



Igualdad, ciudadanía y educación en la Colombia contemporánea

Equality, Citizenship and Education in Contemporary Colombia

Igualdade, cidadania e educação na Colômbia contemporânea

Maicol Mauricio Ruiz

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
colombiavientocosmico3@gmail.com

RESUMEN

El artículo pretende hacer un análisis de los cambios que se están presentando en torno a las ideas de *igualdad* y *ciudadanía* en el marco de las transformaciones del capitalismo que se están dando desde finales de los años ochenta y su impacto en las reformas del sistema educativo colombiano.

PALABRAS CLAVE

Igualdad, ciudadanía, educación, capitalismo cognitivo, capital humano, competencias básicas.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze the changes in the ideas of *equality* and *citizenship* within the context of the transformations of capitalism that have been taking place since the late eighties and their impact on the reforms of the Colombian educational system.

KEYWORDS

Equality, citizenship and education, cognitive capitalism, human capital, core competencies.

Recibido: 2 de marzo del 2014 / Aceptado: 4 de junio del 2015

Cómo citar este artículo: Ruiz, M. M. (2015). Igualdad, ciudadanía y educación en la Colombia contemporánea. *IM-Pertinente*, 3(1), 41-59.

RESUMO

Este artigo pretende fazer uma análise das mudanças que estão ocorrendo em torno às ideias de *igualdade e cidadania* no marco das transformações do capitalismo que estão acontecendo desde o final dos anos oitenta e seu impacto nas reformas do sistema educativo colombiano.

PALAVRAS CHAVE

Igualdade, cidadania, educação, capitalismo cognitivo, capital humano, habilidades básicas.

La desigualdad de garantías para educarse en las sociedades capitalistas se puede explicar a partir de la jerarquización social que existe en el seno de estas y que se expresa paradójicamente en el hecho de que exista estratificación en sociedades pretendidamente igualitarias.

El acceso de los miembros de una sociedad a los bienes, dones o mercancías de carácter económico, social y o simbólico que esta ha producido socialmente y que pueden garantizar la preservación de su ser y el despliegue de su potencial de actuar en relación con otros, está determinado por la jerarquización existente en esta. A su vez, el acceso a estas riquezas y su acumulación coadyuvan para posicionar o movilizar a los individuos en los diferentes estratos de la jerarquía social. Esta jerarquización nunca es arbitraria sino que las relaciones que establece obedecen a lógicas emanadas de principios de valor puestos en autoridad en una sociedad e institucionalizados históricamente a través de sistemas de reglas que regulan su funcionamiento.

En el caso de las sociedades capitalistas sus principios de valorización han sido el capital y el individualismo. El primero ha sido institucionalizado a través de la inducción de la escasez de los medios disponibles para satisfacer necesidades, de modo que puedan constituirse mercados en torno a las riquezas socialmente producidas. El segundo se ha institucionalizado socialmente a través de la inducción de la escasez de los medios posibles para tener presencia social y participar políticamente, de modo que estos se reduzcan a la ciudadanía. En ambos casos el propósito es paradójicamente conducir a los individuos a competir entre sí para acceder a una riqueza que ha sido producida cooperativamente.

De esta paradoja emergen sociedades que legitiman la desigualdad económica como estímulo para incrementar de manera sostenida su productividad

de valor de cambio, a la vez que reconocen la igualdad formal de las personas para participar del direccionamiento de la sociedad y de sus propias vidas.

El éxito de las sociedades capitalistas en lograr la institucionalización de estos principios ha sido variado, algunos han emprendido esta empresa por voluntad de sus élites y han intentado expandirla a otras sociedades para maximizar sus beneficios, y en otros casos ha sido un camino impuesto que ha estado signado por la violencia y la seducción. Estas circunstancias han dado origen a una pluralidad de sistemas de jerarquización social en la cual estos principios coexisten con otros en proporciones variadas, pero que de acuerdo con las potencias dominantes en el concierto internacional, se subordinan a alguna propuesta hegemónica.

El ascenso de la interpretación neoliberal de la economía

Los acuerdos de las potencias vencedoras en la Segunda Guerra Mundial fueron definitivos para la instauración de un sistema internacional que bajo la égida de las Naciones Unidas (ONU) reconoció que los excesos del liberalismo económico habían conducido a la humanidad a tal desastre, y que, por tanto, la humanidad había adquirido con las atrocidades de la guerra una deuda moral consigo misma. Una deuda con su propio bienestar que debía ser pagada a todos los seres humanos a través de sus Estados, de modo que nunca más volviese a repetirse una tragedia de proporciones semejantes.

Este hecho dio origen a que no solo se le reconocieran a los seres humanos derechos civiles y políticos que garantizaran su igualdad ante la ley y les protegieran individualmente de los desmanes de los Estados, sino también derechos sociales, económicos y culturales que debían ser garantizados por los Estados para que sus ciudadanos pudieran satisfacer más igualitariamente sus necesidades sustantivas.

