, en cambio, que entre los elementos medidos, la existencia de un número tan significativo de estudiantes procedentes de diversas tradiciones culturales y lenguas, altera -aunque se nieguen a reconocerlo quienes aplican las pruebas-, los valores del *patrón único*, así como la *comparabilidad* de resultados. (OECD, 2008, 2012).

La misma deficiencia en la *medición* debiera aplicarse para conocer la situación de los estudiantes que padecen alguna discapacidad, y para quienes simplemente no tienen acceso a los bienes, servicios e informaciones de que se goza en algunos niveles de ingreso de los países considerados de medios y altos ingresos. Estaríamos hablando, en conjunto, de no menos del sesenta por ciento de la población escolar: 21%, en promedio, quienes hablan una lengua distinta a la oficial; 25.3%, quienes tienen *necesidades especiales*; y 19.6%, al menos, en promedio, de escuelas en que más del 30% de las familias padecen *desventajas socioeconómicas*.

Maestros que imparten clase con alto o bajo porcentaje de estudiantes con distintas lenguas maternas, TALIS, 2013

	Maestros que imparten clase con el 10% o más de estudiantes cuya lengua materna es diferente a la lengua de instrucción (3)		Maestros con 5 o menos años de experiencia docente		Maestros con 5 o más años de experiencia docente		Maestros que cumplen el nivel docente más alto según la ISCED 5B o por debajo (4) (5)		Maestros que cumplen el nivel docente más alto según la ISCED 5A o mayor (4)	
			Que imparten clase con el 10% o más de estudiantes donde la lengua materna es diferente a la lengua de instrucción	Que imparten clase con el 10% o menos de estudiantes donde la lengua materna es diferente a la lengua de instrucción	Que imparten clase con el 10% o más de estudiantes donde la lengua materna es diferente a la lengua de instrucción	Que imparten clase con el 10% o menos de estudiantes donde la lengua materna es diferente a la lengua de instrucción	Que imparten clase con el 10% o más de estudiantes donde la lengua materna es diferente a la lengua de instrucción	Que imparten clase con el 10% o menos de estudiantes donde la lengua materna es diferente a la lengua de instrucción	Que imparten clase con el 10% o más de estudiantes donde la lengua materna es diferente a la lengua de instrucción	Que imparten clase con el 10% o menos de estudiantes donde la lengua materna es diferente a la lengua de instrucción
			% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)
Australia	32.8 (5.0)	19.8 (2.0)	18.9 (1.5)	80.2 (2.0)	81.1 (1.5)	0.3 (0.2)	0.1 (0.1)	99.7 (0.2)	99.9 (0.1)	
Brasil	2.1 (1.0)	17.4 (4.9)	20.9 (1.0)	82.6 (4.9)	79.1 (1.0)	8.2 (5.3)	6.0 (0.6)	91.8 (5.3)	94.0 (0.6)	
Bulgaria	32.6 (2.8)	7.1 (1.3)	8.1 (1.0)	92.9 (1.3)	91.9 (1.0)	14.9 (1.9)	6.4 (0.9)	85.1 (1.9)	93.6 (0.9)	
Chile	3.9 (1.7)	31.4 (7.9)	30.9 (1.9)	68.6 (7.9)	69.1 (1.9)	29.4 (3.4)	17.2 (1.5)	70.6 (3.4)	82.8 (1.5)	
Croacia	5.6 (1.8)	29.3 (6.3)	23.1 (0.9)	70.7 (6.3)	76.9 (0.9)	12.6 (3.2)	17.8 (0.7)	87.4 (3.2)	82.2 (0.7)	
Chipre (6)(7)	33.2 (0.2)	17.5 (1.7)	13.3 (1.1)	82.5 (1.7)	86.7 (1.1)	1.3 (0.4)	0.4 (0.2)	98.7 (0.4)	99.6 (0.2)	
República Checa	3.6 (1.4)	17.8 (4.5)	15.5 (0.8)	82.2 (4.5)	84.5 (0.8)	8.9 (3.8)	6.2 (0.5)	91.1 (3.8)	93.8 (0.5)	
Dinamarca	26.2 (5.1)	12.8 (2.5)	19.3 (1.6)	87.2 (2.5)	80.7 (1.6)	0.6 (0.4)	3.4 (0.8)	99.4 (0.4)	96.6 (0.8)	
Estonia	9.7 (2.0)	10.8 (2.2)	10.6 (0.7)	89.2 (2.2)	89.4 (0.7)	14.0 (2.7)	10.8 (0.7)	89.0 (2.7)	89.2 (0.7)	
Finlandia	9.2 (2.4)	21.7 (2.8)	18.6 (0.9)	78.3 (2.8)	81.4 (0.9)	3.6 (0.9)	4.1 (0.5)	96.4 (0.9)	95.9 (0.5)	
Francia	17.8 (2.7)	13.7 (2.3)	11.0 (0.9)	86.3 (2.3)	89.0 (0.9)	3.9 (1.1)	4.6 (0.5)	91.1 (1.1)	95.4 (0.5)	
Islandia	20.9 (0.1)	23.6 (3.4)	18.6 (1.5)	76.4 (3.4)	81.4 (1.5)	18.5 (2.8)	14.0 (1.1)	86.5 (2.8)	86.0 (1.1)	
Israel	24.9 (4.1)	21.4 (2.8)	21.6 (1.5)	78.6 (2.8)	78.4 (1.5)	2.8 (0.7)	2.1 (0.4)	97.2 (0.7)	97.9 (0.4)	
Italia	31.7 (3.1)	9.5 (1.1)	8.2 (0.7)	90.5 (1.1)	91.8 (0.7)	16.2 (0.9)	20.8 (0.8)	83.8 (0.9)	79.2 (0.8)	
Japón	2.1 (1.0)	30.4 (3.2)	20.0 (0.8)	69.6 (3.2)	80.0 (0.8)	2.7 (1.5)	3.6 (0.4)	97.3 (1.5)	96.4 (0.4)	
Korea	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	20.8 (1.1)	0.0 (0.0)	79.2 (1.1)	0.0 (0.0)	0.2 (0.1)	0.0 (0.0)	99.8 (0.1)	
Letonia	20.9 (3.9)	7.6 (1.8)	6.8 (0.8)	92.4 (1.8)	93.2 (0.8)	1.2 (0.5)	3.3 (0.5)	98.8 (0.5)	96.7 (0.5)	
Malasia	55.5 (3.7)	26.2 (1.4)	18.2 (1.8)	73.8 (1.4)	81.8 (1.8)	10.2 (1.1)	6.3 (0.9)	98.8 (1.1)	93.7 (0.9)	
México	2.5 (1.3)	15.5 (3.1)	18.9 (0.9)	84.5 (3.1)	81.1 (0.9)	4.1 (1.9)	10.3 (0.7)	95.9 (1.9)	89.7 (0.7)	
Países Bajos	14.3 (4.5)	23.7 (2.6)	21.1 (1.9)	76.3 (2.6)	78.9 (1.9)	4.9 (1.1)	4.8 (1.0)	95.1 (1.1)	95.2 (1.0)	
Noruega	21.8 (4.4)	29.2 (3.8)	23.9 (2.1)	70.8 (3.8)	76.1 (2.1)	1.2 (0.5)	2.3 (0.7)	98.8 (0.5)	97.7 (0.7)	
Polonia	0.3 (0.3)	0.0 (0.0)	10.4 (0.9)	100.0 (0.0)	89.6 (0.9)	0.0 (0.0)	0.1 (0.0)	100.0 (0.0)	99.9 (0.0)	
Portugal	2.7 (1.1)	2.0 (1.4)	2.9 (0.3)	98.0 (1.4)	97.1 (0.3)	4.8 (1.2)	2.7 (0.3)	95.2 (1.2)	97.3 (0.3)	
Rumania	9.8 (2.2)	23.6 (2.0)	16.8 (1.1)	76.4 (2.0)	83.2 (1.1)	9.1 (3.3)	6.3 (0.6)	90.9 (3.3)	93.7 (0.6)	
Serbia	9.3 (2.0)	24.2 (2.4)	18.6 (1.0)	75.8 (2.4)	81.4 (1.0)	16.7 (3.1)	17.2 (0.9)	83.3 (3.1)	82.8 (0.9)	
Singapur	89.2 (0.1)	43.7 (1.0)	37.5 (2.6)	56.3 (1.0)	62.5 (2.6)	6.7 (0.5)	9.7 (1.6)	93.3 (0.5)	90.3 (1.6)	
Eslovenia	10.5 (2.3)	17.1 (2.4)	17.4 (0.8)	82.9 (2.4)	82.6 (0.8)	4.1 (1.4)	1.5 (0.4)	95.9 (1.4)	98.5 (0.4)	
España	30.0 (3.1)	8.2 (1.3)	8.6 (0.9)	91.8 (1.3)	91.4 (0.9)	4.9 (0.7)	4.2 (0.4)	95.1 (0.7)	95.8 (0.4)	
Suecia	41.9 (4.1)	14.2 (1.6)	10.7 (0.9)	85.8 (1.6)	89.3 (0.9)	12.5 (1.2)	11.0 (0.9)	87.5 (1.2)	89.0 (0.9)	
Regiones										
Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)	43.6 (4.3)	25.5 (2.3)	12.7 (1.3)	74.5 (2.3)	87.3 (1.3)	8.2 (2.1)	5.1 (0.8)	91.8 (2.1)	94.9 (0.8)	
Alberta (Canadá)	41.1 (5.0)	24.3 (1.7)	26.0 (1.8)	75.7 (1.7)	74.0 (1.8)	0.5 (0.2)	1.4 (0.5)	99.5 (0.2)	98.6 (0.5)	
Inglaterra (Reino Unido)	27.6 (4.3)	33.1 (1.9)	24.0 (0.9)	66.9 (1.9)	76.0 (0.9)	2.8 (0.7)	3.3 (0.5)	97.2 (0.7)	96.7 (0.5)	
Flandres (Belgica)	26.9 (3.6)	26.6 (1.7)	18.3 (1.0)	73.4 (1.7)	81.7 (1.0)	82.9 (1.9)	90.1 (1.9)	17.1 (1.9)	9.9 (0.7)	
Promedio	21.3 (0.5)	19.1 (0.5)	17.3 (0.2)	77.9 (0.5)	82.7 (0.2)	9.5 (0.3)	9.0 (0.1)	87.5 (0.3)	91.0 (0.1)	
Estados Unidos	21.7 (4.0)	24.7 (3.2)	21.3 (1.9)	75.3 (3.2)	78.7 (1.9)	0.0 (0.0)	0.6 (0.3)	100.0 (0.0)	99.4 (0.3)	

1. La primera columna representa la proporción global de maestros que tienen alumnos cuya lengua materna es diferente a la lengua de instrucción. Un ejemplo es Australia, donde el 32.8% de los maestros imparten clase en escuelas en las que más del 10% de estudiantes hablan una lengua materna diferente a la lengua con la que se les instruye. En las columnas subsiguientes se puede observar la distribución de los maestros a través de las escuelas con más o menos del 10% en las que los estudiantes tienen un primer idioma diferente a la lengua de instrucción (mayor o menor desafío educativo). Un punto importante es la comparación donde los maestros cuentan con experiencia docente y nivel educativo contra el desafío educativo. La tabla está elaborada para poder hacer estas comparaciones de forma más sencilla. En Australia por ejemplo, el 80.2% de los maestros que imparten clases en escuelas difíciles, cuentan con más de cinco años de experiencia docente, mientras que el 81.1% de los casos de maestros que imparten clase en escuelas con menor desafío educativo también tienen más de cinco años de experiencia. En este caso particular, no hay gran diferencia en la proporción de alta experiencia docente entre los maestros que imparten clase en las escuelas difíciles o de menos dificultad.

2. Las celdas con datos que representan el 5% o menos de los casos están sombreadas en gris y habrá que interpretarlos con precaución. Estos resultados no figuran en el texto del reporte.

3. Estos datos son estimaciones reportadas por los directores de las escuelas.

4. Las categorías de niveles docentes están basadas en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED 1997). Los programas del nivel 5A de la ISCED son generalmente largos y basados más en lemas teóricos, mientras que los programas del nivel 5B son más cortos y orientados a habilidades prácticas. No se hace diferencia alguna entre el nivel ISCED 5A (licenciatura) y el ISCED 5A (maestría).

5. Incluye grado de maestría en algunos países.

6. Nota al pie de Turquía: La información contenida en este documento referente a "Chipre" se refiere a la parte sur de la isla. No existe una autoridad única que represente tanto a las personas chipriotas turcos y griegos de la isla. Turquía reconoce a la República Turca del Norte de Chipre (RTNC). Hasta que exista una solución dentro del marco de las Naciones Unidas, Turquía deberá conservar su posición sobre la "cuestión de Chipre".

7. La información contenida en este documento se refiere al área bajo el control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

Fuente: OECD, TALIS 2013 Database.

Nota: Los datos estadísticos para Israel son suministrados por y bajo la responsabilidad de las autoridades competentes de Israel. El uso de estos datos por la OCDE es sin perjuicio de la calidad de los Altos del Golan, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania en los términos del derecho internacional.



Maestros que imparten clases a estudiantes con necesidades educativas especiales, TALIS 2013

	Maestros que imparten clase en escuelas con el 10% o más de estudiantes con necesidades educativas especiales (3.4)		Maestros con 5 o menos años de experiencia docente		Maestros con 5 o más años de experiencia docente		Maestros que cumplen el nivel docente más alto según la ISCED 5B o por debajo (4) . (5)		Maestros que cumplen el nivel docente más alto según la ISCED 5A o mayor (4)			
			Imparten clase en escuelas con más del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales	Imparten clase en escuelas con menos del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales	Imparten clase en escuelas con más del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales	Imparten clase en escuelas con menos del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales	Imparten clase en escuelas con más del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales	Imparten clase en escuelas con menos del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales	Imparten clase en escuelas con más del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales	Imparten clase en escuelas con menos del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales	Imparten clase en escuelas con más del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales	Imparten clase en escuelas con menos del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales
Australia	23.6 (4.5)	20.2 (2.2)	18.9 (1.5)	79.8 (2.2)	81.1 (1.5)	0.2 (0.2)	0.1 (0.1)	99.8 (0.2)	99.9 (0.1)			
Brasil	4.9 (1.1)	14.0 (2.0)	21.3 (1.0)	86.0 (2.0)	78.7 (1.0)	2.7 (0.9)	6.2 (0.6)	97.3 (0.9)	93.8 (0.6)			
Bulgaria	1.5 (0.8)	14.6 (3.1)	7.7 (0.8)	85.4 (3.1)	92.3 (0.8)	27.0 (9.8)	8.8 (0.8)	73.0 (9.8)	91.2 (0.8)			
Chile	27.5 (3.6)	27.7 (3.3)	31.7 (2.3)	72.3 (3.3)	68.3 (2.3)	22.6 (2.5)	16.1 (1.7)	77.4 (2.5)	83.9 (1.7)			
Croacia	9.4 (2.0)	20.7 (2.5)	23.6 (1.0)	79.3 (2.5)	76.4 (1.0)	20.0 (2.3)	17.3 (0.8)	80.0 (2.3)	82.7 (0.8)			
Chipre (7,8)	12.1 (0.2)	15.0 (2.7)	15.0 (1.0)	85.0 (2.7)	85.0 (1.0)	1.4 (0.5)	0.6 (0.2)	98.6 (0.5)	99.4 (0.2)			
República Checa	21.4 (2.4)	19.5 (1.8)	14.6 (0.9)	80.5 (1.8)	85.4 (0.9)	9.7 (1.5)	5.4 (0.6)	90.3 (1.5)	94.6 (0.6)			
Dinamarca	32.4 (5.7)	13.3 (2.2)	19.6 (1.7)	86.7 (2.2)	80.4 (1.7)	3.0 (1.5)	2.5 (0.5)	97.0 (1.5)	97.5 (0.5)			
Estonia	28.8 (3.9)	12.7 (1.6)	9.7 (0.7)	87.3 (1.6)	90.3 (0.7)	12.9 (1.5)	10.4 (0.9)	87.1 (1.5)	89.6 (0.9)			
Finlandia	26.8 (3.6)	20.9 (1.5)	18.1 (1.0)	79.1 (1.5)	81.9 (1.0)	4.7 (0.8)	3.8 (0.5)	95.3 (0.8)	96.2 (0.5)			
Francia	38.5 (3.8)	12.6 (1.3)	10.8 (1.0)	87.4 (1.3)	89.2 (1.0)	4.7 (0.7)	4.3 (0.6)	95.3 (0.7)	95.7 (0.6)			
Islandia	59.5 (0.2)	21.8 (1.7)	16.6 (1.8)	78.2 (1.7)	83.4 (1.8)	16.4 (1.4)	13.0 (1.5)	83.6 (1.4)	87.0 (1.5)			
Israel	41.0 (4.3)	19.4 (2.1)	23.2 (1.8)	80.6 (2.1)	76.8 (1.8)	2.1 (0.6)	2.4 (0.4)	97.9 (0.6)	97.6 (0.4)			
Italia	28.5 (3.5)	7.9 (1.0)	8.8 (0.7)	92.1 (1.0)	91.2 (0.7)	19.7 (1.1)	19.3 (0.8)	80.3 (1.1)	80.7 (0.8)			
Japón	9.2 (2.0)	25.8 (2.8)	19.7 (0.8)	74.2 (2.8)	80.3 (0.8)	1.8 (0.7)	3.8 (0.4)	98.2 (0.7)	96.2 (0.4)			
Korea	8.1 (2.3)	22.1 (3.3)	20.7 (1.2)	77.9 (3.3)	79.3 (1.2)	0.7 (0.6)	0.2 (0.1)	99.3 (0.6)	99.8 (0.1)			
Letonia	8.4 (2.6)	10.0 (3.7)	6.7 (0.8)	90.0 (3.7)	93.3 (0.8)	4.0 (1.7)	2.7 (0.4)	96.0 (1.7)	97.3 (0.4)			
Malasia	4.1 (1.5)	12.3 (3.8)	23.1 (1.2)	87.7 (3.8)	76.9 (1.2)	8.9 (3.2)	8.4 (0.8)	91.1 (3.2)	91.6 (0.8)			
México	7.3 (2.0)	23.2 (5.1)	18.5 (0.9)	76.8 (5.1)	81.5 (0.9)	11.9 (2.7)	10.0 (0.7)	88.1 (2.7)	90.0 (0.7)			
Países Bajos	45.6 (4.6)	22.7 (2.6)	20.4 (2.1)	77.3 (2.6)	79.6 (2.1)	6.7 (1.6)	3.2 (0.6)	93.3 (1.6)	96.8 (0.6)			
Noruega	50.0 (5.3)	27.2 (2.8)	23.0 (2.2)	72.8 (2.8)	77.0 (2.2)	1.9 (0.9)	2.2 (0.5)	98.1 (0.9)	97.8 (0.5)			
Polonia	57.9 (4.5)	13.6 (1.3)	6.1 (0.8)	86.4 (1.3)	93.9 (0.8)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)	99.9 (0.1)	100.0 (0.0)			
Portugal	14.2 (2.7)	2.1 (0.7)	3.0 (0.3)	97.9 (0.7)	97.0 (0.3)	3.1 (0.8)	2.6 (0.3)	96.9 (0.8)	97.4 (0.3)			
Rumanía	3.5 (1.6)	26.4 (5.6)	17.0 (1.0)	73.6 (5.6)	83.0 (1.0)	6.4 (2.7)	6.6 (0.7)	93.6 (2.7)	93.4 (0.7)			
Serbia	5.5 (1.5)	18.4 (3.1)	18.7 (1.0)	81.6 (3.1)	81.3 (1.0)	22.5 (3.9)	16.8 (0.9)	77.5 (3.9)	83.2 (0.9)			
Singapur	1.3 (0.0)	42.9 (9.0)	43.0 (0.9)	57.1 (9.0)	57.0 (0.9)	7.9 (4.5)	7.0 (0.5)	92.1 (4.5)	93.0 (0.5)			
Eslovenia	15.9 (3.0)	20.4 (2.8)	16.7 (0.9)	79.6 (2.8)	83.3 (0.9)	3.7 (1.4)	1.4 (0.3)	96.3 (1.4)	98.6 (0.3)			
España	16.4 (3.1)	9.4 (3.1)	8.3 (0.7)	90.6 (3.1)	91.7 (0.7)	3.9 (0.8)	4.5 (0.4)	96.1 (0.8)	95.5 (0.4)			
Suecia	63.0 (3.8)	11.7 (1.0)	13.5 (1.6)	88.3 (1.0)	86.5 (1.6)	12.3 (0.9)	10.4 (0.9)	87.7 (0.9)	89.6 (0.9)			
Regiones												
Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)	4.7 (2.0)	24.8 (6.9)	17.9 (1.4)	75.2 (6.9)	82.1 (1.4)	14.7 (2.3)	6.0 (1.1)	85.3 (2.3)	94.0 (1.1)			
Alberta (Canadá)	51.0 (4.6)	24.7 (1.6)	25.9 (2.1)	75.3 (1.6)	74.1 (2.1)	1.2 (0.6)	0.9 (0.3)	98.8 (0.6)	99.1 (0.3)			
Inglaterra (Reino Unido)	66.5 (4.0)	27.4 (1.4)	24.6 (2.3)	72.6 (1.4)	75.4 (2.3)	3.0 (0.5)	3.5 (1.0)	97.0 (0.5)	96.5 (1.0)			
Flandes (Bélgica)	54.0 (4.6)	22.9 (1.3)	17.8 (1.4)	77.1 (1.3)	82.2 (1.4)	89.0 (1.2)	87.5 (1.0)	11.0 (1.2)	12.5 (1.0)			
Promedio	25.5 (0.6)	19.0 (0.6)	17.7 (0.2)	81.0 (0.6)	82.3 (0.2)	10.6 (0.4)	8.7 (0.1)	89.4 (0.4)	91.3 (0.1)			
Estados Unidos	63.1 (5.8)	21.4 (2.0)	23.1 (2.4)	78.6 (2.0)	76.9 (2.4)	0.4 (0.2)	0.7 (0.6)	99.6 (0.2)	99.3 (0.6)			

1. La primera columna muestra la proporción global de los maestros que trabajan en la escuela con más del 10% de los estudiantes con necesidades especiales. Por ejemplo, en Australia, el 23.6% de los maestros trabajan en escuelas con más del 10% de los estudiantes con necesidades especiales. Las otras columnas muestran la distribución de los maestros a través de las escuelas con más, menos o 10% de los estudiantes con necesidades especiales (mayor o menos desafío educativo). Es importante observar la relación de experiencia (o nivel educativo) de maestros que imparten clases en escuelas de mayor o menor dificultad. La tabla está elaborada para poder hacer estas comparaciones de forma más sencilla. En Australia, por ejemplo, entre los maestros que trabajan en escuelas con más del 10% de los estudiantes con necesidades especiales, el 79.8% tiene más de cinco años de experiencia docente. En comparación, entre los maestros que trabajan en escuelas con 10% o menos de los estudiantes con necesidades especiales, el 81.1% tiene más de cinco años de experiencia en la enseñanza. En este caso particular, no hay gran diferencia en la proporción de alta experiencia docente entre los maestros que imparten clase en las escuelas difíciles o de menos dificultad.

2. Las celdas con datos que representan el 5% o menos de los casos están sombreadas en gris y habrá que interpretarlas con precaución. Estos resultados no figuran en el texto del reporte.

3. Estos datos son estimaciones reportadas por los directores.

4. El concepto de estudiantes con necesidades especiales no están bien definido de forma internacional, pero incluye a los estudiantes identificados por una desventaja mental, física o emocional que dificulta el aprendizaje. Por lo regular, los estudiantes con necesidades especiales serán aquellos para los que se han proporcionado los recursos públicos o privados adicionales (personal, materiales o financieros) para apoyar su educación.

5. Las categorías de niveles docentes están basadas en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED 1997). Los programas del nivel 5A de la ISCED son generalmente largos y basados más en temas teóricos, mientras que los programas del nivel 5B son más cortos y orientados a habilidades prácticas. No se hace diferencia alguna entre el nivel ISCED 5A (licenciatura) y el ISCED 5A (maestría). Between ISCED level 5A (Bachelor) and ISCED level 5A (Master).

6. Incluye grado de Maestría en algunos países.

7. Nota al pie de Turquía: La información contenida en este documento referente a "Chipre" se refiere a la parte sur de la isla. No existe una autoridad única que representa tanto a las personas chipriotas turcos y griegos de la isla. Turquía reconoce a la República Turca del Norte de Chipre (RTNC). Hasta que exista una solución dentro del marco de las Naciones Unidas, Turquía deberá conservar su posición sobre la "cuestión de Chipre".

8. La información contenida en este documento se refiere al área bajo el control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

Fuente: OECD, TALIS 2013 Database.

Nota: Los datos estadísticos para Israel son suministrados por y bajo la responsabilidad de las autoridades competentes de Israel. El uso de estos datos por la OCDE es sin perjuicio de la calidad de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania en los términos del derecho internacional.

Maestros que imparten clase a estudiantes con hogares desfavorecidos, TALIS 2013

	Maestros que imparten clase en escuelas con el 30% o más de estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos (3,4)	Maestros con 5 o menos años de experiencia docente		Maestros con 5 o más años de experiencia docente		Maestros que cumplen el nivel docente más alto según la ISCED 5B o por debajo (4), (5)		Maestros que cumplen el nivel docente más alto según la ISCED 5A o más (4)		
		Imparten clase en escuelas con más del 30% de estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos (s (4))	Imparten clase en escuelas con menos del 10% de estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos (s (4))	Imparten clase en escuelas con más del 30% de estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos (s (4))	Imparten clase en escuelas con menos del 10% de estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos (s (4))	Imparten clase en escuelas con más del 30% de estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos (s (4))	Imparten clase en escuelas con menos del 10% de estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos (s (4))	Imparten clase en escuelas con más del 30% de estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos (s (4))	Imparten clase en escuelas con menos del 10% de estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos (s (4))	
		% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	% (S.E.)	
Australia	26.0 (3.8)	21.3 (2.2)	18.5 (1.6)	78.7 (2.2)	81.5 (1.6)	0.4 (0.2)	0.1 (0.1)	99.6 (0.2)	99.9 (0.1)	
Brasil	40.4 (2.1)	17.4 (1.2)	23.3 (1.3)	82.6 (1.2)	76.7 (1.3)	6.1 (0.8)	6.1 (0.9)	93.9 (0.8)	93.9 (0.9)	
Bulgaria	23.9 (3.1)	8.6 (1.8)	7.6 (0.9)	91.4 (1.8)	92.4 (0.9)	14.2 (2.5)	7.5 (0.8)	85.8 (2.5)	92.5 (0.8)	
Chile	54.6 (4.1)	30.1 (2.5)	32.0 (2.8)	69.9 (2.5)	68.0 (2.8)	22.8 (2.0)	11.8 (1.7)	77.2 (2.0)	88.2 (1.7)	
Croacia	7.3 (1.9)	20.4 (2.6)	23.6 (1.0)	79.6 (2.6)	76.4 (1.0)	18.5 (2.2)	17.5 (0.8)	81.5 (2.2)	82.5 (0.8)	
Chipre (7,8)	7.8 (0.1)	14.6 (3.4)	14.6 (1.0)	85.4 (3.4)	85.4 (1.0)	1.6 (0.5)	0.6 (0.2)	98.4 (0.5)	99.4 (0.2)	
República Checa	3.9 (1.4)	13.8 (4.8)	15.7 (0.8)	86.2 (4.8)	84.3 (0.8)	13.6 (3.1)	6.0 (0.5)	86.4 (3.1)	94.0 (0.5)	
Dinamarca	2.5 (1.3)	37.6 (8.4)	17.1 (1.4)	62.4 (8.4)	82.9 (1.4)	24.3 (13.0)	2.1 (0.4)	75.7 (13.0)	97.9 (0.4)	
Estonia	10.9 (2.2)	14.4 (2.1)	10.1 (0.7)	85.6 (2.1)	89.9 (0.7)	14.2 (2.1)	10.7 (0.8)	85.8 (2.1)	89.3 (0.8)	
Finlandia	3.1 (1.8)	18.3 (3.0)	18.9 (0.9)	81.7 (3.0)	81.1 (0.9)	2.6 (2.0)	4.1 (0.4)	97.4 (2.0)	95.9 (0.4)	
Francia	44.6 (3.7)	11.9 (1.1)	11.1 (1.2)	88.1 (1.1)	88.9 (1.2)	3.8 (0.6)	4.9 (0.6)	96.2 (0.6)	95.1 (0.6)	
Islandia	2.4 (0.1)	27.9 (10.0)	19.3 (1.3)	72.1 (10.0)	80.7 (1.3)	12.7 (5.1)	15.2 (1.0)	87.3 (5.1)	84.8 (1.0)	
Israel	46.2 (3.7)	24.4 (2.6)	19.4 (1.2)	75.6 (2.6)	80.6 (1.2)	1.9 (0.5)	2.6 (0.5)	98.1 (0.5)	97.4 (0.5)	
Italia	9.5 (2.0)	8.8 (2.7)	8.5 (0.6)	91.2 (2.7)	91.5 (0.6)	20.7 (1.8)	19.2 (0.7)	79.3 (1.8)	80.8 (0.7)	
Japón	5.8 (1.8)	24.7 (3.1)	20.0 (0.8)	75.3 (3.1)	80.0 (0.8)	1.4 (1.0)	3.7 (0.4)	98.6 (1.0)	96.3 (0.4)	
Korea	8.5 (2.3)	17.0 (3.0)	21.1 (1.2)	83.0 (3.0)	78.9 (1.2)	0.0 (0.0)	0.2 (0.1)	100.0 (0.0)	99.8 (0.1)	
Letonia	18.3 (4.2)	6.2 (1.5)	7.1 (0.9)	93.8 (1.5)	92.9 (0.9)	3.9 (1.1)	2.6 (0.6)	96.1 (1.1)	97.4 (0.6)	
Malasia	57.9 (4.1)	23.4 (1.7)	21.6 (1.9)	76.6 (1.7)	78.4 (1.9)	9.7 (1.1)	6.7 (1.1)	90.3 (1.1)	93.3 (1.1)	
México	44.2 (3.5)	18.4 (1.3)	19.1 (1.4)	81.6 (1.3)	80.9 (1.4)	9.8 (1.0)	10.4 (1.0)	90.2 (1.0)	89.6 (1.0)	
Países Bajos	11.6 (4.0)	19.1 (2.6)	21.8 (1.7)	80.9 (2.6)	78.2 (1.7)	4.3 (1.4)	4.9 (0.9)	95.7 (1.4)	95.1 (0.9)	
Noruega	3.9 (1.7)	29.0 (8.3)	24.9 (1.9)	71.0 (8.3)	75.1 (1.9)	0.6 (0.5)	2.1 (0.5)	99.4 (0.5)	97.9 (0.5)	
Polonia	18.1 (3.4)	11.8 (2.1)	10.1 (1.0)	88.2 (2.1)	89.9 (1.0)	0.0 (0.0)	0.1 (0.1)	100.0 (0.0)	99.9 (0.1)	
Portugal	48.5 (4.1)	2.7 (0.8)	3.1 (0.8)	97.3 (0.8)	96.9 (0.8)	3.0 (0.4)	2.7 (0.4)	97.0 (0.4)	97.3 (0.4)	
Rumania	27.7 (3.7)	21.7 (1.9)	15.8 (1.2)	78.3 (1.9)	84.2 (1.2)	7.0 (1.1)	6.5 (0.8)	93.0 (1.1)	93.5 (0.8)	
Serbia	6.8 (2.0)	19.2 (3.8)	18.8 (1.0)	80.8 (3.8)	81.2 (1.0)	17.0 (3.2)	17.0 (0.9)	83.0 (3.2)	83.0 (0.9)	
Singapur	6.4 (0.1)	45.6 (4.1)	42.8 (1.0)	54.4 (4.1)	57.2 (1.0)	8.9 (2.1)	7.0 (0.5)	91.1 (2.1)	93.0 (0.5)	
Eslovenia	10.4 (2.2)	18.4 (3.6)	17.2 (0.8)	81.6 (3.6)	82.8 (0.8)	4.9 (2.3)	1.4 (0.3)	95.1 (2.3)	98.6 (0.3)	
España	13.9 (2.6)	10.4 (3.6)	8.2 (0.7)	89.6 (3.6)	91.8 (0.7)	4.7 (1.1)	4.4 (0.4)	95.3 (1.1)	95.6 (0.4)	
Suecia	10.4 (2.4)	19.7 (4.2)	11.5 (0.8)	80.3 (4.2)	88.5 (0.8)	13.9 (2.0)	11.3 (0.7)	86.1 (2.0)	88.7 (0.7)	
Regiones										
Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)	10.8 (2.8)	19.3 (4.5)	18.1 (1.4)	80.7 (4.5)	81.9 (1.4)	6.9 (1.8)	6.4 (1.1)	93.1 (1.8)	93.6 (1.1)	
Alberta (Canadá)	20.3 (3.9)	30.8 (2.5)	24.2 (1.5)	69.2 (2.5)	75.8 (1.5)	1.0 (0.6)	1.0 (0.4)	99.0 (0.6)	99.0 (0.4)	
Inglaterra (Reino Unido)	24.4 (2.9)	30.1 (2.2)	25.3 (1.1)	69.9 (2.2)	74.7 (1.1)	3.6 (0.9)	3.0 (0.4)	96.4 (0.9)	97.0 (0.4)	
Flandes (Bélgica)	16.0 (2.9)	28.6 (2.2)	19.0 (0.9)	71.4 (2.2)	81.0 (0.9)	84.8 (3.0)	88.8 (0.7)	15.2 (3.0)	11.2 (0.7)	
Promedio	19.6 (0.5)	20.2 (0.7)	17.9 (0.2)	79.8 (0.7)	82.1 (0.2)	10.4 (0.5)	8.8 (0.1)	89.6 (0.5)	91.2 (0.1)	
Estados Unidos	64.5 (6.2)	21.2 (1.9)	23.6 (3.1)	78.8 (1.9)	76.4 (3.1)	0.2 (0.2)	1.0 (0.6)	99.8 (0.2)	99.0 (0.6)	

1. La primera columna muestra la proporción global de los maestros que trabajan en la escuela con más del 30% de los estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos. Por ejemplo, en Australia, el 26.0% de los maestros trabajan en escuelas con más del 30% de los estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos. Las otras columnas muestran la distribución de los maestros a través de las escuelas con más, menos o 30% de los estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos (mayor o menor desafío educativo). Es importante observar la relación de experiencia (o nivel educativo) de maestros que imparten clases en escuelas de mayor o menor dificultad. La tabla está elaborada para poder hacer estas comparaciones de forma más sencilla. En Australia, por ejemplo, entre los maestros que trabajan en escuelas con más del 30% de los estudiantes con hogares desfavorecidos, el 78.7% tiene más de cinco años de experiencia docente. En comparación, entre los maestros que trabajan en escuelas con 30% o menos de los estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos, el 81.6% tiene más de cinco años de experiencia en la enseñanza. En este caso particular, no hay gran diferencia en la proporción de alta experiencia docente entre los maestros que imparten clase en las escuelas difíciles o de menos dificultad.