Esta manera de instituir los principios de valor capitalista que buscaba subordinar la economía a los objetivos que la ciudadanía organizada políticamente trazara para sí, entró en crisis en los años setenta y colapsó en los años noventa del siglo XX cuando las propuestas socialdemócratas y socialistas de construcción social fueron incapaces de resolver los problemas de ingresos, inflación, costos de producción y legitimidad política que se acumularon en sus sociedades. Dicha crisis fue la oportunidad para que emergiera una nueva forma hegemónica de interpretación de los principios capitalistas de valor cuya

institucionalización supuso la deslegitimación de la política como orientadora de la búsqueda del bien común, y la asunción de que el bienestar individual de los seres humanos puede ser logrado a través de la subordinación de las sociedades a un mercado desencastrado de la vida social (Polanyi, 1989); la restricción de los derechos económicos, sociales y culturales que los estados deberían garantizar a los ciudadanos; y la liberación de los deseos de los individuos.

Desde entonces se ha iniciado una reconfiguración de las estructuras internacionales de poder que han presionado a que los diferentes países del mundo participen en el rediseño y redespigüe del Estado como el actor central de la sociedad. Desde la perspectiva neoliberal, el Estado toma distancia de su anterior calidad de garante de derechos sustantivos a la población y se asume como el organismo que además de imponer las leyes, tiene la misión de construir las subjetividades, las relaciones sociales y las representaciones colectivas que se requieren para legitimar y hacer sostenible la ficción de que un mercado autorregulado tiene la capacidad de ajustar dinámicamente los precios de las mercancías al poder adquisitivo de sus clientes potenciales y que ese mecanismo es lo suficientemente justo para asignar la riqueza socialmente producida y generar movilidad social (Wacquant, 2012).

Esta transformación de lo estatal y lo económico ha ido configurando un escenario en el cual la desigualdad económica es considerada necesaria tanto para disminuir costos de producción como para incentivar a los individuos a que se esfuercen y compitan individualmente a nivel microsocial por los recursos para satisfacer sus deseos y necesidades. Esta competencia se da en el seno de sociedades en las cuales se está desregulando la compulsión del capital a incrementar infinitamente su valor de cambio y que, por tanto, se ven enfrentadas a un aumento de los riesgos e incertidumbres de todo tipo.

La emergencia de un nuevo tipo de capitalismo

Las revoluciones científico-técnicas (RCT) de la informática, la robótica, la microelectrónica, la biotecnología y la nanotecnología que ha vivido el mundo en los últimos treinta años han jugado un papel importantísimo en la transformación de los modos de producción social de la riqueza. A través de estos ha sido posible no solo bajar los costos de producción sino también eliminar puestos de trabajo industrial; diluir los límites entre lo natural y lo

social; relativizar el tiempo, el espacio y la experiencia; y privilegiar el trabajo autónomo, reflexivo e intercomunicado. Estos cambios han abierto nuevas posibilidades de extracción y acumulación de los excedentes de valor de cambio producidos por el saber humano que profundizan su carácter abstracto y hacen posible reestructurar las formas de jerarquización social asociadas con el trabajo industrial propias de los Estados de bienestar.

En este contexto, la subsunción del trabajo al capital ha cobrado especial relevancia en la medida en que las RCT, aplicadas a la producción, han develado la dimensión inmaterial y cognitiva del trabajo como su esencia, la fuente de ganancia a partir de la cual es posible ensanchar casi infinitamente lo que el capital puede ofrecer como satisfactor de los deseos humanos, a partir de la producción de objetos inmateriales, un fenómeno que Moulier-Boutang (2004) considera la nueva gran transformación, y que implica la redefinición radical de lo que se entiende por *materia prima, modos y medios de producción, formas de acumulación y producción de valor*.

El capital cognitivo (más corrientemente conocido como *capital humano*), a diferencia del trabajo, la tierra y el dinero, presenta dificultades para su conversión en mercancía ficticia (Polanyi, 1989) en tanto está encarnado en los trabajadores y no se destruye con el uso sino que por el contrario, incrementa su valor, se potencia y estimula la emergencia de nuevos saberes que pueden escapar del control que el capitalismo quiere ejercer sobre estos.

No obstante, las capacidades cognitivas de las personas *per se* no devienen medios de producción y formas de propiedad que pueden ser capitalizados (Tenti, 2009), para lograrlo deben conectarse a redes de inteligencia de innovación e invención. Tales redes, a diferencia de las organizaciones de producción clásicas como la fábrica o la hacienda no tienen necesariamente una base territorial, ni temporalidades compartidas, al punto que en esta forma de capitalismo la producción de valor puede ser generada desde roles y lugares diversos. Esta forma de producción introduce una dinámica diferente en las sociedades salariales que pone la creatividad en un lugar central y hace del trabajo una permanente interacción social.

Los saberes vivos (conocimiento) que portan los trabajadores cobran relevancia en este contexto sobre los saberes muertos (tecnología), en tanto propician a través de su interacción con la información, la emergencia de nuevas mercancías, así como formas innovadoras de fetichización que hagan sostenible el incremento de su valor de cambio y, para eso, la investigación se convierte en un proceso fundamental para la ampliación del conocimiento. En este

proceso una gran variedad de elementos son tocados y transformados: los saberes, la cultura, los afectos, la comunicación, la vida personal, las emociones, los territorios, los patrimonios genéticos, etcétera.