2. Las celdas con datos que representan el 5% o menos de los casos están sombreadas en gris y habrá que interpretarlas con precaución. Estos resultados no figuran en el texto del reporte.

3. Estos datos son estimaciones reportadas por los directores.

4. "Casas con desventaja socioeconómica" se refiere a los hogares que carecen de las necesidades básicas o ventajas de la vida, como una vivienda adecuada, la nutrición o atención médica. Ellos son los que reciben o tienen derecho a recibir subsidios u otros beneficios de asistencia social. El tipo de beneficios concedidos a los hogares desfavorecidos puede variar entre los países. Los hogares desfavorecidos en algunos países se corresponden con aquellos que son elegibles para recibir comidas gratuitas en las escuelas, en otros a los que reciben el subsidio de vivienda, o de otro tipo de asistencia social.

5. Las categorías de niveles docentes están basadas en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED 1997). Los programas del nivel 5A de la ISCED son generalmente largos y basados más en temas teóricos, mientras que los programas del nivel 5B son más cortos y orientados a habilidades prácticas. No se hace diferencia alguna entre el nivel ISCED 5A (licenciatura) y el ISCED 5A (maestría). Between ISCED level 5A (Bachelor) and ISCED level 5A (Master).

6. Incluye grado de Maestría en algunos países.

7. Nota al pie de Turquía: La información contenida en este documento referente a "Chipre" se refiere a la parte sur de la isla. No existe una autoridad única que represente tanto a las personas chipriotas turcos y griegos de la isla. Turquía reconoce a la República Turca del Norte de Chipre (TRNC). Hasta que exista una solución dentro del marco de las Naciones Unidas, Turquía deberá conservar su posición sobre la "cuestión de Chipre".

8. La información contenida en este documento se refiere al área bajo el control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

Fuente: OECD, TALIS 2013 Database.

Nota: Los datos estadísticos para Israel son suministrados por y bajo la responsabilidad de las autoridades competentes de Israel. El uso de estos datos por la OCDE es



Si en una empresa, una corporación, un gobierno, se mostraran con honestidad resultados negativos obtenidos en un año, o máximo dos, se despediría sin duda a los responsables del desastre. A casi cuarenta años de iniciada la *reforma educativa neoliberal*, con sus prácticas forzosamente homogeneizadoras y visiblemente empobrecedoras, todavía no se produce demanda legal alguna, de academias, organizaciones civiles o los propios gobiernos que lo han permitido, contra *quien resulte responsable* de este atropello masivo y continuo al derecho a verdadera educación de la ciudadanía.

Lamentablemente, el mundo se debate hoy ante problemáticas semejantes y aún más graves, tan dramáticas, como difíciles de resolver, aún con la mayor imaginación, audacia, y voluntad de cambio. Muchos gobiernos y organizaciones que antes postulaban la utopía de transformaciones hacia mundos mejores, han ido acomodándose lenta o rápidamente a las *exigencias del mercado*, se alteran enormemente ante cualquier contingencia (la salida de Inglaterra de la Unión Europea, la devaluación del dólar, la crisis de los diputados sirios, el incremento en la violencia y los atentados terroristas en Europa y Norteamérica, entre otros), mientras planean su futuro en función de su capacidad de extraer masivamente y exportar recursos naturales y estratégicos, consolidarse como economías de maquila, con la explotación intensiva de una mano de obra barata, o buscar nichos de actividades económicas rentables: desde el negocio de la migración, la venta de armas, el tráfico de drogas, la especulación financiera, la venta de órganos, la prostitución infantil, hasta actividades menos visiblemente violentas, como el tráfico de arte y arqueología, la producción y distribución de información, propaganda y *entretenimiento*, o el turismo.

Si echamos una ojeada a estas actividades, lo que tienen en común son la oferta de una ganancia significativa, el disfrute de un goce intenso, aunque efímero, y, sobre todo, la precariedad de sus establecimientos y su vertiginosa movilidad, diríamos, volatilidad. Si éste fuera el mundo desde el cual debiéramos colocarnos y exponernos, encontraríamos de inmediato que la posibilidad de obtener beneficios económicos extraordinarios está –como en el viejo *Fausto*–, única y exclusivamente basada en la disposición del propio cuerpo: un objeto dispuesto al placer o al dolor, viajero entre sensaciones, percepciones, ansiedades y adormecimientos, subordinado a condiciones de explotación extraordinarias, y fundamentalmente *ajeno* a su propia condición de *estar en el mundo* (Goethe, 1808, 1832; Marx, 1848; Berman, 1988).

Sólo penetrando en estos territorios es posible comprender la lógica perversa del funcionamiento de un sistema dispuesto a echarlo todo por la borda, con

tal de ofrecer a unos cuantos momentos inigualables de placer, emociones sólo imaginables en ficciones literarias o cinematográficas, sin responsabilidad alguna hacia sus semejantes. Doblegar la fuerza humana, adormecer los sentidos, suprimir la resistencia, disminuir la voluntad, sólo ha sido posible mediante la realización de nuevas aventuras de conquista, semejantes a las cruzadas de los siglos XIII y XIV, la invasión y genocidio europeo en las Américas, Asia y África a partir del siglo XVI, o la guerra inglesa del opio en China durante el siglo XIX. Asumir un punto de observación como éste para el análisis de lo que ocurre en la educación, nos permitirá ver con otros ojos lo que percibimos hoy simplemente como catástrofe. Esto es indispensable para comprender que lo que ocurre no es simplemente consecuencia de la irresponsabilidad o ineficacia de autoridades educativas o gubernamentales, sino una estrategia de *conquista*, de dimensiones semejantes o posiblemente mayores a las de la época de las Cruzadas.

Y mucho se ha escrito ya sobre el modo en que esas conquistas impidieron, por ejemplo, que los pueblos africanos, transportados por la fuerza a América, conocieran y pudieran comunicarse en sus lenguas, recordaran la historia de sus tierras, de sus pueblos, de sí mismos; que se nombraran como lo habían hecho sus padres y madres, al nacer.

Esas conquistas hicieron posible que las antiguas religiones mesoamericanas fueran vistas como idolatrías; los templos destruidos, las deidades convertidas en ídolos, los rituales, prohibidos como *herejías*, y toda mención de su historia, señalada como *falsa, mediocre*, inútil de recordar.

Esas conquistas, en fin, se establecieron, como la actual, a partir de la estrategia de *erradicar* la memoria histórica de los pueblos, e imponer la visión única de los conquistadores, con argumentos –como los de ahora– de la *superioridad* de sus ideologías, tecnologías, prácticas militares y concepciones religiosas, y de la necesidad de desechar toda forma de conocimiento ajena a ellas.

5. EL PODER DE LA DESMEMORIA

Entre los asuntos humanos más difíciles de explicar están los trazos, caminos y alcances de la memoria: esa huella dejada por pasos nuestros y de otros y otras a lo largo del tiempo; reconstrucción que vuelve a nosotros en forma de imágenes, sonidos, olores, texturas del sufrimiento, de la pérdida, del encuentro, de lo que no será más. Así lo decía el poeta griego Constantino Cavafis:

Cuando de repente, a medianoche,
Se escuche pasar una comparsa invisible
Con músicas maravillosas, con vocerío
Tu suerte que ya declina, tus obras
que fracasaron,
los planes de tu vida
que resultaron todas ilusiones, no llores inútilmente.
Como preparado desde tiempo atrás, como valiente,
Dile adiós a Alejandría que se aleja.
Sobre todo no te engañes, no digas que fue
Un sueño, que se engañó tu oído:
no aceptes tales vanas esperanzas.
Como preparado desde tiempo atrás, como valiente,
Como te corresponde a ti que de tal ciudad fuiste digno,
Acércate resueltamente a la ventana,
Escucha con emoción, mas no

con los ruegos y lamentos de los cobardes,
 como último placer los sones,
 Los maravillosos instrumentos del cortejo misterioso,
 Y dile adiós a la Alejandría que pierdes (Cavafis, 1915)

La memoria es el territorio de la tristeza, o mejor, de la melancolía, de la pérdida: música que anhela volver sobre uno mismo para no dejar de ser. Mas la memoria es también el fundamento de nuevos pasos, la seguridad de que pueden andarse los caminos una y otra vez, hasta que ya no haga falta, hasta que los hayamos hecho profundamente nuestros, hasta que volvamos a compartirlos con la fuerza que tenemos –o creemos tener– en el presente.

Salvador Allende dijo hace cuarenta años, con la serenidad de un hombre que hablaba al futuro de la memoria, “el metal tranquilo de mi voz ya no llegará a ustedes. No importa. La seguirán oyendo. Siempre estaré junto a ustedes.” ..Y enseguida, con la convicción, diría certeza, de la justicia que a su causa haría la historia, “Superarán otros hombres este momento gris y amargo en el que la traición pretende imponerse” (Allende, 1973).

Es precisamente el tránsito entre el pasado y el presente, el encaminamiento del futuro del que tantas veces y tan bien hablaba Hugo Zemelman, el motivo de nuestra reflexión sobre las tensiones y dificultades de la memoria, y el modo en que ella puede imponerse al olvido, para construir una ruta verdadera de libertad y pensamiento crítico, es decir, con cabeza propia, en América Latina hoy.

A cuarenta años del olvido impuesto

De una u otra forma, todos supimos el 11 de septiembre de 1973 que el horizonte de nuestra época estallaba sin que pudiéramos impedirlo. Las escenas del bombardeo de la Moneda son indudablemente la más clara imagen de que lo que representaba un Estado al servicio del pueblo sería abominado por los poderosos. A partir de esas fechas, la pesadilla se repitió en los países del Sur, en Centroamérica y en México como en un caleidoscopio. No sabíamos que estaba por cambiar radicalmente nuestra visión del mundo, y que muchos de quienes se identificaron un día con hacer del Estado el instrumento más poderoso de transformación social, terminarían resignándose a aceptar que la omnipotencia de los nuevos amos de la *iniciativa individual*, de la *libertad del mercado*, la *competencia* y la *productividad*, se impusieran sobre las ruinas de la esperanza bombardeada.

Lloramos entonces a los muertos y lamentamos ese golpe artero al futuro de esa sociedad y, en muchos sentidos, al de todas las nuestras en América Latina. No imaginamos que estaba en proceso, a partir de esa experiencia brutal, la refundación de un orden en que el Estado estaría *casi* ausente, es decir, se reduciría en la perspectiva de convertirse en subsidiario de la inversión privada en seguridad social, salud y educación; un Estado que protegería, con la multiplicación de cuerpos armados y de mecanismos de control y manipulación de la voluntad y en alianza con gobiernos y empresas extranjeras, esa misma inversión. Los operativos de contención, persecución, desaparición e invisibilización de quienes estorbaran al *nuevo orden*, y con ellos, la conjura del pensamiento crítico y de la inteligencia organizada, sustituirían durante décadas el espacio de la memoria por la obediencia y el sometimiento.

Entre los daños más severos en Chile y otras partes hubo uno, en particular, cuyas consecuencias no podrían dimensionarse sino mucho tiempo después, pero que afectó y afecta aún las vidas de las generaciones que padecieron un giro inesperado y dramático: la decisión de quienes usurparon el gobierno de Chile de establecer en el sistema educativo un *Comando de Institutos Militares*. La misión de este *Comando* sería:

controlar que las actividades educativas y anexas ...se efectu(aran) en todos los niveles del sistema escolar ...con una sujeción estricta a los postulados preconizados por la H. Junta de Gobierno; obedeciendo fielmente las directrices emanadas del Ministerio de Educación; observando la más estricta disciplina y justicia; entregándose exclusiva y totalmente a labores netamente profesionales con completa exclusión del proselitismo político o de oscuras acciones de grupos ideológicos...”

La circular que informaba de las nuevas disposiciones fue emitida en agosto de 1974, y obligaba a los directores de las escuelas a informar al Comando cuando el personal docente, sus auxiliares o los trabajadores administrativos de la educación emitieran “comentarios políticos, difusión de comentarios mal intencionados sobre las actividades de gobierno, difusión de bromas o de historias raras relativas a la gestión de la Junta, ...distorsión de los conceptos o de los valores patrióticos, distorsión de las ideas contenidas en los textos de estudio...” (Gajardo, 1982; Sosa, 2012).

Hasta el día de hoy, pocos recuerdan que los llamados *Chicago Boys* y sus socios de la cofradía mercantilista de Mont Pelerin –quienes habían planteado

teorías sin sustento ni popularidad sobre cómo reconstruir el mundo al modo de las empresas, después de la Segunda Guerra Mundial— estuvieron entre los primeros invitados de Pinochet, y aprendieron enormemente de su experiencia en el aplastamiento de toda resistencia al asesinato de la democracia. Con este *enriquecimiento* de sus teorías es que dieron cauce a su formulación de elementos fundamentales para un modelo de *refundación capitalista* en la educación.



Milton Friedman (en el abrigo de la luz y con el sombrero, en el centro con sus amigos en una excursión en la primera reunión de la Sociedad Mont Pelerin en 1947.



Karl Popper (fila de atrás), Ludwig von Mises (primera fila a la derecha) y otros participantes durante una sesión en la primera reunión de la Sociedad Mont Pelerin en 1947.



Friedrich von Hayek (a la izquierda) fue el primer presidente de la Sociedad Mont Pelerin, George Stigler dijo una vez que la sociedad podría llamarse “Los amigos de FA Hayek”, Hayek fue uno de los pensadores más influyentes e interesantes del siglo XX. Su libro más famoso fue su polémica contra el socialismo, Camino de insertidumbre.

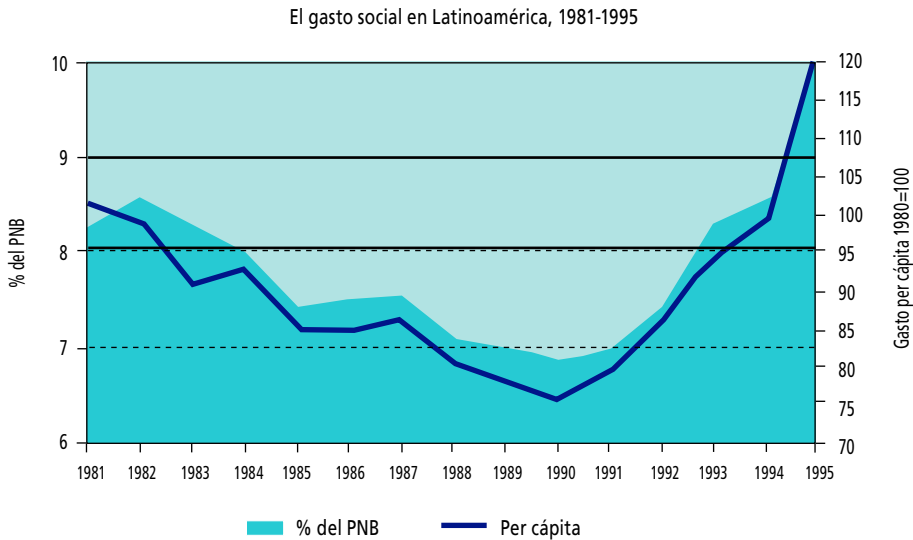
Milton Friedman, Friedrich Hayek y sus colegas habían proclamado sin éxito, desde 1947, un programa completamente acorde a los que serían objetivos del dictador, expresados en el documento fundacional de la Sociedad de Mont Pelerin:

Los valores centrales de la civilización están en peligro. Sobre grandes extensiones de la superficie de la Tierra las condiciones esenciales de la dignidad humana y la libertad ya han desaparecido. En otras, están bajo amenaza constante debido a las tendencias políticas imperantes. La posición de la persona y el grupo de voluntarios son progresivamente socavadas por las extensiones del poder arbitrario. Incluso las más preciosas posesiones del hombre occidental, como la libertad de pensamiento y de expresión, están amenazadas por la difusión de credos que, reclamando tolerancia cuando eran minoría, buscan sólo establecer una posición de poder desde la cual suprimir todos los puntos de vista excepto el propio (Hayek, Friedman et al, 1947).

La confluencia de objetivos y propósitos de esta Sociedad con la práctica de la Junta Militar chilena se explica porque ambas se desarrollaron a partir de una inmensa destrucción y la pérdida de miles y miles de vidas humanas. Por lo que toca a la Segunda Guerra Mundial –de la que, desde luego, no fueron responsables los de Monte Pelerin– dejó una secuela de diecisiete millones de muertos, y no sólo no acabó, sino que recrudesció la violencia y la intolerancia de quienes se erigieron en nuevos amos del mundo.

El golpe de Estado de Chile y sus secuelas en toda América Latina –incluidas las guerras centroamericanas de los años ochenta y noventa– produjeron no menos de veinte millones de personas afectadas, incluyendo detenidos, desaparecidos, ejecutados, desplazados, refugiados, personas que vieron alteradas sus vidas por la pérdida de su empleo o de sus posibilidades de estudio, exonerados por motivos políticos, entre otros. Se potenció allí la capacidad destructora de las armas, pero también su intervención e influencia en las vidas y conciencias de millones de seres humanos, quienes desconocían las razones e intenciones de sus verdugos, pero no pudieron evitar sufrir el trauma de brutales rupturas institucionales impuestas sobre ellos y, también sobre todos nosotros, muchos años después de esta experiencia traumática.

Las persecuciones, prisión, exilio o eliminación de decenas de miles de seres humanos no fueron sino el preludeo de una transformación radical de las instituciones y las sociedades latinoamericanas. Y ésta se llevó a cabo mediante los procesos de *descentralización* y *privatización* de los servicios públicos del Estado, así como mediante una brutal reducción del gasto público.

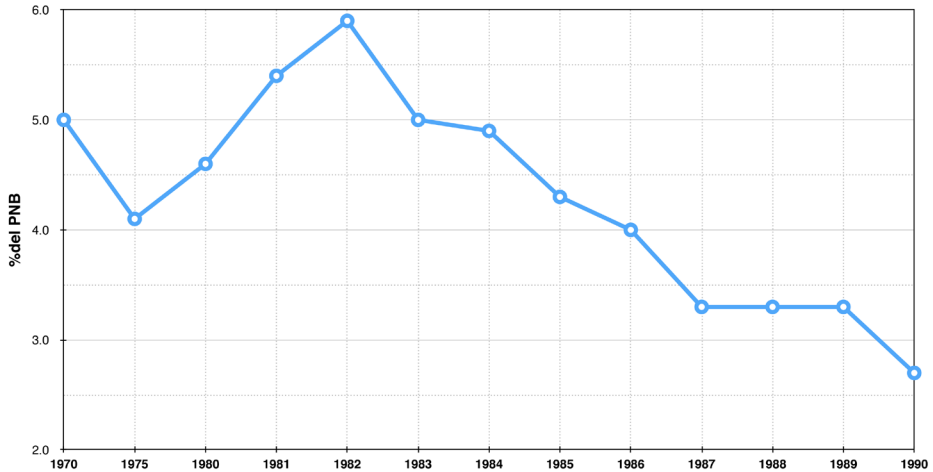


Fuente, Ocampo, 1989



Y he aquí el ejemplo de lo que ocurrió en Chile:

Chile: gasto público en educación como porcentaje del Producto Nacional Bruto, 1970-1990

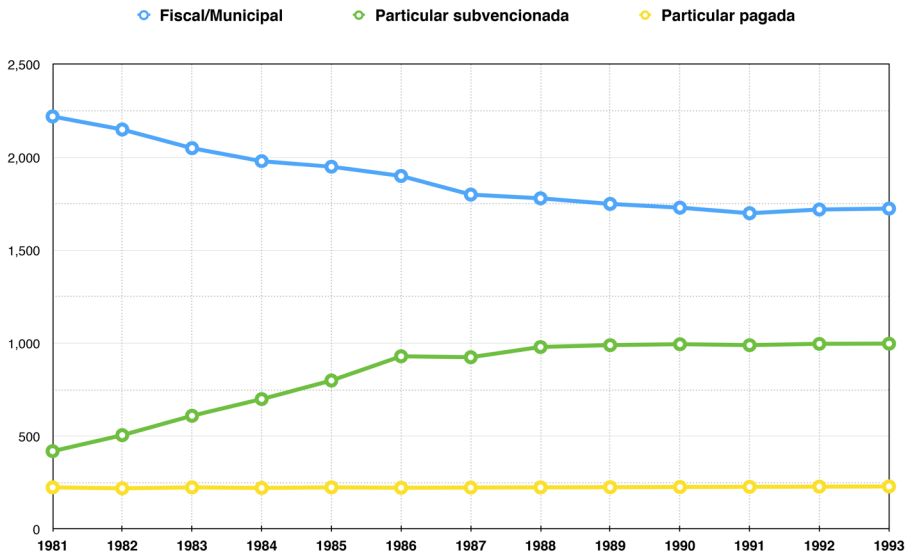


Fuente: CEPAL-CEPALSAT, Tomado de Vázquez Olivera, 2012:141.

Algunos autores han hecho posible la reconstrucción de la estrategia de *reingeniería social* que llevaron conjuntamente a cabo el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial para consolidar al que se ha denominado un *nuevo patrón de acumulación* (Sotelo, 2005). Lo que no ha sido evidenciado suficientemente es que, en el origen de este proceso, el derrumbe del gasto público implicó transformaciones que iban mucho más allá de lo que muestran las estadísticas económicas. Se trató de vastas operaciones que llegaron al punto de desactivar la capacidad colectiva de identificar siquiera que se vivía —y se vive todavía— una *pérdida colectiva de memoria* o, como la he llamado, una *masiva imposición de olvidos* en medio del territorio del desastre social.

Los jóvenes chilenos saben apenas hoy, después de más de cuarenta años, cuáles fueron las consecuencias de las políticas de lo que se conoció como *voucherización* de la educación pública, y disponen por fin de los elementos que les permiten evaluar críticamente los resultados de una política tan salvaje como desquiciante. Mucho más habrá que decir sobre la *deseducación* del pueblo chileno, antes conocido como uno de los más avanzados en América Latina, ocurrida por efecto de la mercantilización y privatización de la educación pública.

Chile: Matrícula de escuelas básicas por tipo de sostenimiento, 1981-1993



Fuente: Ministerio de Educación, Chile, 1995. Tomado de Vázquez Olivera, 2012:147.

Esa vasta operación de control político y reorientación de los objetivos de la educación tuvo dos objetivos precisos: la desacreditación del papel del Estado como garante de la distribución social de los recursos públicos e instrumento de realización de las aspiraciones de justicia social y democracia; y la imposición del olvido, la *desmemoria*, la negación del pasado, para impedir tanto como fuera posible la repetición de una experiencia como la de la Unidad Popular. Aplastada la resistencia magisterial, disminuidos al máximo los salarios de los docentes, quemados los libros *subversivos*, lo siguiente sería la creación de un sistema educativo basado en el cumplimiento de instrucciones, en la reducción de espacios de conocimiento, en el falseamiento de la información, en la frivolidad de los contenidos fundamentales de los programas de estudio.

Es difícil hoy medir la eficacia relativa de las estrategias del terror, el impacto de campañas mediáticas que desacreditaron la experiencia de la república democrática en Chile y otras partes, e incluso de la *deseducación* (¿podría alguna vez hacerse un índice que midiera el contraste entre lo que era posible pensar como futuro de la educación en 1973 y lo que aparecería como realidad en 1990?). Debiéramos, al menos, saber cuánto invirtieron y cómo influyeron

los organismos internacionales en los medios intelectuales, en las universidades públicas y privadas del continente, en los gobiernos de la mayor parte de nuestros países, hasta lograr que su palabra fuera única, y que decir *calidad*, *competencia*, *productividad*, *eficiencia* significaran una sola cosa del Río Bravo a la Patagonia.

El hecho es que, una vez destruidas las bases históricas en que se sustentaron los derechos sociales de las poblaciones latinoamericanas, pareció sencillo introducir un modelo *modernizador* basado en el *pensamiento científico* de los expertos del Banco Mundial, la OCDE, el BID, CEPAL y la UNESCO.

No se aprende español para conocer las profundidades de un medio de comunicación que se volvió obligatorio en nuestra región hace más de quinientos años, sino para cumplir instrucciones y órdenes. No se aprenden matemáticas, tampoco, para disfrutar del conocimiento de la fabricación de nuestro mundo y del universo, la relación entre lo cerca y lo lejos, lo antes y el después y el todo junto, sino para repetir secuencias simples de trabajo; las que se requieren en un empleo poco especializado, como el que, si acaso, podrán alcanzar al terminar sus estudios la mayoría de quienes accedan a la enseñanza básica.

El modelo al que hemos llamado *bancario* (procedente de los Bancos mencionados) supone que el objetivo fundamental de la educación es lograr las *competencias* básicas requeridas en el *mundo del trabajo*. Mas, ¿qué expectativa es ésa en un mundo en que son pocos y sobre todo mal pagados los trabajos que pueden conseguirse? ¿Qué futuro puede esperar a un estudiante cuya familia ha empeñado lo que ha podido durante años para *pagar* por su educación y se encuentra con que la pesadilla de obtener un empleo le resulte peor que la decisión de educarse para obtenerlo, ya que las deudas contraídas no cesan de incrementarse y le acompañarán, amenazadoramente, decenas de años de su vida adulta?

En suma, lo que han buscado afanosamente los autores de las llamadas *reformas educativas*, como antes Pinochet, otros tiranos de América y los jefes de la Sociedad de Mont Pelerin, es el *control político y social* de poblaciones a las que se domina y expolia, obligándolas a asumir como inevitable, como *aceptable*, que se ejerza sobre ellos cualquier violencia (¿quién inventó esa frase de que “*la letra con sangre entra*”?)

Y eso es lo que ponen a la luz las evaluaciones que los organismos internacionales aplican sobre los pobres resultados de la educación en América Latina y en casi todo el mundo. Podemos ahora penetrar en las maquinaciones ideadas para la destrucción de la educación. Como hemos planteado en capítulos

anteriores, según la OCDE, el problema fundamental que impide el despegue verdadero de poblaciones que hoy tienen acceso a la educación es el peso y la influencia que en ellos tienen sus familias y comunidades. Después de todo, dicen, ¿cómo va a aprender algo importante un niño o una niña cuyos padre y madre no saben leer ni escribir? ¿Qué puede esperarse de estudiantes que habitan en ciudades o pueblos en los que predominan la violencia y la corrupción? (OECD, 2010). Después de leer unos cuantos párrafos de un texto como este informe de la OCDE, uno podría pensar que la conclusión de tal discurso sería: vamos a cambiar entonces toda la sociedad, para que haya justicia, para que no haya violencia, para que se acaben la corrupción y la impunidad. Pero no!!! La conclusión es que es preciso hacer operaciones quirúrgicas para destruir o invisibilizar al pasado y reforzar la intencionalidad del aprendizaje desde el presente. De ahora en adelante, eso supone que debemos acostumbrarnos a lo efímero, lo insustancial, la precariedad. La salud, la educación, el empleo, serán nada más que *oportunidades* otorgadas, bajo ciertas *condiciones*, por los dueños del poder y del saber.

Y con esa visión, lo que se proponen ahora es erradicar todo dolor y toda fuerza de la memoria; toda noticia de la experiencia vivida, de las estrategias de supervivencia que por siglos han mantenido tierras, aguas y territorios y a los seres humanos que las habitan. Todo con el *orden empresarial*. Nada, fuera de él.

Escenas de la conquista: la enseñanza de la Historia

Cuando en 1992 se conmemoró lo que muchos historiadores denominaron *el encuentro de dos mundos*, se había tomado ya la decisión de modificar radicalmente los planes y programas de estudio de las escuelas de educación básica en toda América Latina. Era el momento, pensaron, de acabar con la glorificación de la *barbarie* de quienes se resistieron a la conquista española y de sus descendientes, hasta el siglo veinte: lo que conmemoraban la marcha de la CONAIE hacia Quito en 1989 y la destrucción de la estatua del conquistador Mazariegos en San Cristóbal las Casas en Chiapas en el quinto centenario del *descubrimiento de América* tenía, urgentemente, que *desaparecer* de la Historia.

Es así que se empeñaron decenas de especialistas en rehacer, reinventar en los textos que leerían los y las niñas de las primarias, los hechos básicos de los últimos quinientos años. ¡Basta ya, dijeron, de conocimientos *memorísticos* y de repeticiones! Es tiempo de proceder a introducir *análisis críticos* que permitan

a los estudiantes formarse un juicio sobre la *verdad*. Argumentos ideológicos sustentaron, desde el inicio, una reforma que se pretendía *científica*. ¿Mas, quién puede afirmar con honestidad que la memoria sea enemiga del conocimiento? He aquí el ejemplo del texto introductorio en que Enrique Krauze, historiador habilitado y conservador mexicano, reconoce que ha llegado el tiempo de vengarse de una historia que se había hecho a modo de nacionalistas, liberales y reformistas de todos los tiempos anteriores:

La Historia, nuestra historia, se ha puesto muchas veces al servicio del poder, no del conocimiento. La costumbre es antigua. Ya en tiempos prehispánicos, los aztecas escribieron una historia oficial... Más tarde, con la Conquista, el deber religioso que animaba a los frailes españoles se tradujo en la recopilación amorosa del pasado indígena... No obstante, el verdadero uso político del pasado comenzó con la Independencia... A lo largo del siglo XIX, buena parte de la historia oficial de México se hizo con intención política. ... Se desdeñaron las faltas de los ´héroes´ y se olvidaron los aciertos de quienes fueron apartados de la galería nacional con el nombre de ´traidores´.

...

Hace algunas décadas, las cosas empezaron a cambiar. La profesionalización académica de la historia incidió positivamente en la factura de los libros de texto. Los libros se abrieron a nuevos temas, enfoques, métodos, teorías, estilos, géneros... Los temas prohibidos de nuestro pasado... aparecen de manera explícita... El docente y el alumno tienen ahora la posibilidad de leer libros incluyentes, democráticos, tolerantes, libros que buscan acercarse a hechos históricos sin guiarse por una agenda política (Krauze, 2013: 5 y 6).

Estos conceptos, con que se abre el elegante libro que la editorial Trillas produjo para los estudiantes y maestros del nivel de tercero de secundaria (octavo grado en muchos países latinoamericanos) en México, es una explicación clara de un programa de *olvido impuesto* o *desmemorización* que inició Enrique Florescano en México en 1992, y que provocó escándalo entre docentes y legos en el país –aunque se aplicó por orden presidencial–, como recuerda uno de los admiradores del coordinador de los *nuevos* libros de texto de Historia en un reciente homenaje. Javier Garciadiego, ex Presidente de El Colegio de México, narra su experiencia después de la publicación del *malhadado* (así lo llama él) *Libro de Texto Gratuito de Historia de 1992*, por el que Florescano fue sometido a un *linchamiento intelectual* (también usando sus propias palabras:

Creo, sin embargo, que debe decirse la verdad sobre el caso: a pesar de un par de errorcillos fácticos, inexplicables y que además dificultaron la defensa del texto, en términos historiográficos la propuesta de los dos nuevos libros era abrumadoramente benéfica. Para nuestra desgracia, hubo problemas que nos rebasaban en tanto equipo de historiadores: pleitos político electorales..., resistencias gremiales –sí, desde entonces–, pues el magisterio rechazó enseñar con un libro que los obligaba a estudiar de nuevo la historia del país y a redefinir sus interpretaciones y versiones de la misma; celos entre algunos grupos de intelectuales y hasta rancias enemistades personales (Garciadiego, 2013).

El mismo procedimiento se empleó en casi toda la región y, comenzó con la alteración de la versión que generaciones como la mía habíamos aprendido de lo que ocurrió con la conquista española. He aquí un fragmento de lo que fue la conquista, en versión del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, y que se enseña hoy a l@s estudiantes del Quinto Básico:

Pedro de Valdivia no era un conquistador común. Si bien le importaba obtener riquezas, para él era fundamental lograr honor y gloria. Deseaba fervientemente quedar en la historia y ser recordado como un gran conquistador. Pedro de Valdivia, a diferencia de Diego de Almagro, era de origen noble, un hidalgo que sabía leer y escribir. Desde joven se había destacado sirviendo al rey, era un militar de carrera bien preparado, y ya en América había participado de la conquista del Perú junto a Francisco Pizarro” (Alvarez Bravo y Barahona Jonás, 2013, p. 49).

En ninguna parte de este texto se cuestiona el derecho de éste o cualquiera de los otros conquistadores a intervenir violentamente en el territorio de otra nación, asesinar a sus habitantes y adueñarse de sus riquezas. El conquistador es presentado, en cambio, como un hombre noble, un *hidalgo* bien preparado. En suma, un *empresario* ejemplar, que debiera ser (supongo que así lo habrán imaginado sus *recreadores*) modelo a seguir por los niños y jóvenes de Chile. Como comenta el propio texto en sus primeras páginas

la conquista fue realizada mediante *la iniciativa privada*. El Rey de España establecía con los particulares unos contratos llamados *capitulaciones*, que otorgaban el derecho de conquistar territorios y fundar ciudades, así como de disfrutar de dichas tierras y de las riquezas que se obtuvieran allí (Ibid, p. 39).