Sin embargo, dado que una sociedad de mercado es una estructura institucional que no emerge espontáneamente a partir de las decisiones atomizadas de agentes racionales que buscan optimizar sus ganancias (Polanyi, 1989), el capitalismo se ve obligado a regular biopolíticamente los circuitos de intercambio a través de los cuales el saber es incorporado y adquiere valor, en particular los espacios escolarizados, para cooptar su autonomía productiva en favor de la ampliación de la lógica del capital en torno a la noción de *escuela efectiva*. Esto significa el fortalecimiento de una tendencia creciente al cercamiento y la centralización del control de los saberes que circulan en la escuela en instancias cada vez más desterritorializadas, a través de su encuadramiento en las nuevas lógicas de acumulación capitalista como veremos a continuación.

Cambios de sentido en lo que se entiende por *educación*

La educación ha sido considerada por las sociedades capitalistas un bien social escaso en términos de oportunidades, en ese sentido, los sistemas educativos han sido diseñados para ofertarla, de forma que no todos los individuos puedan ingresar, permanecer y egresar. No obstante, a pesar de sus dificultades y deficiencias, es sumamente valorada, ya que ideológicamente es una de las vías habilitantes para competir por las oportunidades de movilidad social ascendente en estas sociedades.

La emergencia del capitalismo cognitivo (Moulier-Boutang, 2004) supone un reforzamiento de la idea según la cual, la educación debe ser una de las características que cualquier persona debe poseer si desea adquirir la condición de ciudadanía (Moreno, 2003), es decir, la posibilidad de ser reconocida como un miembro de pleno derecho en la sociedad, que puede competir legítimamente por el acceso a las oportunidades de movilidad social que esta brinda. Oportunidades cuya satisfacción pública a través de medios estatales se hace cada vez más escasa en tiempos neoliberales.

Las transformaciones sociales en marcha hacen que la educación que corrientemente se exigía en las sociedades industriales y las emulaciones de esta en los países en desarrollo para adquirir la condición de ciudadanía sea considerada obsoleta y que se deslegitimen otras formas educativas alternativas

que no tienen como objetivo transformar la vida en capacidad para trabajar y en “trabajo muerto” (Federici, 2015, p. 29).

Así, el discurso educativo oficial se distancia cada vez más de los referentes territoriales, civilizatorios, técnicos y emancipatorios que tradicionalmente le han dado valor, para definir la educación como un instrumento que hace posible la acumulación desterritorializada de las nuevas formas de capital, en tanto se redefinen sus alcances y se reorientan sus modalidades de oferta.

Este giro se ha visto reflejado a nivel institucional en el debilitamiento de un organismo político de direccionamiento de la educación en el marco de los derechos humanos como es la Organización de Naciones Unidas para la Educación (Unesco) a partir de los años ochenta, con el retiro de los dos Estados que financiaban mayormente sus actividades (Estados Unidos y Gran Bretaña) y el fortalecimiento de entes económicos y financieros supranacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) como orientadores de las políticas educativas a nivel mundial.

La Unesco tenía una visión humanista de la educación que entendía como desarrollable en torno a cuatro pilares: aprender a conocer (valorización de los conocimientos); a hacer (competencias); a ser (creatividad, realización); a vivir juntos (cohesión social). Como se ilustra bastante bien en su informe de 1996, *La educación encierra un tesoro*, y le apostaba a la expansión de los sistemas educativos nacionales.

El BM, por su parte, tiene una visión más instrumental de la educación. Para este organismo, aquella debe permitir integrar a los individuos a la economía local o global de mercado. Para tal efecto, supone la educación como un instrumento para alcanzar el crecimiento económico que debe ser agenciado empresarialmente. Para ello, el BM sugiere sistemáticamente aumentar la participación de la educación en el gasto público, aumentar la participación del sector privado en la financiación y direccionamiento de la educación (especialmente en los niveles secundario y superior), descentralizar la gestión de la educación y, finalmente, reformar los currículos escolares para dar prioridad al aprendizaje de conocimientos y de competencias directamente utilizables en el sector productivo, estimulando la incorporación de medios digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la introducción de programas de fomento de la incorporación de la ciencia, la tecnología y la innovación para fortalecer la capacidad productiva de las nuevas generaciones.

Para el BM es de crucial importancia abolir la diferencia entre métodos de gestión de las empresas privadas y principios de gobierno público (no solo

organización de servicios públicos, sino de regulación de conflictos y relaciones de poder) para garantizar la gobernabilidad de la sociedad, lo que reduce los alcances políticos del ejercicio de la ciudadanía (Balibar, 2013).

Para la OCDE, la corporatización (modo de gestión de la educación que obedece a imperativos de rentabilidad) y la privatización son dos de las premisas básicas para formular la política educativa, de modo que a través de esta se promueva una nueva relación entre el Estado y el sector público en la cual el primero direcciona la educación hacia la promoción de la igualdad de oportunidades sociales y el crecimiento económico, mientras el segundo ejecuta estos lineamientos ofertando servicios educativos de manera competitiva.

Igualmente, busca profundizar la competencia como mecanismo de cualificación de la educación y, para ello, la OCDE lanzó el informe internacional PISA, que le permite a los gobiernos comparar internacionalmente los resultados y las competencias de los alumnos que participan de sus sistemas educativos, de forma que estos comparativos periódicos les empujen a poner en marcha reformas en sus políticas educativas para mejorar sus resultados en relación con la competitividad económica internacional como telón de fondo.

En lo que respecta a la OMC, esta procura ampliar el ámbito de todo aquello que pueda ser comprendido como mercancía e intercambiado comercialmente, para tal efecto, sus miembros firmaron el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios de Marrakech (AGCS) de 1995, que definió la educación como un servicio que al igual que el financiero, el de transporte, las telecomunicaciones, la seguridad, la salud y la cultura puede ser ofertado de manera pública o privada. En consecuencia, los tratados de libre comercio celebrados entre países en el marco de la OMC contemplan cláusulas que abren la educación al mercado internacional bien a través de las diferentes modalidades de la educación a distancia, mediante el consumo del servicio de manera individual en el extranjero, a través de la presencia comercial de agencias educativas extranjeras en un territorio nacional o mediante la circulación internacional de especialistas para ofrecer el servicio educativo.

Las competencias: un cambio en las exigencias para hacerse ciudadano

Las orientaciones del BM, la OCDE y la OMC han permitido desde finales de los años ochenta una transformación en la manera de entender y garantizar los derechos económicos, sociales y culturales a los ciudadanos. En este sentido,

su referente de interpretación deja de ser el universalismo estratificado que prometía ascenso e igualdad social en el marco del Estado-nación, y pasa a ser el de la fragmentación focalizadora que promueve la compensación y la inclusión individualizada en una sociedad globalizada cada vez más competitiva, ordenada por las leyes de la oferta y la demanda (Gluz, 2013).

El universalismo estratificado suponía que el Estado subsidiaba la oferta pública que los sistemas nacionales de educación, salud y seguridad social brindaban a los ciudadanos. De esta manera se garantizaba un acceso generalizado a estos bienes públicos bajo la condición de que las personas apropiasen los códigos culturales propios de los sectores nacionales dominantes para ser asimilados como ciudadanos. La fragmentación focalizadora, por su parte, privilegia la promoción de acceso a las oportunidades de desarrollo de la lógica del capital que ofrece la sociedad globalizada para aquellos que posean las competencias que les hagan reconocibles como ciudadanos y la aplicación de subsidios técnicamente diseñados que garanticen la subsistencia de los individuos que por diferentes situaciones de vulnerabilidad carecen de estas. Tales subsidios les son otorgados de manera condicionada, de modo que puedan ser gobernados y eventualmente adquieran las competencias básicas que la nueva economía de mercado requiere de estos.

Esta transformación estructural supone un cambio radical de perspectiva que traslada su foco de la oferta de bienestar a los ciudadanos a la satisfacción de las demandas que la sociedad hace a los individuos para reconocerles como ciudadanos. La OCDE ilustra muy bien este cambio cuando señala que:

Las competencias clave no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables; son una consideración cuidadosa de los *prerrequisitos psicosociales* para un buen funcionamiento de la sociedad. ¿Qué demandas hace la sociedad actual a sus ciudadanos? La respuesta debe estar enraizada en un marco conceptual coherente de competencias clave. (2003, p. 3, cursivas mías)

En consecuencia, cuando se habla de *prerrequisitos psicosociales* se evidencia la variación de las características que un Estado debe exigirles a sus habitantes para reconocerles como miembros con el pleno derecho a competir por bienes sociales cada vez más escasos y oportunidades de movilidad social cada vez menos dependientes de factores internos, en el seno de una sociedad que legitima la desigualdad económica como estímulo para la productividad.

Siguiendo las orientaciones de la OCDE, los Estados dirigidos por gobiernos neoliberales se preguntan desde la economía del conocimiento y la economía de la educación por

¿Cómo garantizar el buen funcionamiento de la sociedad?, ¿qué deben poseer los individuos para funcionar bien en la sociedad tal y cómo es?, ¿qué competencias deben poseer para encontrar y retener un trabajo?, ¿qué tipo de cualidades de adaptación se requieren para mantenerse al tanto de la tecnología cambiante? (2003, p. 3)

Acogiendo nuevamente las directrices de la OCDE y el BM, la respuesta que encuentran estos gobiernos es que el Estado debe exigirles a sus habitantes que establezcan una relación con el saber que les permita ser asimilados por el mercado como capital humano, de manera que puedan alcanzar sus metas individuales y contribuir al logro de metas sociales.

En términos educativos, este cambio de referentes de interpretación ha conducido a posicionar la igualdad de resultados educativos, es decir que los estudiantes alcancen rendimientos similares independientemente de su procedencia de clase, su cultura o sexo, como principio superior común de las políticas de educación. Un propósito que se pretende alcanzar reduciendo los alcances morales de la educación a un mínimo universal de competencias técnicamente diseñadas que, en sintonía con las transformaciones ocurridas en los sistemas productivos, capacite a los ciudadanos para obtener ingresos, participar del mercado y adaptarse a un mundo crecientemente gobernado por élites transnacionales. Este principio se ha operacionalizado con 122 nuevas leyes de educación en el mundo (25 de estas en América Latina) y 4 generaciones de reformas educativas en 22 años (1986-2008) (Mejía, 2008).