De modo que, en vez de llamarnos a espanto por las miles de vidas segadas sin escrúpulos, el texto de *historia* nos convoca a que consideremos como *libertad de comercio* la intervención armada financiada por un grupo de empresarios sobre cualquier territorio (Ay! ¿A alguien le recuerda esto las justificaciones de la ITT y de Kissinger de la necesidad del golpe de Estado en el Chile de 1973??)

Expresiones semejantes se reproducen en los textos de *Historia* para estudiantes de escuela básica de otros países, editados muchos por Santillana, la empresa editorial más poderosa en América Latina, propiedad de conservadores españoles. Así en México, el libro de texto público de *historia* para estudiantes de cuarto grado de primaria explica que, cuando los españoles *llegaron* (así, simplemente, llegaron como llega cualquier turista), se encontraron con que los aztecas eran *malos gobernantes*, y afirma que por esa razón fueron derrocados. Y sin mediar otra explicación y dando por sentado que los que habían *llegado* luego decidieron *quedarse*, nos informa que los españoles *presenciaron* la muerte de miles de mexicas por epidemias. Eso es prácticamente todo lo que deben saber nuestros niños y niñas sobre el fenómeno que transformó para siempre nuestro territorio y otorgó... carta de naturalización a los procesos de conquista y colonización en México, hasta el día de hoy.

Quando los españoles llegaron a Mesoamérica, varios pueblos (como los tonacos, chalcas y huexotzincas, entre otros) eran obligados por los mexicas a pagarles tributo, y si alguno se rebelaba era esclavizado y algunos de sus habitantes sacrificados. Ante tal situación Cortés aprovechó el descontento de estos pueblos y logró que varios se aliaran con él en contra de los mexicas...

...

Los pueblos indígenas que estaban inconformes con los mexicas influyeron para conseguir la Conquista de Tenochtitlan, pues en las batallas eran más numerosos que sus aliados españoles. Entonces, podría decirse que la Conquista se logró, en gran parte, por el descontento entre grupos indígenas y su alianza con los españoles (Dirección General de Materiales Educativos, 2011: 112).

Los ejemplos son tantos como la extensión de los libros de cada grado lo permite. Uno tras otro, los acontecimientos narrados son presentados sin mediar información histórica que los sustente. Se trata de *opiniones* lanzadas de manera contundente, sin fuente alguna de información ni elementos de contraste, como debiera ocurrir en el trabajo de cualquier profesional de la historia. Imposible realizar en base a párrafos como los presentados algún ejercicio que convoque a

la memoria colectiva, que pueda ser apropiado por quienes debieran considerar ésa como *su historia*, es decir, la base de su identidad. Debiéramos todos leer estos *textos básicos*, no sólo para descubrir el modo en que puede justificarse la barbarie de una intervención extranjera (entonces y ahora), sino, sobre todo, para comprender cómo hemos transitado de los *juicios de la historia* a la imposición de falseamientos notorios de los hechos con el solo fin de reafirmar la superioridad intelectual y material de los poderosos sobre sus víctimas, convertidas por efecto de los discursos del poder, en *bárbaros irredimibles*.

Fin de la responsabilidad social del Estado

El modelo *deseducativo* impuesto en los años neoliberales no sólo ha trastornado por completo la institución de la escuela pública, afectado a millones de estudiantes y profesores, destruido la noción de secuencia y niveles, desacreditado el sentido de la educación como realización de un derecho social y responsabilidad del Estado, y hecho perder los objetivos de una educación necesaria para alcanzar objetivos de justicia, libertad, dignidad para tod@s. La *deseducación* se ha convertido en territorio fértil del autoritarismo como régimen permanente y de la pérdida de sentido de lo público, antes espacio fundamental para la formación de ciudadanía.

Hasta ahora, no ha habido disculpas ni compensaciones exigidas por las pérdidas impuestas, pero si siguiéramos el ejemplo que los franceses aplicaron a la independencia de Haití, debiéramos cobrar indemnizaciones por la explotación de nuestros recursos y la afectación de nuestro patrimonio histórico y cultural por al menos los próximos quinientos años.

El control social y político ha aparecido como sustituto perfecto del reconocimiento de la grave responsabilidad de los organismos internacionales y los gobiernos de nuestros países en el quiebre de pactos políticos suscritos por millones de hombres y mujeres, para poner fin a estados de guerra crónicos o a revoluciones prolongadas, como las de principios del siglo veinte.


El núcleo familiar, y más particularmente las mujeres, se han convertido en meros receptores de apoyos económicos condicionados. La escuela se ha vuelto también un campo de entrenamiento de la práctica del consumismo en pequeña escala y de la subordinación, el conformismo, el olvido impuesto, a nivel masivo. El mundo del *Gran Hermano* vive en cada hogar y tiene los ojos puestos en cada uno de los seres humanos que conforman al ejército con que

se sostiene el pesado edificio de la pobreza de la mayoría y la arrogancia de los poderosos y pequeños para la conservación de pocos y valiosísimos privilegios.

Sobre mi país han caído las desgracias del mal gobierno, varios huracanes simultáneos, la entrega de nuestros recursos patrimoniales a empresas extranjeras, la frustración y la rabia que producen el engaño y la manipulación. Y ha sido en este contexto que se introdujo al texto constitucional una nueva *reforma educativa*, que incluye una ley para otorgar valor supremo a un instituto dedicado a la *evaluación* de la educación *por competencias*, y una *Ley del Servicio Profesional Docente*. Las reformas implantadas trastocaron violentamente las condiciones de condiciones de trabajo de millares de maestros a quienes por cualquier falta o la no aprobación de los exámenes obligatorios, se despediría en el acto, “sin responsabilidad para la autoridad”, es decir, sin liquidación ni posibilidad de apelación. Hasta el momento en que escribimos este texto, se mantienen tanto las *reformas*, como las protestas en contra de la precarización y sumisión a que pretende obligarse al magisterio.

La experiencia mexicana actual es amarga, pero no excepcional. Y ello nos permite prever el estallido de una crisis de dimensiones catastróficas, así como nuevas rupturas del precario orden institucional.

Más allá de la responsabilidad legal y penal que pueda fincárseles por la destrucción de la educación y de una política pública que, aunque de manera limitada se comprometió con el bienestar social, organismos y gobiernos comprometidos con las reformas y el *orden empresarial* no tienen ni tendrán autoridad para exigir en un futuro no lejano que se ponga fin al inevitable estallido de la memoria. La voz de los silenciados y la aparición de los invisibles será siempre más cara, más perturbadora, que lo que hubiera significado el reconocimiento llano de sus derechos.



TERCERA PARTE
MIRADAS AL FUTURO

6. CONSIDERACIONES SOBRE EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Hace treinta años, dos valientes maestras mexicanas, exitosas administradoras de instituciones y empresas privadas, Felicitas Amada Flores y María Elena Sosa, decidieron iniciar en el Valle de Zacapu en Michoacán una experiencia educativa ejemplar. En ese 1984 se fundó también la Universidad Autónoma Metropolitana, sólo que, mientras esta institución obtuvo todos los beneficios económicos, materiales y pedagógicos necesarios, por ser una universidad pública, el naciente Centro Universitario del Valle de Zacapu, definida como “universidad por cooperación” contó solamente con la voluntad y decisión de las maestras y sus propios ahorros de una vida de trabajo.

L@s maestr@s que se incorporaron a este empeño, compartieron con ellas la convicción de que era indispensable dotar a Zacapu de una institución universitaria que no sólo incorporara, sino que arraigara a los estudiantes en la región. Pocos centros de educación superior tenía en sus alrededores entonces Zacapu: la Universidad Pedagógica, el Colegio de Michoacán en Zamora, entre ellos, pero ninguno cuya vocación educativa se dirigiera a alimentar a los establecimientos industriales y la economía agrícola de la región y sus municipios. El instinto y buen sentido de las maestras y de su equipo de trabajo –que ha sido una de las fortalezas de la institución que crearon, las llevó a conformar una universidad orientada principalmente a atender los requerimientos formativos específicos para sistematizar propuestas de desarrollo de su región, en una perspectiva técnicamente bien sustentada y humanísticamente orientada. No se trató entonces, y no se trata ahora, de entrenar en este centro universitario a profesionales cuyo fin exclusivo sea lograr cada vez mayores ingresos, pasando

por encima de cualquier escrúpulo, o que simplemente busquen acomodarse en el limitado espectro de trabajo que les ofrecen empresas fundamentalmente extranjeras establecidas en su entorno; tampoco alimenta esta escuela a quienes ven en los puestos públicos o de elección popular sólo una oportunidad para asegurar mayores ingresos, prestigio o poder, sin asumir responsabilidades con su comunidad, ni rendir cuentas de los recursos que se pongan en sus manos. Se trata, en cambio, de formar hombres y mujeres capaces, con conocimientos adecuados para cumplir las tareas que requiera su profesión; en una región a la que conozcan y amen; en la que han arraigado un compromiso con su familia y sus comunidades; respetuosos de la tradición purhépecha, y dispuestos siempre a prestar servicios a quien lo solicite: desde el apoyo a escuelas básicas, la celebración de fiestas tradicionales, la defensa de los pueblos originarios, el servicio profesional en las áreas para las que han sido preparados, y también, la limpieza y preservación ecológica de la laguna. Esta institución, que ha formado ya 3 000 alumnos, tiene por ello en la región un reconocimiento que no han alcanzado otras instituciones públicas o privadas.

A lo largo de mi carrera universitaria he aprendido a valorar esfuerzos que se escapan a las imposiciones y credos bancarios y financieros que dominan el horizonte del conocimiento en nuestro país. El Centro Universitario del Valle de Zacapu es ejemplar y motiva reflexiones, que quiero compartir con ustedes, sobre el valor de la educación. No el valor económico o en términos de tasas de retorno de la inversión, como plantean los organismos internacionales, sino el valor ético, el valor de la construcción y recuperación del conocimiento, el valor de la constitución de una inteligencia organizada al servicio de la sociedad.

El valor ético de la educación

La violencia y destrucción que pesan sobre nuestra sociedad en estos últimos treinta años, ponen de relieve lo que significa que los seres humanos concibamos nuestro lugar en el mundo como defensores y preservadores de la memoria histórica de nuestros pueblos, de nuestras comunidades, y aprendamos a comprender las diferencias de todo orden que distinguen la cultura en que nos formamos de otras, que se transmiten hoy por todas las vías posibles: desde la televisión hasta *facebook* y *twitter*. No se trata de no estar bien informados de los adelantos científicos y tecnológicos de otros países. El objetivo debe ser, más bien, comprender que el conocimiento no se genera ni se reproduce en

el vacío. En sentido filosófico, el conocimiento, como hecho y acción humana fundamental, no puede ser efímero: tiene que constituirse como explicación, sentido y sustento de la vida misma de la colectividad de la que surge y de la que formamos parte. En sentido ético, debe ser un ejercicio práctico orientado a asegurar la reproducción y dignificación de la vida.

La constitución consciente de la memoria como piso del conocimiento, es decir, el saber quiénes somos, de qué, de quiénes procedemos, cómo llegamos a ser quienes somos, qué se nos ha legado y qué podemos y debemos aportar nosotros a la vida, nos permite adquirir la perspectiva de qué necesitamos aprender, cómo asociarnos o desvincularnos de corrientes *de moda*, de orientación mercantilista, ajenas y contrarias a nuestra vida; cómo confrontar nuestras aspiraciones con los problemas que enfrentamos en nuestro estar en el mundo y de qué manera concebir y en qué, para qué, a quién comprometer nuestra voluntad y responsabilidad.

Quien no se considera como un cascarón vacío al que se puede llenar con cualquier cosa, es capaz de distinguir, de apreciar, de conmovirse, de enamorarse y de entregar su esfuerzo a una causa superior a sí mism@. Puede también crear, construir, adaptar, adecuar, porque tiene un punto de vista que le permite protegerse, concentrarse, planear, asociarse. Y también puede limitarse, rechazar, alejarse de lo que pueda significar su destrucción o daño a la vida, a su familia y a la comunidad.

Si el valor en que se finca la educación es la ética, estamos desde el principio empeñados en que la vida, nuestra vida, se preserve y se despliegue plenamente en beneficio y para continuidad de todos los seres humanos.

El valor ético de la educación nos permite también reconocer que la agrupación de seres humanos en familias, comunidades, culturas, y con ellas, preferencias, creencias, asociaciones, instituciones, empresas y expresiones de poder es amplia, diversa y compleja. Es decir, que el conocimiento no se produce sólo en un lugar, ni tiene una fuente exclusiva.

El conocimiento es un patrimonio único de la humanidad, pero cada ser humano, cada familia y cada comunidad produce experiencias, memorias, caminos de vida que se originan en contextos diversos y con frecuencia, contradictorios. Saber de dónde venimos y qué lugar ocupamos en nuestro pequeño y gran mundo nos permite acceder a conocimientos producidos en todas partes, así como comunicar y compartir con otr@s nuestros aprendizajes y experiencias.

Acceder al conocimiento, por tanto, implica acceder al reconocimiento de los sujetos que lo produjeron, de las responsabilidades que estos sujetos asumen

o han asumido frente a la sociedad, en función de la posición que ocupan, los conflictos que les ha tocado vivir, y las necesidades y orientaciones que, en cada época, constituyen su horizonte de visibilidad. Así podremos entender que hay conocimientos para la subordinación y para la destrucción de otr@s; hay conocimientos que se fincan en la discriminación, en la intolerancia, en el odio, en la ambición, y también hay conocimientos identificados con la paz, la armonía, la belleza, la creación, la preservación de la naturaleza, etc.

De manera que en este inmenso edificio que es el conocimiento que hemos creado los seres humanos de distintas épocas, de distintas culturas, estamos convocados a ubicarnos en un lugar, desarrollar nuestro propio punto de vista, adoptar una postura, elegir, comprometernos. Y ese compromiso nuestro va a tener consecuencias para nosotros y para otros, consecuencias de las que también debemos hacernos cargo.

El conocimiento se convierte, entonces, en una responsabilidad social, una tarea y la aportación que cada uno de nosotros puede hacer para su ampliación, profundización, enriquecimiento, o el principio de su destrucción. El conocimiento es la maleta que cargamos en nuestra vida y lo que nos puede ayudar a ser felices, pero también, lo que nos puede volver miserables. Por eso todas las culturas antiguas y modernas han buscado preservar el conocimiento de sí mismas, de su memoria y tradiciones, de sus perspectivas de influir en la dirección que asuma su familia, su comunidad, su país, este mundo. Por eso, a pesar de todo, ha dominado la vida, triunfado la vida sobre la inmensa capacidad de destrucción que, también, se ha acumulado.

La universidad es un espacio formidable para la socialización de estos problemas planteados al conocimiento. La universidad nos enseña en otro sentido, también, que el conocimiento no se desarrolla en soledad. Que no basta con que leamos muchos libros, una biblioteca entera, muchas bibliotecas, si tenemos el tiempo. Lo fundamental del aprendizaje –que es el medio de adquisición del conocimiento– tiene que ver con la verbalización, con la socialización, la comunicación y la conversión de lo que aprendemos en experiencia práctica de la que podamos apropiarnos. Lo que no salga de nosotros para convertirse en enriquecimiento común y práctica colectiva, se olvidará, se perderá. La universidad debe ser, por ello, una comunidad en la que se compartan preguntas, problemas y soluciones posibles; miradas al mundo y pasos de muchos que caminan en pos de nuevos aprendizajes; lecturas que dan lugar a debates; experimentos que permiten aprovechar o desechar conceptos y teorías. En suma, la universidad es un espacio privilegiado del saber, y es también la institución

que nos da a luz como ciudadan@s, hombres y mujeres plenos y responsables, capaces de estar en el mundo y de constituirse en guía y ejemplo de muchos otros, de una mayoría que posiblemente nunca tenga acceso a ella. Y como sus hijos e hijas, l@s universitari@s cuidamos y atendemos a nuestra *alma mater*, nos reconocemos en su sello y transmitimos sus valores.

Solemos pensar que las iniciativas, las aspiraciones, los deseos y hasta el amor de cada uno de nosotros por sus semejantes, su familia, su comunidad, son insignificantes y tienden a caer en el vacío; son demasiado pequeños, poco importantes para que alguien los reconozca o incluso, se acuerde de ellos. En épocas temibles, como las que vivimos, parece que el esfuerzo cotidiano de millones de seres humanos en su trabajo, su creatividad, su voluntad y hasta sus esperanzas, se ven disminuidas u opacadas, incluso hasta borradas por completo frente al inmenso poder que despliegan instituciones, empresas y gobiernos para aprovecharse de todos los recursos materiales, humanos y simbólicos que les ha legado la historia de la humanidad, e imponer su voluntad sobre todos nosotros. Parece que todo nos convoca a abandonar nuestros esfuerzos, a renunciar a toda resistencia, a considerar que todo lo que nos gobierna, todo lo que nos oprime, incluida nuestra propia frustración, nuestra impotencia, es más fuerte que nosotros mismos.