Las modificaciones implementadas en las políticas educativas han pretendido fortalecer la capacidad de los Estados para asegurar la gobernabilidad de los sistemas escolares, de forma que puedan expandir su cobertura en los diferentes niveles, reorientarlos hacia el desarrollo de las competencias que reclama el capitalismo cognitivo y regular la eficiencia de los procesos educativos para producir estas competencias. Esto se ha buscado a través de la aparición de los currículos por competencias, la adopción del crédito académico como unidad de medición de la actividad educativa y las políticas de fomento de la investigación, la ciencia y la tecnología para la innovación, pero también a través de la modificación de las condiciones laborales de los educadores, el replanteamiento de los mecanismos de financiación de la educación, la incor-

poración de modelos administrativos de gestión privada y la aplicación de instrumentos de evaluación de resultados que permitan medir individualmente la eficacia de los procesos escolares nacionales para producir las competencias básicas esperadas y poder compararlos con los resultados de otras naciones, lo que propicia la legitimación de la competencia como criterio de mejoramiento educativo.

Las reformas estructurales que están siendo introducidas en los sistemas educativos bajo la influencia del BM, la OCDE y la OMC buscan entonces inducir la escasez de medios educativos para el logro de fines personales y sociales, a la vez que reducen los fines de la educación al anclarla al logro del crecimiento económico.

Esta inducción de la escasez de medios educativos representa una nueva manera de profundizar la expropiación de los bienes comunes como el saber y limitar los valores de uso posibles de estos a aquellos que maximicen la producción de valor de cambio en el marco de capitalismo cognitivo y la financiarización de la economía.

En tanto políticas que buscan asegurar el gobierno de las poblaciones en condiciones de creciente desigualdad concreta, la apuesta por la formación de capital humano y la educación por competencias busca la homogenización de los educandos y reduce la condición de los ciudadanos a la de mercancías intercambiables en los mercados de trabajo emergentes, que, signados por la precariedad, exigen reflexividad, innovación, creatividad y capacidad de tolerar y asumir el riesgo y comprender las propias capacidades como posesiones, es decir, como “mercancías”, lo cual los deshumaniza como lo señala Cladakis al postular que “la forma mercancía es una fuerza deshumanizadora que no solo se limita a cosificar las relaciones del hombre con su trabajo o las relaciones con el otro, sino que cosifica al hombre mismo” (2015, s. p.).

Asumirse como poseedores de mercancías cognitivas capaces de producir mercancías innovadoras implica para los ciudadanos transformarse a sí mismos en mercancías abstractas intercambiables en el mercado de trabajo por alguna forma salarial que les permita asumir algún estatus concreto en las jerarquías constituidas en torno al individualismo y el capital, so pena de ser marginalizados de cualquier posibilidad de reconocimiento efectivo de su condición de ciudadanos.

Por esta vía se busca que las personas se desintegren en una multiplicidad de capacidades y cualidades en las que no se reconozcan a sí mismas, sino que las comprendan como meras posesiones, es decir, como si se tratase de fuerzas “objetivas” independientes de estas, las cuales, si bien serán aplicadas a resol-

ver situaciones concretas, solo cobrarán valor social en tanto produzcan valor de cambio, la única riqueza socialmente reconocida en el capitalismo.

Transformaciones en el campo educativo colombiano

En aras de operacionalizar los cambios de perspectiva en el direccionamiento de las sociedades, el Estado colombiano ha venido propiciando un proceso de revalorización de la educación que la reinterpreta en concordancia con los acuerdos de la OMC como un servicio público (leyes 115 de 1994 y 30 de 1992) ofertable por agentes estatales y privados, nacionales o extranjeros, con el propósito básico de facilitar que las personas puedan incrementar su capital humano.

Adicionalmente, atendiendo los requerimientos del BM, ha fomentado la municipalización de la administración del sistema educativo. La Ley 115 promovió la desconcentración de la gestión del sistema educativo nacional hacia entidades territoriales con menor capacidad política a través de la municipalización de la educación, y le dio autonomía a las instituciones educativas para la construcción de sus proyectos educativos institucionales (PEI), pero sin proveerles los recursos para financiarlos adecuadamente, lo que crea una escasez inducida de recursos para forzarlas a gestionar recursos complementarios para desarrollarlos, lo cual ocurre paradójicamente al tiempo que se incrementa la participación de la educación en la inversión social.

Desarrollos posteriores de esta ley profundizaron a inicios del siglo XXI el carácter de mercancía que adquiere la educación al asimilarla como un gasto y reestructurar la gestión escolar en términos de eficiencia y eficacia como consecuencia del ajuste neoliberal a las finanzas públicas, siguiendo los lineamientos que al respecto formulara la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica: “[...] los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos” (Preal, 1998, p. 5).

De la misma manera, ha buscado estandarizar los currículos educativos en todos los niveles en torno a las competencias básicas definidas por la OCDE para responder a las demandas que la “sociedad del conocimiento” hace a los individuos que la constituyen. Cabe resaltar que las instituciones educativas son autónomas para elegir enfoques y estrategias pedagógicas para el logro de

los estándares curriculares, así como para seleccionar las temáticas que mejor se adecuen a las exigencias y expectativas de los distintos contextos en los cuales se desarrolla la acción educativa; sin embargo, la evaluación de sus resultados está sujeta a parámetros internacionales de cuantificación definidos por la OCDE.