Algunos entonces se entregan a pequeños placeres que juzgan sin consecuencias; otros, se suman a la carrera del mal y tratan de montarse en ella para protegerse, pero también para gozar de sus beneficios. Algunos más se niegan a ver, se niegan a opinar, a participar, y creen, como las avestruces, que las desgracias pasarán solas si nos guardamos en nuestras casas, o metemos la cabeza en un hoyo, el de nuestra depresión y nuestro desasosiego. Otros más se sientan, simplemente, a esperar que ocurra un milagro que acabe con sus preocupaciones y ofrezca una solución a sus problemas.

El conocimiento interviene también para entregarnos herramientas que nos permiten defendernos de la adversidad, conocer los límites y capacidades con que contamos para poder remontarla, identificar sus causas precisas y las razones de la persistencia de nuestro malestar. El valor excepcional del conocimiento nos permite saber que las dificultades que enfrentamos pueden ser resueltas, si no por nosotros, por otros que vengan después y que nosotros, al menos, deberemos facilitar las búsquedas de ese futuro previsible en que todo cambiará, documentando los esfuerzos que hemos hecho y abonando nuestras propias acciones a una solución cuya cercanía no podemos predecir con exactitud, pero que puede estar más cerca de lo que suponemos. En todo caso, sean

o no coronados nuestros esfuerzos, nada nos exime de la responsabilidad que, como seres humanos, hemos recogido del conocimiento heredado de nuestros antepasados y nuestros contemporáneos, y que deberemos entregar, hasta donde lo hayamos incrementado, a las futuras generaciones.

Es por eso que estamos obligados a convertir nuestro legado, el conocimiento que hemos recogido de otros y de nosotros mismos, en elemento fundamental de la inteligencia organizada de la sociedad. Y esto debe hacerse en cada pequeño espacio: alrededor de una mesa en el hogar, en un aula, en un espacio público, en un centro de trabajo. No sólo no podemos renunciar a nuestra condición de seres pensantes, hombres y mujeres de conocimiento, sino que debemos intercambiar, compartir lo que sabemos, creemos, pensamos, con otr@s y convertirlo en práctica, en el ámbito de nuestras capacidades y condiciones, de un mundo mejor al que nosotros hemos heredado, en donde lo que hoy nos lastima y lastima a much@s más se transforme en el aliciente que necesitamos para proponer, para probar, para desarrollar procesos, para tomar iniciativas y comenzar los pequeños grandes cambios que esta generación entregará como rendición de cuentas, a quienes vengan después de nosotros.

7. EDUCACIÓN DESDE LA EXCLUSIÓN: HACER VISIBLES A LOS INVISIBLES

Como hemos visto a lo largo del texto, la preocupación de los organismos y gobiernos que han actuado en la práctica para destruir la educación no es qué se hará para superar el *abismo* de las carencias, sino cómo lograr que a la reducción de las funciones del Estado reaccione la población de modo *positivo*, mediante formas de *participación ciudadana* que impliquen el pago por servicios sociales como la salud y la educación, la aceptación de la privatización de la seguridad social y las pensiones, el aumento a los impuestos, el control fiscal y la ampliación de las bases de contribuyentes en cada país. ¿O no es de eso que habla continuamente quien, como el (des)gobernante mexicano, hace gala en el exterior de reformas de “gran calado” aprobadas en el Congreso, aunque la crisis desatada y la inconformidad no le hayan permitido aplicarlas a satisfacción de las poderosas corporaciones y gobiernos que las promovieron?

No sólo de Peña Nieto, de su gabinete y del Congreso de la Unión desconfiamos en México l@s mexican@s. Este fenómeno ha comenzado a ser generalizado, y amenaza severamente con cuestionar las bases de varios gobiernos latinoamericanos el día de hoy.

¿Cómo, pues, puede superarse la exclusión, sin limitarnos a esperar las próximas y seguramente descabelladas propuestas de los organismos internacionales?

La única respuesta segura, me parece, está en voltear nuevamente las cosas de cabeza, como lo hizo hace muchos años Eduardo Galeano con los mapas del mundo, y comenzar por considerar que la respuesta a nuestras dificultades y a las crisis continuas a que nos someten gobiernos corruptos, incapaces y carentes de ética y escrúpulos profesionales, está en la fortaleza de nuestros pueblos y

en la recuperación verdadera de soberanía sobre nuestro patrimonio histórico, material y cultural, que no puede sino estar al servicio de –como los llamaba Lenkersdorf– los hombres y mujeres verdaderos.

Educación desde la exclusión

Podríamos comenzar por pensar con cabeza propia y preguntar, como lo hicieron antes de esta era los filósofos y educadores de todas las culturas y civilizaciones, ¿cómo logran los seres humanos encontrar el mejor modo de enfrentar y resolver sus problemas? ¿Cuáles son los valores, los conocimientos, las prácticas que pueden conducir nuestra reflexión sobre lo que es deseable y posible, deseable y difícil, indeseable, pero necesario? Podríamos tal vez comenzar, como lo han hecho los historiadores verdaderos, novelistas, narradores, poniendo en primera y tercera persona los acontecimientos de nuestra pequeña y gran historia, de nuestras memorias y recuerdos, para redescubrir nuestra identidad y asumir nuestras necesidades y desafíos asumiendo que los seres humanos todos somos sujetos, y no simples testigos o reservorios de la aplicación de decisiones y políticas de otros. El método cubano de alfabetización, *Yo sí puedo*, ha sido no sólo un formidable ejemplo, sino el principio de una epistemología del conocimiento que plantea la pertinencia y urgencia de saber quién, cómo, para qué, con quién se conoce, y así desatar verdaderos procesos que vinculen nuestras percepciones, imaginación, creatividad y memoria, a la experiencia consciente de transformación de nuestra propia vida.

Del mismo modo, debemos iniciar nuestras reflexiones sobre el aprendizaje a partir, simplemente, de lo que somos, y no de lo que no somos, es decir, dejar de considerarnos obligados repetidores, incapaces persistentes o deshabilitados por exclusión, de acuerdo a los parámetros de los organismos internacionales; y comenzar a reinventar las bases del estudio con el uso de todos nuestros sentidos, incluyendo, fundamentalmente, esos sextos sentidos de la intuición, la imaginación, la memoria, la reflexión, la voluntad, la creatividad, la percepción. Es decir, podemos comenzar a vernos de otra manera: vernos a partir de nuestra identidad, de nuestros recuerdos, de nuestras aspiraciones de futuro. Considerar a nuestras familias (las conformadas por personas efectivamente cercanas y no necesariamente producto del parentesco sanguíneo), las comunidades en las que vivimos, los pueblos a los que pertenecemos, no como un lastre, sino como la fuerza, el motor fundamental que nos impulsa a aprender

mediante el afecto y no por la amenaza, la tensión o la violencia; recoger el conocimiento de todas partes, sobre todo de las que nos acerquen a entender y resolver los problemas que nos planteamos; reconstituírnos como sujetos pensantes y actuantes, y no números en estadísticas hechas a modo del poder en turno; establecer formas de comunicación y comunicabilidad que no impliquen el despojo, el menosprecio, la discriminación de lo diferente. Lograr, en suma, ver desde la invisibilidad, desde la oscuridad en que nos han colocado aquéllos que nos niegan, y recuperar nuestra energía, nuestro aliento, nuestra capacidad de ser alegres, de jugar, de experimentar, de analizar, de discutir, de llegar a acuerdos. No podemos menos que ganar, si por ese camino nos dirigimos, como lo están haciendo ya miles en todas las latitudes. Conocer y derrotar la imposición del terror, de la práctica y la costumbre de la exclusión, la experiencia de la ajenidad, de la enajenación y del *orden empresarial*. Ir más allá del pesimismo a que nos redujeron las órdenes del *Gran Hermano* puede ser la gran tarea de la educación y de nuestro futuro, si aceptamos comprometernos con ella, y romper los lazos de dependencia y sumisión para ver con los ojos de nuestro corazón, pensar con cabeza propia, formar parte del mundo al que decidamos entregar nuestros esfuerzos, de la pequeña gran utopía de la que queramos ser parte.

Consideraciones sobre la invisibilidad

La condición de invisibilidad significa la capacidad de ver sin ser visto. A lo largo de la historia de la humanidad, se ha negado, menospreciado y, desde luego, procurado exterminar a aquéllos a quienes los poderosos *no desean ver*, pero de quienes, usualmente, se aprovechan despojándolos de tierras, riquezas y fuerza de trabajo. Ser invisible o, como ocurre todavía hoy en la India y en otros países, *intocable*, significa vivir en el extremo de la exclusión y carecer de los más elementales derechos (Kannabiran, 2010).

En una época como la nuestra, en que la visión y la visibilidad se convirtieron en sentidos dominantes y casi exclusivos, así como elementos primarios de la comunicación entre los seres humanos, la invisibilidad adquiere un sentido todavía más profundo y delicado. *Invisibles*, suele asumirse, son aquéllos a quienes la distancia de patrones impuestos de lo posible, deseable, permisible, que es *ver*, coloca en situación de no ser objeto de *visibilización*. Estar fuera de las *imágenes mentales visuales* que dominan la percepción humana, significa

encontrarse en un espacio no reconocido socialmente a lo largo de la vida (Dehaene, 2014; Ratey, 2014).

Al ser tan grande la información que recibimos constantemente del exterior de nuestro cuerpo, es perfectamente posible suponer que nuestra concentración y atención sólo puedan ocuparse de una fracción infinitesimal y por tanto, que nuestro cerebro deseché, se deshaga, no utilice, aquellos millones de *imágenes* que se coloquen fuera de los circuitos habilitados de *comunicabilidad*. Dependiendo de las circunstancias, es posible que invisibilicemos con frecuencia aún informaciones básicas para nuestra supervivencia, como las de la temperatura interior o exterior, la presencia de la luz, los sonidos que nos rodean, el contacto con otr@s y, desde luego, de otros elementos esenciales para garantizar nuestra existencia y movimiento en nuestro espacio vital.

Pues bien, si es tan estrecha y limitada la cantidad de *imágenes* que podemos convocar como memoria fundamental, ¿cómo somos capaces de aprender, de tomar iniciativas, de recordar? Los investigadores de la mente y el cerebro recién comienzan a estudiar estos fenómenos, pero han podido coincidir en que existen aprendizajes que nos permiten mantenernos vivos y también nos predisponen y preparan para incorporar nuevos conocimientos y buscar la transformación de nuestro entorno. El origen de pulsiones y estímulos virtuales puede ser biológico (la producción y reproducción de la vida, la alimentación, la respiración, etc.), pero indudablemente, se edifica en un territorio superior al del instinto, y que incluye el ámbito de la sociabilidad, las vivencias, las emociones y más allá, a todo lo que comprende nuestra capacidad humana de percepción. La identificación de gestos, circunstancias, contextos, posibilidades y peligros; la memoria no sólo visual, sino auditiva, sensorial, espacial, forma parte sustantiva de nuestro aprendizaje y de nuestra continua *resignificación* del pasado y el presente hacia el futuro.

Existen, por tanto, muchas maneras de *ver*, y me parece que buena parte de esas otras maneras son constantemente convocadas y evocadas por colectividades a las que injustamente les ha sido negado el derecho a *ver* y *ser vistos*, es decir, a formar parte de las *imágenes visuales* socialmente reconocidas. La condición de *invisibilidad* que viven millones de seres humanos da lugar a la creación de otros lenguajes, otras formas de comunicación, otros espacios de supervivencia y convivencia. Y en ellas, los *invisibles* son capaces de apropiarse del mundo de modos distintos a los establecidos, lo que les introduce a situaciones y capacidades únicas para imaginar, crear y fijar de maneras distintas sus propias *imágenes* y percepciones, y establecer nuevas coordenadas para la ubicación de su memoria.

Desde los años cincuenta del siglo pasado, en que Gregory Bateson incorporó el conocimiento de la cultura y del comportamiento a sus anteriores investigaciones sobre la biología humana (Bateson, 1957), muchos estudiosos han enriquecido enormemente el campo y aportado conocimientos valiosos para observar y analizar este fascinante componente de la vida humana en colectividad (Varela, 1970, Bartra, 1980, Manes y Miro, 2015). Comprendiendo las insuficiencias de la visión anterior, algunos de ellos incluso se adentraron en conocimientos antiguos sobre el funcionamiento de la mente humana, desde los *Upanishads*, y otros, establecieron vínculos con escuelas de meditación, como la del Dalai Lama (Easwaran, 1987; Mascaró, s.f.; Searle, 1992; Thompson, 2015).

De sus reflexiones, sobre las que hablaremos en un próximo texto dedicado a las posibilidades ampliadas de nuestra capacidad de percepción, podemos avanzar ahora algunas líneas de trabajo. En particular, partimos de la obvia pero indispensable consideración de que el ser *invisible*, es decir, negado, excluido, segregado, no significa en absoluto no tener capacidad de *ver* y *aprender* de otr@s, incluido aquéllos que determinan socialmente los alcances de la *invisibilidad* social. La diferencia significativa está en que mirar, sin ser vistos, abre un horizonte enorme de posibilidades y formas distintas de *visión* y *visibilidad* y, por tanto, amplía las potencialidades del conocimiento, del aprendizaje, la imaginación, la sensibilidad, la creatividad y, desde luego, la memoria, fuera del rígido esquema de control/exclusión fijado por quienes detentan poder y recursos materiales.

La condición esencial de ampliación de nuestra capacidad de ver e intervenir en nuestro entorno es, como hemos planteado, reconocer nuestra identidad y participación en el mundo como sujet@s activos de nuestra historia, y también, seres humanos que heredamos y enriquecemos un legado enorme de conocimientos y experiencias. Al apropiarnos de este enorme potencial, podemos asimilar, elegir y transformar nuestro horizonte de conocimientos y prácticas y conformar nuestra propia *estrategia de supervivencia*.

Dos ejemplos sólo, de mi experiencia reciente. El primero, en encuentro con estudiantes y docentes de origen maya en Yucatán, percibo que su principal dificultad para asimilar *lecciones* de español y matemáticas, se origina en el hecho de que se han visto forzados a *aprender* por encima y en contra de su propia cultura. Y esta situación se extiende aún a quienes desconocen su lengua de origen, pero han heredado lógicas de razonamiento, experiencias, sentidos, comportamientos propios de su cultura y tradiciones colectivas (habitus, diría Bourdieu). Para *aprender*, como se les ha impuesto hasta ahora, han debido

negarse, *invisibilizarse*, y adaptarse a un horizonte cultural ajeno al suyo. Esto cambia radicalmente cuando logran reconocer y apropiarse del conocimiento ancestral de la lengua y la cultura de la que proceden. Al hacer consciente el acto de traducción y establecer de manera clara las diferencias y vínculos entre culturas y memorias –incluidos los hechos de conquista y vasallaje que las han enfrentado–, pueden dar paso a un bilingüismo que no signifique negación, sino ampliación de su horizonte de *visibilidad* y apertura a otros aprendizajes, siempre partiendo de su propia identidad e historia.

Algo semejante ocurre con las personas que carecen del sentido de la vista. La acentuación de la vulnerabilidad debida a la segregación, exclusión e *invisibilización* impuesta por quienes, desde una cultura casi sólo visual, los juzgan como dignos de lástima, inferiores o incapaces, abre en ellas una altísima capacidad de percepción basada en sentidos distintos al de la vista: el oído, el olfato, el tacto, sí, pero también la memoria, la imaginación, la creatividad. Cuando la comunicación con los que ven *de afuera para afuera* se establece a partir de estos otros puntos de observación y de generación de *imágenes mentales no visuales*, se incrementan enormemente los niveles de empatía, de mutuo reconocimiento y, desde luego, se fortalecen la autoestima y la seguridad en el uso de otras capacidades y lenguajes, dispuestos al aprendizaje.

Estos y otros caminos, que estamos en proceso de conocer, analizar, sistematizar, pueden abrir un campo de observación y de propuestas que nos haga posible –desde muchas *visibilidades*– recuperar el sentido humano y social profundo de la educación y desterrar la obtusa deconstrucción neoliberal.

8. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE CÓMO TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN BÁSICA (CHARLA CON MAESTR@S Y PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE LA ESCUELA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ, URUAPAN, MICHOACÁN)

En la posición de mayor altura de la escala burocrática de la educación en México, parece imposible observar, y menos, valorar, el inmenso esfuerzo cotidiano que realizan padres y madres de familia, docentes y trabajadores de la educación y, naturalmente, l@s estudiantes. Lo que parece importarles a los funcionarios es que se presenten y aprueben exámenes elaborados en centros de investigación igualmente ausentes de la práctica educativa en las cientos de miles de escuelas del país. Y, sin embargo, es en estos pequeños espacios en que puede plantearse con seriedad lo que se requiere para reencauzar el rumbo de la educación de nuestro país.

Para comenzar, debiéramos hacernos la pregunta de qué significa, porqué queremos que nuestr@s niñ@s accedan y permanezcan en la escuela, es decir, ¿escuela para qué, para quién, por cuánto tiempo?; y ¿quién define qué debe aprenderse y cuánto debe aprenderse en la escuela? Si atendemos a lo que han dicho filósofos, pedagogos y expertos en la educación en muchos lugares del mundo, las respuestas parecerían obvias y podrían ser inmediatas: l@s niñ@s están en la escuela para realizar un programa de trabajo que garantiza que aprendan orden y disciplina, que sepan leer, escribir y contar; que tengan los conocimientos necesarios para acceder a un trabajo; y, posiblemente, como afirman unos cuantos, se conviertan en el futuro en buen@s ciudadan@s, padres y madres de familia, personas libres, felices o, al menos, capaces de enfrentar y resolver adecuada (y ojalá digna)mente los problemas que implique su supervivencia individual, familiar, comunitaria, etc.

No obstante, cualquier persona medianamente familiarizada con los planes y programas de estudio encuentra que los objetivos señalados están lejanos a realizarse con los métodos de estudio, relación, trabajo y convivencia actuales en las escuelas, familias y comunidades. Y esto tiene su origen en un desencuentro de los que debieran ser verdaderos sujetos y ámbitos de la educación. El/la maestro/a no debiera pasar por encima de las condiciones y dificultades que enfrentan sus alumnos para emprender actividades de aprendizaje en la escuela; tampoco debiera pretender aplicar procedimientos escolares iguales y generales a tod@s sus estudiantes, aunque las presiones de autoridades escolares y las rutinas impuestas los obliguen actualmente a hacerlo. La aplicación de controles escolares homogeneizadores y esquemas rígidos de evaluación, desconsiderando los verdaderos contextos y entornos del aprendizaje ha sumido a las escuelas en persistentes fracasos y frustraciones, y no ha hecho sino ampliar su distanciamiento con las necesidades, aspiraciones y percepciones de las familias y comunidades respecto de los que debieran ser sus objetivos y procedimientos.

Por su parte, el padre y la madre de familia o, como ocurre ahora, en familias complejas, las personas que se encargan de la crianza de l@s niñ@s (tías, abuel@s, herman@s, amig@s, tutor@s o encargad@s) suelen desconocer gran parte de lo que ocurre dentro de las aulas, ya que, para todos los efectos, son éstos espacios y tiempos exclusivos, que ell@s aprovechan para realizar actividades relacionadas con su supervivencia y la de sus familias. Así que, sin compartirlo con sus hij@s y l@s docentes de las escuelas, aplican procedimientos educativos propios, con los cuales transmiten a l@s niñ@s valores, conocimientos, prácticas y experiencias que darán sentido a la vida de sus hij@s, y ubicarán su posición en la familia y ante la comunidad. La separación, indiferencia o confrontación de la familia con la escuela tiene indudables repercusiones en el aprendizaje, atribuyendo falsamente a la escuela la exclusividad en la adquisición y socialización de conocimientos.

Las comunidades suelen ser testigos periódicos de la actividad escolar, a la que aportan recursos económicos, o de la que tienen noticias por la operación del calendario escolar, festividades o incidentes. En muchas comunidades de México y de América Latina, las comunidades intervienen en las escuelas sólo cuando se presentan desastres sociales, como violencia generalizada, huracanes, derrumbes, inundaciones u otros eventos que las pongan en riesgo. La dinámica de trabajo y vida de cada una de ellas suele dificultar o impedir otros contactos, que indudablemente potenciarían también el aprendizaje y formas distintas de socialización de sus integrantes.

Finalmente, las autoridades educativas suelen conformarse con cumplir con alguna eficacia planes, programas y evaluaciones; rendir informes de sus actividades a autoridades superiores y esperar las decisiones que se tomen sobre las escuelas no afecten su posición laboral. Es éste, indudablemente, uno de los ámbitos más estériles del entorno educativo, mayoritariamente autorreferido y que funciona con tanta discrecionalidad como autoritarismo frente a las necesidades de los sujetos educativos que hemos descrito.

L@s niñ@s viven la escuela como un espacio razonablemente libre de las tensiones familiares y comunitarias y en que distintos ecos les recuerdan apremios económicos y requerimientos de apoyo a las labores que garantizan la supervivencia de su núcleo familiar. Ell@s escuchan y obedecen órdenes, realizan las actividades que les indican sus maestr@s y procuran cumplir con las exigencias de las autoridades, incluida la asistencia obligatoria, para no perder la beca que significa parte importante del sostenimiento familiar. La aparición de l@s supervisor@s y la realización o no de los exámenes estandarizados se han convertido en el anuncio de aprobación de un ciclo escolar o amenaza del fin de su permanencia en la escuela. Su pequeña y apreciada libertad está en las actividades de preparación de fiestas cívicas y escolares, el aprendizaje de cantos y danzas, y otras que exige el mantenimiento y limpieza de la escuela y, cuando existe, el huerto escolar.

En esas condiciones, no es extraño que pasen muchas horas de rutina en el ámbito escolar, sin espacio para la creatividad, el juego, la invención y la imaginación, la creación de vínculos con sus compañer@s, la lectura y otras formas de aprendizaje. Si l@s familiares deben atender requerimientos de su supervivencia durante el tiempo escolar y no participan en las actividades de la escuela; si l@s docentes, responsables fundamentales de enseñar y aprender, problematizar, comunicar, socializar, se limitan a cumplir con el programa de estudios y los requerimientos formales de las autoridades y no alimentan el contacto, la relación y el aprendizaje de la vida con familiares e integrantes de la comunidad; entonces la escuela, convertida en ámbito autorreferido y aislado, pierde en gran parte su sentido y utilidad para los fines del desarrollo individual, familiar y comunitario.

La rigidez de las autoridades, el empobrecimiento del programa educativo y el debilitamiento de los indispensables vínculos comunitarios puede atrofiar el potencial creativo y comunicativo de la escuela. Fortalecer, en cambio, procesos formativos que incluyan a la escuela y a la comunidad en una reelaboración conjunta y constante de objetivos y contenidos del aprendizaje será

indudablemente fuente fundamental para una renovación verdadera de lo que hoy conocemos como educación.

Es indispensable que evaluemos los efectos del empobrecimiento generalizado y las tensiones de la vida cotidiana que han abierto brechas de incomunicación entre las escuelas y las comunidades. La escuela puede ceder entre las prioridades de una familia si no tiene respuesta frente a sus necesidades y exigencias. L@s niñ@s se incorporan a la división del trabajo y participan de las actividades de siembra y cosecha, cuidado de los animales domésticos, preparación de alimentos; cuidan de sus hermanos más pequeños, atienden a sus parientes enfermos o ancianos, acompañan a sus mayores a su lugar de trabajo, etc.

El ciclo de la vida, sobre todo cuando ocurre en condiciones de precariedad extrema, suele oponerse al de la escuela. Y ello explica las deserciones escolares, pero también, el que sean millones de niñ@s los que, estando en la escuela, no aprenden *nada*. Y es que su vida significativa, su vida de verdad, no está allí, ni siquiera en la representación de su futuro, que para ell@s y sus familias se encuentra lejana del *mercado de trabajo* imaginario que ofrece la visión empresarial de la educación.

La escuela enfrenta entonces el dilema de forzar la permanencia mediante becas y apoyos condicionados, o sucumbir ante las presiones y exigencias de la vida de sus estudiantes. Si agregamos resultados desfavorables continuos de evaluaciones *estandarizadas*, es mucho más probable que el dilema se resuelva, a pesar de todo, en el abandono de la escuela. Si ésta no es un ámbito protector ni estimulante, si nada en ella involucra un compromiso solidario con las necesidades que enfrentan familias cuya inestabilidad es persistente, es prácticamente imposible pretender que concurrir a ella se asocie en algún sentido a la esperanza de una mejor vida.

Y así se cierra el ciclo escolar de cientos de miles de estudiantes en México. De acuerdo con las estadísticas de gobierno, más de treinta y dos millones de personas adultas ni siquiera concluyeron sus estudios básicos; otros siete millones, al menos, no aprendieron nunca a leer y escribir, aún si estuvieron un tiempo en la escuela; y cerca de sesenta millones más han abandonado o abandonarán la escuela en algún grado de la educación básica o media superior, sin alcanzar jamás –ni en su imaginación– la posibilidad de acceder a la universidad. Sólo el 17% de los que ingresan a primaria concluye sus estudios universitarios en nuestro país.

La pregunta vuelve a ser, entonces, ¿cómo rompemos con este círculo vicioso? Y las respuestas pueden comenzar a ser distintas, si consideramos algunas de las siguientes opciones:

1. Queremos analizar qué debe aprenderse en la escuela, de modo que l@s estudiantes y profesor@s estén en condiciones de intervenir y apoyar a sus familias y a la comunidad, y éstos no se conviertan en una presión para que l@s niñ@s abandonen la escuela. La escuela debe ser un lugar importante para tod@s, o no lo será para ningun@.
2. Queremos que la educación no separe, en forma alguna, a los padres y madres, de la organización comunitaria y a ésta, de los objetivos y funcionamiento de la propia escuela. La escuela debe abrir espacios y ámbitos de aprendizaje compartido entre escolares y docentes, familias y la comunidad, y en los casos en que sea posible, contribuir a que los padres y madres que no hayan concluido sus estudios, puedan hacerlo a la par de sus hij@s. La escuela debe también establecer contribuir a informar, formar, analizar, debatir, compartir conocimientos y experiencias y promover iniciativas que y de trabajo, actividades de la vida cotidiana, cuidado de las familias e intervención de tod@s en la solución de problemas comunes de supervivencia: la siembra y cosecha, el cuidado, atención y alimentación de los animales, la cocina, la limpieza, la protección de l@s integrantes de la familia, el apoyo a las actividades colectivas.
3. Queremos que la escuela abra espacio en sus programas de trabajo en consonancia con las necesidades de estudio, incorporación de experiencias y enriquecimiento de conocimientos presentes en la comunidad. El estudio debe convertirse una actividad central de la vida comunitaria, acompañado y alimentado con lectura en voz alta de libros de la biblioteca o aportados por integrantes de la comunidad, medios electrónicos, etc., que incluyan periódicos e informaciones de interés comunitario; lo que ocurre en el pueblo, la ciudad, el estado, el país debe alimentar continuamente la actividad educativa.
4. Queremos que la escuela se reorganice en una perspectiva comunitaria y adquiera su verdadera importancia como lugar donde se reconstruye lo mejor de la vida de la colectividad, su historia, sus tradiciones, sus aspiraciones. La escuela puede y debe contribuir a disminuir tensiones en la comunidad, y colaborar en la preservación de su identidad y autonomía.
5. Queremos, en fin, que los tiempos pasados en la escuela sean alegres, creativos; que se desarrollen la sensibilidad y la empatía; que se potencien capacidades y habilidades; que se promuevan formas armónicas de convivencia; que se reconozcan aportaciones de tod@s y se incluya a la diversidad. La escuela debe dejar de ser un depósito de niños y niñas mientras sus familias trabajan, para ocupar su lugar en la vida activa de la comunidad.

Caminar por otras sendas

Formados en tradiciones pedagógicas que ponían la razón y la experiencia, la solución de problemas sociales y comunitarios, como los ejes en que debía fundarse el conocimiento, los maestros contemporáneos han realizado una larga y poco valorada resistencia al mandato de los nuevos *conquistadores*. Enfrentados al proyecto descentralizador, resistieron desde antes de los años noventa la llamada *modernización educativa*, con su programa de *descentralización*, transformación de planes y programas de estudio, y más recientemente, la *evaluación estandarizada*.

Ellos nos recuerdan, de todos los modos posibles, que la mente, la voluntad, el esfuerzo de millones de seres humanos, no pueden simplemente subordinarse a instrucciones dictadas desde los organismos y las consultorías internacionales. Hemos expuesto en otros trabajos que la idea misma de reglamentar la educación como si se tratara de una mercancía más, es completamente contraria a los principios del conocimiento, aún si la imposición llega a lograrse mediante el terror, la amenaza de despido, u otros mecanismos impuestos por estos *irracionales* y *dogmáticos modernizadores* (Sosa, 2010).

A lo largo de los años, hemos podido observar cómo la ausencia de materiales pedagógicos adecuados, la falta de infraestructura material, el aislamiento geográfico, la pretensión autoritaria de pasar *por encima* de cada historia, de los contextos y dificultades en que se realiza la actividad educativa, de las diferencias entre educandos, la proliferación de multimillonarios gastos innecesarios y la aplicación de controles y condicionamientos a estudiantes y maestros, ha abierto huecos tan grandes en la actividad educativa, que ha obligado a que, en los lugares más lejanos o en las comunidades de estudiantes, docentes y familias más involucrados con lo que a partir de ella puede lograrse, se ha convertido, paradójicamente, en poderoso estímulo para la creación y el sostenimiento de esfuerzos educativos de grandes potenciales alternativos.

Sin ser muy larga la lista, las experiencias exitosas de Quebec y Finlandia, las agudas críticas al esquema neoliberal de la educación en distintos espacios de los Estados Unidos e Inglaterra (sobre todo en comunidades de migrantes y refugiados), y experiencias novedosas de educación, como las protagonizadas por el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, el Movimiento Pedagógico Colombiano, las experiencias de educación popular en Argentina, Chile y México (incluyendo la educación zapatista en Chiapas, las escuelas integrales de Michoacán, y otras experiencias de pedagogía alternativa en Oaxaca, Mo-

relos, Guerrero, Puebla, Zacatecas y Baja California), junto con los poderosos programas educativos implementados desde los años sesenta en Cuba, a partir del 2000 en Venezuela, y la nueva Ley de Educación aprobada en 2010 en Bolivia, constituyen un gran aliciente para fincar una visión que explique de otra manera la crisis actual de la educación en el mundo, organice su crítica y superación, observe y proponga desde otras perspectivas los objetivos, procesos y resultados deseables de la educación (Gómez Sollano y Corenstein, 2013; Estado plurinacional de Bolivia, 2010).

Es imposible tratar de sintetizar en unas cuantas líneas la riqueza de estas experiencias. Sin embargo, podríamos afirmar que existen cuando menos cuatro principios rectores comunes a todas ellas:

1. *La educación como experiencia liberadora y descolonizadora.* A fines de los años noventa, un grupo de investigadores encabezados por Aníbal Quijano y Edgardo Lander plantearon sugerentes conceptos críticos al conocimiento social: la colonización del saber y del poder (Lander, 2000;) Su obra, ampliamente conocida y difundida en América Latina, Asia y Africa, recoge los planteamientos críticos de Frantz Fanon, Aimée Césaire, pero también las aportaciones de Martin Bernal, proponiéndose la deconstrucción teórica y práctica de un orden basado en la imposición de un conocimiento único, universal, *occidentalista* que nos legó la conquista europea desde el siglo XVI, y que ha sido reforzada por la actitud intervencionista norteamericana, en los siglos XIX y XX. Césaire, 1987; Fanon, 1961; Bernal, 1991).

Animados por sus planteamientos, trabajos posteriores han desarrollado perspectivas de la educación que recogen el espíritu de los independentistas latinoamericanos del siglo XIX. En particular, la visión del revolucionario venezolano Simón Rodríguez, quien planteó la propuesta *Inventamos o erramos* (Rodríguez, 2010) ha permitido poner en cuestión las orientaciones filosóficas, los planteamientos prácticos y los programas postulados y promovidos por los organismos internacionales (Sosa, 2011; Sosa, 2010).

2. *La educación como expresión de la vida social y comunitaria,* es decir, basada en la identidad, la apelación a la historia, las tradiciones y la cultura de cada pueblo, y que se finca en el reconocimiento de la pluralidad y las diferencias.

América Latina ha sido rica en experiencias pedagógicas alternativas, desde principios de los años veinte. La fundación de escuelas rurales e

indígenas, de escuelas normales y de misiones culturales, que se inició en México bajo la conducción de José Vasconcelos, permitió abrir nuevos horizontes educativos en el continente, a partir de experiencias como la de Moisés Sáenz en Carapan, Michoacán, México, las de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en Bolivia, y otras experiencias latinoamericanas que se presentaron en el Congreso Indigenista de Pátzcuaro, de 1940. La recuperación de éstas y otras tradiciones y propuestas educativas constituye un punto de partida necesario para la reflexión sobre alternativas y nuevos caminos de la educación (Sáenz, 1936; Díaz, 2012; Elórtegui Uriarte, 2012).

3. *La educación basada en la participación y responsabilidad de la sociedad y del Estado* (a excepción de los zapatistas, que expresamente rechazan la intervención del Estado).

Contra lo que postula el neoliberalismo, que considera exclusivamente la intervención de padres y madres de familia a partir de sus aportaciones económicas, en la búsqueda de nuevas formas de intervención en la educación, los padres y madres de familia deben ser considerados parte fundamental del proceso educativo. No sólo para que acompañen a sus hij@s, sino que realicen sus propias actividades educativas en la escuela, y contribuyan decisivamente a transmitir sus conocimientos, experiencias y necesidades, para que las futuras generaciones compartan su identificación con la comunidad y recojan su legado. Padres y madres de familia, y en particular, las personas mayores de cada comunidad son fundamentales en el conocimiento de la lengua, la historia, el arte, la cultura, las costumbres y tradiciones, los rituales, las ceremonias, y, desde luego, las estrategias de supervivencia.