La Constitución Política de 1991 institucionalizó también como política de Estado los postulados de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo y la Ley Nacional de Ciencia y Tecnología (Ley 29 de 1990), las cuales determinan la necesidad de vincular desde temprana edad a la población en el tema de la ciencia y la tecnología, y resalta que la ciencia, la tecnología y la innovación debe incorporarse a la práctica cotidiana de la sociedad y mejorar la calidad de vida de los colombianos.

Para muchos funcionarios y educadores, la subordinación de la autonomía productiva de la escuela a la generación de capital humano y la asociación de la idea de *calidad educativa* con el mejoramiento continuado de su capacidad para producirlo, dejan de ser temas de discusión y se operacionan a escalas diversas a través de lineamientos técnico-administrativos que encubren su cuño ideológico detrás de la presunción de que mejorar la calidad de la educación es propender por la cualificación de las relaciones entre insumos y resultados educacionales o entre educación, ingresos y crecimiento económico.

Por lo anterior, las escuelas públicas empiezan a priorizar en su gestión el cumplimiento de indicadores cuantitativos que miden su eficiencia, de manera que asuntos como la retención escolar, la fusión de instituciones educativas, la cantidad de estudiantes por metro cuadrado en un aula, la maximización de alumnos a cargo de un docente, el porcentaje de estudiantes que pueden o no perder un año escolar, así como la cantidad de egresados que se logre promover o los resultados alcanzados por sus estudiantes en las pruebas Saber y Saber Pro cobran una relevancia inédita.

La naturalización de este nuevo sentido otorgado a la valoración de los saberes escolares y a sus condiciones de intercambio en el sistema educativo colombiano expresa la asunción implícita por parte de la dirigencia colombiana de la tesis planteada en los noventa por Francis Fukuyama de que la historia ha llegado a su fin y, por tanto, no hay más alternativa que mejorar el modelo hegemónico de sociedad imperante a través de la innovación y la invención.

De ahí que la transformación que está viviendo el campo educativo colombiano pretenda desplazar por lo menos de la escuela pública no solo aquellas prácticas tradicionales de memorización y aprendizaje funcional propias

de la educación para el trabajo fabril, sino también aquellas que le otorgan de manera explícita sentidos morales trascendentes a la formación de las personas, aquellas que buscan su emancipación o pretenden abrir posibilidades a otros modos de ordenamiento social. Para garantizar este cierre, el sistema educativo colombiano ha asumido la empleabilidad de los individuos, su participación formal en la vida política y las redes sociales, el mantenimiento de su salud personal y su seguridad, lo mismo que la aplicación exitosa de sus aprendizajes a situaciones productivas concretas propias de la llamada *sociedad del conocimiento* como el nuevo horizonte de referencia de la práctica educativa.

En una sociedad profundamente inequitativa que como la colombiana ha asumido el mercado como el principal mecanismo de satisfacción de derechos formales de los individuos, el acceso al dinero se hace imprescindible y en consecuencia, las competencias básicas se convierten en los mínimos exigibles para que las personas adecuen sus personalidades y comportamientos a los nuevos contextos de producción, distribución y acumulación de riqueza, de modo que puedan ejercer sus derechos y deberes en los marcos que se han establecido, lo que legitima el *statu quo* y garantiza su reproducción, o asumir el riesgo de ser marginados social, política y culturalmente.

Esto último se ha visto reflejado en diferentes procesos destructivos dirigidos a limitar la diversidad de opciones educativas, como es el caso de los niveles primario y secundario donde se ha restringido la autonomía que inicialmente le fue concedida a los colegios para construir sus PEI, la obstrucción administrativa a la posibilidad de realizar prácticas educativas que vinculen a los estudiantes con su contexto inmediato, los obstáculos que sufren las instituciones educativas indígenas que han adoptado proyectos educativos comunitarios (PEC) en lugar de PEI, el desmantelamiento inminente de programas como el Bachillerato en Bienestar Rural y, en general, el cercamiento de formas educativas humanísticas, territorializantes, étnicas o interculturales que son acusadas de anacronismo, no pertinencia o baja eficacia y eficiencia para producir capital humano.

En el nivel universitario estos procesos se han visto concretados con la poda de programas universitarios que por abordar asuntos endógenos o alternativos, como los planes de estudio Pedagogía Reeducativa, Educación Popular, Biología Tropical Andina o Psicología Social, entre otros, no fueron considerados estandarizables internacionalmente; el bloqueo a iniciativas como la Universidad indígena propuesta por los nasa, la devaluación de los programas de pregrado en etnoeducación y educación propia, el cerramien-

to ideológico a propuestas biocéntricas como el buen vivir y el cerramiento dogmático a considerar que solo es válido enseñar lo que es considerado conocimiento científico. Estas acciones también se han visto acompañadas de la exigencia de un menor tiempo de formación para los profesionales de todas las áreas, el cercamiento de los saberes públicos y comunes de diferentes instituciones, pueblos y comunidades a través de las políticas de derechos de autor, las políticas de restricción a lo publicable en revistas académicas, las limitaciones burocráticas impuestas al ejercicio de la investigación científica y la adopción de *rankings* para clasificar la calidad de instituciones educativas de todo tipo, entre otros.

Finalmente, es pertinente señalar cómo la ampliación de la obligatoriedad de la educación oficial en un contexto de exclusión social ha forzado a las escuelas públicas a operar como instrumentos de gestión de la pobreza desde las lógicas de la compensación y la inclusión, bien como proveedoras de medios de subsistencia alimentaria a la población a través de restaurantes y comedores escolares, como recinto de concentración y control de los hijos de las familias que reciben un ingreso mínimo de subsistencia condicionado por parte del Estado, en lo que Wacquant (2012) ha denominado el *disciplinamiento del bienestar*.

¿No hay alternativa?

Pese al gran despliegue de dispositivos de captura del sentido orientador de las prácticas educativas que hemos expuesto anteriormente, estos no han logrado copar la totalidad del campo educativo colombiano, ya que, como bien lo señala Scharagrodsky (2014), ningún discurso ni práctica social, por más coercitiva que sea, genera absoluta reproducción. Y esto tiene más sentido cuando las apuestas educativas se formulan para un país inexistente o intentan dejar de lado las condiciones materiales de existencia en uno real.

Cuando estas apuestas educativas se contextualizan ponen de manifiesto sus enormes debilidades para producir un mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones. En el caso colombiano pareciera no importar mucho que la apuesta neoliberal que supone que los individuos deben responder a las exigencias de la sociedad que desde este modelo se está forjado contribuya a consolidarla como la cuarta más desigual del planeta y una de las que presenta una mayor concentración de tierras, que agudice la segunda gran oleada

desruralizadora¹ del siglo XX, que no ofrezca alternativas concretas para superar los nefastos efectos sociales y culturales derivados de su largo conflicto armado interno, que profundice la destrucción de modos de vida construidos en torno al sentimiento de pertenencia a una comunidad, que contribuya a desarraigar poblaciones,² o que uno de los países con las mayores reservas de tierras cultivables del planeta pierda su soberanía alimentaria y eso afecte directamente al 34 % de la población colombiana que a pesar de los sucesivos despojos de tierras, la megaminería y los agronegocios aún vive y trabaja en áreas rurales.

La resistencia a reconocer nuestra diversidad, así como a aceptar y resolver de manera pacífica y democrática los conflictos que nos atraviesan, ha hecho que gran parte de la política pública se soporte en visiones excluyentes, que sirviendo a los intereses de poderosos grupos internacionales, suponen que la educación por competencias, los negocios de base tecnológica y la oferta de servicios serán suficientes para que los colombianos tengan vidas satisfactorias.

Apostar, por ejemplo, a la empleabilidad como único horizonte de proyección de la práctica educativa es desconocer que nos encontramos en un país que no está en capacidad de ofrecer los puestos de trabajo que promete, ni las condiciones para que prosperen los emprendimientos que promueve.³

Sin desconocer la importancia de que las personas adquieran conocimientos técnicos, científicos y lingüísticos que les permitan competir en el mundo globalizado, es importante preguntarse si a un país en guerra, que se propone alcanzar la paz, azotado por la corrupción y las mafias de todo tipo, donde la dignidad de la vida y la vida humana misma valen muy poco, le es suficiente apostar por esas visiones excluyentes y formalistas para orientar sus procesos educativos.

Por esta razón, a nivel microsocia, la escuela pública, abocada a calcular ficticiamente lo incalculable y a buscar las maneras de contrastar, oponer o negociar dinámicamente sus repertorios institucionales con los nuevos códigos

1 La primera oleada es conocida como la época de la Violencia, y tuvo lugar entre los años cincuenta y sesenta. Este fenómeno ocurrió de manera paralela a la implementación de los primeros planes desarrollistas promovidos en el país a expensas del Banco Mundial, y condujo a la inversión del patrón de poblamiento en el país que pasó de ser predominantemente rural (70 % del total de la población) a predominantemente urbano (70 % de la población).

2 Desde 1991 el país ha vivido uno de los periodos más violentos de su historia reciente, lo cual ha ocasionado que cerca de 5,5 millones de co-

lombianos hayan sido lanzados a la marginalidad urbana por cuenta del desplazamiento forzado (fuente IDMC), y que otros 4 millones se hayan visto obligados a protagonizar un proceso emigratorio inédito en la historia nacional (fuente OIM).

3 De acuerdo con los estudios de la Corporación Andina de Fomento, solo una cuarta parte del 30 % de los emprendimientos que subsisten al segundo año de su creación tiene potencial de crecer, generar más empleo e innovar para contribuir a aumentar la productividad. Los tres cuartos restantes pueden ser catalogados como *emprendedores de subsistencia*.

que buscan regularla, deviene un lugar en el que diversos mundos se imbrican entre sí (Zelizer, 2011), para configurar relaciones de dominación, complicidad y complementariedad generadoras de interfaces. Espacios intersticiales en que los saberes, las personas y las prácticas educativas colaboran, chocan, se alimentan de las contradicciones y pluralizan los sentidos de las directrices oficiales que buscan gobernarlos y clausurarlos unidimensionalmente como productores de sentido y acción sobre el mundo.