Adicionalmente, estos participantes adultos son sujetos de pleno derecho para recibir información sobre asuntos de interés colectivo, y desde luego, también para recibir capacitación, formación y educación, de acuerdo con las capacidades de cada escuela.

4. *La educación, como principio de construcción de un orden basado en la solución de los problemas creados por la visión depredadora, pero también en la búsqueda del bienestar común.*

Algo fundamental en lo que se trabaja con ahínco en muchas comunidades y pueblos es la formulación de una estrategia de supervivencia que incluya la recuperación, restauración, protección y enriquecimiento de las reservas de recursos naturales renovables y no renovables. Esta tarea es particularmente difícil, en virtud de que una parte significativa de los

recursos naturales y estratégicos del mundo se encuentran bajo el dominio de corporaciones transnacionales, y/o son explotados irracionalmente por gobiernos que dependen de ellos para nutrir el presupuesto público. El debate sobre el extractivismo forma parte de foros internacionales en todas partes, y desde luego el rescate de áreas estratégicas, como bosques, aguas, la tierra, el subsuelo, etc., alimentan hoy día la lucha de muchos pueblos del mundo.

Por su parte, hemos de reconocer que las amenazas a la supervivencia comunitaria son muy variadas, e incluyen la sobrevivencia a desastres naturales, situaciones de guerra o violencia, crisis económicas, sociales, de salud, etc., y, desde luego, las dificultades cotidianas por las que atraviesa toda colectividad. El aprendizaje colectivo sobre cómo enfrentar todos estos retos forma parte también, obligadamente, de una nueva estrategia educativa (Sosa, 2010)

En síntesis, la memoria, la identidad, deben ser las bases desde las que se reconstituya el conocimiento. Sin ellas, contra ellas, toda estrategia educativa es tan inútil como perniciosa. Las pretensiones de homogeneidad descubren su verdadero rostro cuando se analiza el modo en que millonarios recursos destinados a la educación se limitan a simular, en base al acceso formal a las aulas, la *universalización* de la educación, cuando lo que fundamentalmente se consigue es controlar, condicionar mediante transferencias económicas directas a una parte de la población, aunque de ningún modo pueda considerarse este esfuerzo como uno de verdad orientado a fortalecer a la sociedad mediante la educación.

La existencia de programas y propuestas basados en el cultivo de la memoria, de la identidad, es el principio desde el cual han podido partir muchas reformulaciones de las estrategias educativas que buscan incidir positivamente en la generación de capacidades críticas, en la alimentación del potencial creativo, en la reorientación de *estrategias colectivas de supervivencia* que en el futuro garanticen a la mayor parte de los habitantes del planeta una convivencia fundada en la consecución de la paz, de la justicia, de la equidad, de la libertad, de la felicidad, de la dignidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capítulo 1

- Amin, Samir, 1989, *El eurocentrismo*, México, 1989.
- Banco Mundial, 2013, *Atlas of Global Development*, Washington D.C., WB.
- Bassi, Marina, Matías Buzo, Sergio Urzúa y Jaime Vargas, 2013. *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*, Washington D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.
- Behrman, Jere R., Alejandro Gaviria y Miguel Székely, 2003, *Who's in and who's out. Social exclusion in Latin America*, Washington D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.
- Berman, Marshall, 2008, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, México, Siglo XXI.
- Césaire, Aimée, 1955, *Discurso sobre el colonialismo*, Buenos Aires.
- De Ferranti, David, Guillermo Perry, Indermit S. Gill y Luis Servén, 2000. *Asegurando el futuro*, Washington D.C., Banco Mundial.
- Dussel, Enrique, 1996, *Filosofía de la Liberación*, Colombia, Nuestra América.
- Esping-Andersen, Gosta, 2002, *Why we need a New Welfare State*, London, Oxford University Press.
- Fanon, Frantz, 1961, *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, David, 2003, *The new imperialism*, New York, Oxford University Press.
- Lander, Edgardo, 2000, *La colonialidad del saber*, Caracas, UCV/UNESCO.
- López, J. Humberto y Guillermo Perry, 2008, *Inequality in Latin America. Determinants and consequences*, World Bank, Washington D.C.
- Ñopo, Hugo, Andrea Chong y Alejandro Moro, 2010, *Discrimination in Latin America. An Economic Perspective*, World Bank, 2010.
- Organización Internacional del Trabajo, 2012, *Informe sobre el mundo del trabajo. Mejores trabajos para una mejor economía*, Ginebra, OIT.
- Organización Internacional del Trabajo, 2012, *Migración internacional del trabajo. Un enfoque de derechos*, Ginebra, OIT.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo, 2011, *Society at a glance*. Ginebra, OIT.
- Quijano, Aníbal, 2014, *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, CLACSO.
- Rawls, John, 1979, *Teoría de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Sen, Amartya, 1999, *Development as freedom*, New York, Anchor Books.

- Sosa Elízaga, Raquel, 2012-1, "Our tasks for the future" en *Global Dialogue. Newsletter for the International Sociological Association*, volume 1, Issue 1. <http://www.isa-sociology.org/global-dialogue/>
- Sosa Elízaga, Raquel, 2012-2, "Addressing inequality", *International and Multi-disciplinary Journal of Social Sciences*, 1 (1). <http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2012.03>
- Sosa Elízaga, Raquel, 2012-2, "Facing inequality: a proposal for sociological debate" en *XVIII ISA World Congress. Facing an unequal world: challenges for global sociology*, www.isa-sociology.org
- Therborn, Göran, 2006, *Inequalities of the world. New theoretical frameworks, multiple empirical approaches*, London, Verso.
- UNESCO, 2000, *Metas del milenio*, París.
- Winddance Twine, Frances and Bradley Gardener, 2013. *Geographies of Privilege*. New York, Routledge.
- World Bank, 2013, "Who gets excluded and why?" en *Inclusion matters. The foundation of world prosperity*, World Bank.

Capítulo 2

- Andreella, Fabrizio, 2015, *La desaparición de lo invisible*, México, *La Jornada Semanal* no. 1054, 17 de mayo.
- Azevedo, Joao Pedro, María Eugenia Dávalos, Carolina Díaz Bonilla, Bernardo Atuesta, Raúl Andrés Castañeda, 2013, *Fifteen years of inequality in Latin America. How have the labor markets helped?* World Bank, Policy Research Working Paper.
- Bassi, Marina, Matías Busso, Sergio Urzúa y Jaime Vargas, 2012, *Desconectados. Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*, Washington D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cecchini, Simone y Aldo Madariaga, 2011, *Programas de transferencias condicionadas en América Latina. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CEPAL/ASDI/ONU.
- CEPAL, 2014, *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Escobar, Arturo, 2005, *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Desarrollo*, Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Fundación Rosa Luxemburgo, 2011, *Más allá del desarrollo*, Quito, Fundación Rosa Luxemburgo/Abya Yala.
- Harvey, David, 2005, *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*, Buenos Aires, CLACSO.

- Lang, Miriam, Claudia López y Alejandra Santillana (compiladoras) (2013) *Alternativas al capitalismo/colonialismo del siglo XXI*, Quito, Fundación Rosa Luxemburg/Abya Yala.
- López, J. Humberto y Guillermo Perry, 2008. *Inequality in Latin America. Determinants and consequences*. Banco Mundial, Working Paper.
- Moore, Barrington, 1989. *La injusticia. Bases sociales de la obediencia y la rebelión*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- OCDE, 2013. *New Insights from Talis 2013: teaching and learning in primary and upper secondary education*. Paris, OECD.
- OCDE, 2014, *Pisa 2012. Technical Report*. Paris, OECD.
- OCDE, 2014. *Education at a glance. OECD Indicators*. París, OECD.
- Sánchez, Irene y Raquel Sosa, coords., 2004. (2004b). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, México: Siglo XXI/ Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Sosa, Raquel, 2010. *Hacia la recuperación de la soberanía educativa*. México, CLACSO/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- Sosa, Raquel, 2015. *Educación y exclusión*. Proyecto de investigación en curso.
- Stampini, Marco y Leopoldo Tornarolli, 2012. *The growth of conditional cash transfers in Latin America: did they go too far?*. Washington D.C., Inter American Development Bank.
- Support GMOs and Golden Rice, 2016, <http://supportprecisionagriculture.org/>.
- The World Bank, 2013. *Atlas of Global Development*. Washington D.C., International Bank for Reconstruction and Development.
- UNESCO, 2014. *Educación y aprendizaje. Lograr la calidad para todos*. Informe de seguimiento de la EPT 2013/2014.
- Vargas-Barón, Emily y Hernando Bernal Alarcón, 2005. *From Bullets to Blackboards. Education for Peace in Latin America and Asia*. Washington D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.

Capítulo 3

- Cecchini, Simone y Aldo Madariaga (2011). *Programas de transferencias monetarias condicionadas. Resultados de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, CEPAL.
- De Ferranti, David et al (2000). *Asegurar nuestro futuro en una economía global*. Washington DC, Banco Mundial.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo, la Corporación Financiera Internacional (2008) *Estrategia de país en asociación para los Estados*

- Unidos Mexicanos para el periodo del año fiscal 2008-2013*. Washington DC, Banco Mundial.
- Lander, Edgardo “El Estado en los actuales procesos de cambio en América Latina: Proyectos complementarios/divergentes en sociedades heterogéneas”. En Fundación Rosa Luxemburgo (2011), *Más allá del desarrollo*. Grupo permanente de trabajo sobre alternativas de desarrollo. Caracas.
- Londoño, Juan Luis (1996). *La pobreza, la desigualdad y la formación de capital humano en América Latina (1950-2025)*. Estudios del Banco Mundial en América Latina y el Caribe. Washington, DC, Banco Mundial
- Ocampo, José Antonio (1998). “La distribución del ingreso, pobreza y gasto social en América Latina.” Presentación en la Primera Conferencia de la Organización de los Estados Americanos, Washington DC.
- OCDE (2010), PISA 2009 Resultados: *La superación del fondo social - La equidad en las oportunidades de aprendizaje y resultados (Volumen II)*. París, OCDE.
- OCDE (2010), PISA 2009 Resultados: *Lo que los alumnos saben y pueden hacer - rendimiento de los estudiantes en Lectura, Matemáticas y Ciencias (Volumen I)*. París, OCDE.
- Orwell, George [1949](2014). 1984. Barcelona, Lumen.
- Sosa Elízaga, Raquel (2012). *Hacia la Recuperación de la Soberanía educativa en América Latina*. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM / CLACSO.

Capítulo 4

- Berman, Marshall, 1988. *All that is Solid Melts into Air*. New York, Penguin Books.
- Bernal, Martin, 1991. *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. New Jersey, Rutledge University.
- Césaire, Aimée, 1987. *Discurso sobre el colonialismo*. Buenos Aires, Akar.
- CTERA, CNTE, Colegio de Profesores, AFUTU-FENAPES, LPP, 2005. *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*. Buenos Aires, CLACSO.
- Dewey, John, 1916. *Democracy and education*. UNESCO, Project Gutenberg.
- Díaz, Carmen, Maldonado y Nineth Zeballos, 2012. *Historia de la escuela indígena de Warisata, Warisata, 1931-1940*. <http://warisataescuela.blogspot.mx/>
- Elórtegui Uriarte, Maider, 2012. *La escuela ayllu de Warisata en Bolivia y la escuela rural del periodo cardenista en México: dos proyectos de educación popular*. Maestría en Estudios Latinoamericanos, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, UNAM.

- Fanon, Frantz, 1970. *Los condenados de la tierra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ferrer Guardia, Francisco, 1908. *La escuela moderna*. http://es.wikisource.org/wiki/La_escuela_moderna_:1
- Gentili, Pablo, coord., 2004. *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en la educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein Zaslav, coords., 2013. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, UNAM.
- Lander, Edgardo, coord. 2000. *La colonialidad del saber*. Caracas, UNESCO/UCV.
- Lander, Edgardo, editor, 1991. *Modernidad y universalismo*. Caracas, UCV/ UNESCO/Nueva Sociedad.
- OECD, 2014. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science. A Profile of Student Performance in Reading* DOI:10.1787/9789264208780-8-en . Paris, OECD.
- OECD, 2014-2. *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. París, OECD Publishing.
- Sáenz, Moisés, 1936. *Carapan*. Lima.
- Sahlberg, Pasi, 2011. *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York, Columbia University.
- Sosa Elízaga, Raquel, 2010. “Conocimiento y dignidad: aproximaciones desde América Latina”. *Revista Estudios Latinoamericanos* no. 25, enero-junio, pp. 33-49.
- Sosa Elízaga, Raquel, 2010. *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina*. México, CLACSO/UNAM.
- UNESCO, 2013/2014. *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París, UNESCO.
- World Bank, 2014. *World Development Indicators*. <http://wdi.worldbank.org/table/2.1>

Capítulo 5

- Allende, Salvador (1973) *Ultimo discurso y anteriores intervenciones en radio*. <http://www.ciudadseva.com/textos/otros/ultimodi.htm>
- Cavafis, Constantino (1915). *Ciudad Seva*, “Que el Dios abandonaba a Antonio”, en *Poemas canónicos, 1895-1915*, <http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/cavafis2.htm>)

- CEPAL, *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*, 2012. CEPAL, Santiago de Chile.
- Dirección General de Materiales Educativos, Subsecretaría de Educación Básica, (2012). *Historia Cuarto Grado*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Garciadiego, Javier (2013), “Homenaje a Enrique Florescano”, *Jornada Semanal* no. 957, 7 de julio de 2013.
- Hayek, Friedrich, Milton Friedman et al (1947). *Declaración de objetivos de la Sociedad Mont Pelerin*.
<http://archipelagolibertad.org/upload/files/001%20Liberalismo/1.7%20Guias%20para%20la%20accion/0054%20MPS%20-%20La%20Sociedad%20Monte%20Pellerin.pdf>
- Martínez Baracs, Andrea (2011). *Historia. Tercer Grado de Secundaria*. México, Editorial Trillas.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes. Volume II*. Secretary General, Paris.
- Petrich, Blanche (2013) “Exigen indios de la Montaña participar en las decisiones sobre la reconstrucción”. *La Jornada*, México, viernes 27 de septiembre.
- Sosa Elízaga, Raquel (2012). *Hacia la recuperación de la soberanía educativa de América Latina. Conciencia crítica y programa*. México, CLACSO/UNAM.
- Sotelo Valencia, Adrián (2005). “Globalización y mercado de trabajo”, <http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&ved=0CG4QFjAN&url=http%3A%2F%2Fwww.iinsouanl.org%2Fapp%2Fdownload%2F5805073071%2FEnsayo.pdf%3Ft%3D1331238638&ei=r-VIUonDKIiQ9QSH9YCIDw&usg=AFQjCNEJLg7-2dAHdeQibvzD1apC4KdeXA&sig2=RxW6QOmsQl1-XMg3X81QBg&bvm=bv.53217764,d.eWU>
- Vázquez Olivera, Mercedes Gabriela (2012). *Reformas educativas y exclusión social. La reconfiguración neoliberal del espacio de la educación básica en América Latina: los casos de Chile y México*. Tesis de Doctorado en Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM, México.

Capítulo 7

- Bateson, Gregory, 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago University Press.
- Bartra, Roger, 1987. *La jaula de la melancolía*. México, Grijalbo.
- Bartra, Roger, 2014. *Antropología del cerebro. Cultura, conciencia y libre albedrío*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Dehaene, Stanislas, 2014. *Consciousness and the Brain: Deschiphering how the brain codes our thoughts*. New York, Penguin Group.

- Easwaran, Eknath, 2007. *The Upanishads*. Berkeley, California, The Nilgiri Press.
- Kannabiran, Kalpana, 2010. *Tools of justice*. London, Routledge.
- Mascaró, Juan, 2014. *Upanishads*. Ediciones de Bolsillo, www.megustaleer-books.com
- Manes, Facundo y Mateo Niro, 2014. *Usar el cerebro*. Barcelona, Paidós.
- Maturana Romesín, Humberto y Ximena Dávila Yáñez, 2015. *El árbol del vivir*. Santiago, MVP Editores.
- Ratey, Md, John J, 2014. *A user's guide to the brain. Perception, attention and the four theaters of the brain*. New York, Pantheon Books.
- Searle, John, 1994. *The rediscovery of the mind*. Massachusetts, The MIT Press.
- Searle, John, 2015. *Seeing things as they are*. New York, Oxford University Press.
- Thompson, Evan, 2015. *Waking, Dreaming, Being: Self and Consciousness in Neuroscience, Meditation and Philosophy*. New York, Columbia University Press.
- Varela, Francisco y Humberto Maturana, 1987. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago, Editorial Universitaria.
- Principio del formulario



La primera edición electrónica de *Educación y exclusión: la necesaria reconstitución de la memoria*, fue realizada por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, se finalizó el ?? de ?????? de 2017. La producción de esta obra en PDF interactivo estuvo a cargo de ALDINE. En su composición se usó el tipo ITC Berkeley Oldstyle de 11/13,2 puntos. Revisión de originales y cuidado de edición: Enrique Vera Morales. Portadilla y maquetación: Marco Antonio Pérez Landaverde.