Sin embargo, estos esfuerzos no son suficientes para cerrar las brechas de la desigualdad de ingresos y posibilidades de vida digna en un país pluriétnico y multicultural, como señala Robert:

[...] creer que podemos hallar correctivos al interior del sistema (cambio de programas, aumento en las horas de clase, evaluación y capacitación de los docentes, mejoramiento de locales, etc.) y que con ellos basta. Hay que hacerlos, sin duda, pero recordando que son solo medidas parciales. Si solo miramos el sistema educativo no podremos cambiar sus resultados, porque para conseguirlos tenemos que mejorarnos como sociedad. (2010, s. p.)

Y ese mejorarnos como sociedad pasa por inventar nuevas formas democráticas que desde abajo logren revalorizar políticamente la intervención de los ciudadanos en el campo de las instituciones (Balibar, 2013), con el fin de contener la voracidad del capital por concentrar la riqueza socialmente producida y desactivar las lógicas excluyentes que producen la pobreza, el racismo y el sexismo, e impiden la emergencia y sostenibilidad de modos de vida no fundados exclusivamente en el individualismo y la preeminencia del valor de cambio.

Ese mejorarnos como sociedad pasa también por no resignarnos a tener que adecuarnos a lo posible, sino partir de las condiciones existentes para abrir otros posibles (Gago, 2014), lo que en términos educativos pasa por no dejarnos encasillar en las dinámicas reduccionistas de la educación que solo le otorgan a esta un valor como herramienta para insertarse en el mundo laboral; recuperar el valor formativo y creativo de la educación como espacio de articulación del *demos*, el *ethnos* y el *plethos*, un espacio desde el cual las personas puedan urdir sus vínculos políticos y estatales en la trama de la participación, las identidades colectivas y los intereses populares (Balibar, 2013).

Contrarrestar la escasez inducida de medios educativos, fisurar las estructuras de desigualdad y abrir brechas hacia otras formas de vida posible, darnos cuenta de que los saberes constituyen bienes comunes que no se destruyen

al ser consumidos, sino que dan origen a otros más y que ninguno puede ser excluido *a priori* de los procesos educativos, son caminos que están logrando que en muchos territorios las escuelas salgan de su encierro panóptico y se abran a la búsqueda de respuestas a las problemáticas de sus comunidades, no solo a las demandas de las agencias globalizadoras.

Allí pueden estar las claves para que las instituciones educativas logren acuñar nuevos sentidos al aprender y enseñar en estos tiempos inciertos, de modo que puedan sacarle el mayor provecho a las posibilidades de las tecnologías y saberes disponibles para encarar la tarea de renovar el mundo en común en el que están siendo socializadas las personas y producir futuros imaginados por las actuales generaciones.

Estos futuros solo serán realizables si como decía Freire (1999), las nuevas generaciones aprenden a leer el mundo, a escribir sobre sus lecturas de este, y al hacerlo, repensar sus propias lecturas y formularse nuevas preguntas que les permitan romper el cerco unidimensional de la escasez de medios inducida por el valor de cambio, de forma que no las conduzcan a los mismos callejones sin salida del “sálvese quien pueda”, el clientelismo, la victimización individual, el rebusque, la desigualdad, por los que deambulan las grandes mayorías de esta generación.

Bibliografía

- Balibar, E. (2013). Los dilemas históricos de la democracia y su relevancia contemporánea para la ciudadanía. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 48, 9-29. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/253003/339748>
- Cladakis, M. B. (2015). Dominio de la forma mercancía y cosificación de la conciencia. *Desvíos*, 1. Recuperado de <http://revistadesvios.unsam.edu.ar/dominio-de-la-forma-mercancia-y-cosificacion-de-la-conciencia/>
- Corporación Andina de Fomento (CAF) y Banco de Desarrollo de América Latina. (2013). *Emprendimientos en América Latina: desde la subsistencia hacia la transformación productiva*. Bogotá: autor.
- Federici, S. (2015). *Calibán y La Bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Freire, P. (1999). Primeras palabras: maestra-tía: la trampa. En P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

- Gago, V. (2014). *La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación*. Buenos Aires: Clacso.
- Mejía, M. R. (2008). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*. Bogotá: Desde Abajo.
- Moreno, L. (2003). *Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar* (documento de trabajo). Unidad de Políticas Comparadas (CSIC). Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1570/1/dt-0308.pdf>
- Moulier-Boutang, Y. et al. (2004). *Capitalismo cognitivo: propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2003). *La definición y selección de competencias clave* (resumen ejecutivo). Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Polanyi, K. (1989). *La gran transformación: crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal). (1998). *El futuro está en juego: Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica*. Washington/Santiago de Chile: Diálogo Interamericano/Corporación de Investigaciones para el Desarrollo. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/Informe_preal1998.pdf
- Robert, P. (2010). La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/printer-121492.html>
- Scharagrodsky, A. (2014). *Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales: clase 13*. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 24.
- Tenti, F. E. (2009). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wacquant, L. (2012). Tres pasos hacia una antropología histórica del neoliberalismo real. *Revista Herramienta*, XVI(49). Recuperado de http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-49/tres-pasos-hacia-una-antropologia-historica-del-neoliberalismo-real#_ftn3
- Zelizer, V. (2011). *El significado social del dinero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.