Consideraciones hacia una educación ampliada con justicia social. La educación en época del neoliberalismo

Daniel Hernández

Resumen

El objetivo de este ensayo es compartir algunas reflexiones respecto a las implicaciones de las políticas neoliberales que se han desarrollado en las últimas cuatro décadas en diferentes países de América Latina. Con énfasis en el caso mexicano, se sostiene, desde la denominada epistemología del Sur, que en la región se ha demostrado una especie de obediencia resignada a la ortodoxia del comercio e integración de los procesos productivos internacionales, así como a los mandatos de las instituciones del capitalismo global. Las reflexiones tienen como base una lectura de la realidad posicionada desde la dimensión educativa. Desde este tamiz, se enfatiza la necesidad de buscar evidencias de concienciación para consolidar un escenario o una ruta que nos haga avanzar por un camino que visualice evidencias de justicia social. Se recuperan elementos de una economía política incipiente, desde donde se articulan sustantivos de una gramática alternativa a las políticas y prácticas educativas actuales. Finalmente, el ensayo enfatiza la utilidad analítica de la categoría de educación ampliada -aún en construcción- para sostener la función sistémica, a través de la cual los individuos y territorios apelan y se condicionan no sólo por los sistemas educativos, instituciones, sino también por la política pública y los procesos cotidianos de transferencia de saberes.

Palabras claves:*Educación, desarrollo, neoliberalismo, justicia social*

Desde la imposición global del modelo político económico neoliberal, en la década de los 80, con los llamados programas de ajuste estructural [1] en buena parte del mundo, las dimensiones económicas y sociales siguen expresando efectos desiguales en casi todas las esferas de interacción de los individuos y los territorios (Petras y Morley, 1999). En términos de la atención a la educación, la orientación que se ha derivado de la propuesta neoliberal ha limitado la participación del Estado en el ofrecimiento de mayores espacios, ampliando u ofreciendo las condiciones para la participación privada, al tiempo que para elevar la calidad y la eficacia educativa ha propuesto estrategias de evaluación de las prácticas docentes

en una correlación casi unívoca con los resultados en el logro académico de los estudiantes. Omitiendo la multiplicidad de factores que entran en juego en el proceso formativo y en la educación ampliada que planteamos en este ensayo. En esta línea, con reflexiones de Tedesco (2017) podemos señalar que, durante las últimas décadas, en América Latina se ha generado un deterioro de las condiciones de educabilidad debido al incremento de los niveles de pobreza y la desigualdad social.

Cierto es que, desde la década de los 70, el Estado interventor-benefactor se vio ante la impostergable decisión de reorientar su actuación por razones estructurales que acontecían en la economía mundial: la caída del precio del petróleo, problemas de liquidez en los países exportadores de petróleo o de los productos derivados, desequilibrio en la balanza de pagos, inflación, endeudamiento externo, estancamiento en el crecimiento, desempleo, caída de la productividad, entre otros. En síntesis, desequilibrio económico expresado en una crisis mundial que definía el agotamiento de los modelos proteccionistas.

El mundo comenzaba a cambiar y el ritmo que siguió se vio aún más acelerado por el impulso de los efectos del fenómeno globalizador, en su versión de las tecnologías de la comunicación y de interconexión. De frente a lo anterior, la búsqueda por lograr condiciones de igualdad se ha convertido en una demanda expresada en la mayoría de las sociedades.

En este ensayo, sostenemos las reflexiones desde la dimensión socio-educativa aprovechando algunas categorías derivadas de una economía política básica y por supuesto de lo que denomina Boaventura de Sousa Santos como epistemología del Sur, la cual en sus palabras, significa:

> el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (2011, p. 35).

En México, durante años, hemos sido testigos de cómo la reorientación de las políticas educativas no se han traducido en un medio para atenuar la desigualdad social, sino más bien ha reproducido inequidad. Sus manifestaciones son

observables, entre otras evidencias, en los procesos de expulsión apreciados desde diferentes esferas de convivencia, e inclusive de sobrevivencia, donde hombres y mujeres interactúan. De acuerdo con los resultados de los exámenes estandarizados PISA y ENLACE, los datos evidencian las desigualdades educativas. Los puntajes más bajos los obtuvieron estudiantes de los estados más pobres y de las modalidades educativas a las que se les invierten menos recursos económicos como es el caso de las telesecundarias y educación indígena.

Además de lo anterior, no son pocos los actores que conciben a la educación como factor de promoción socioeconómica. En la medida en que se avanza en los niveles educativos el proceso formativo se caracteriza por acreditar conocimientos, habilidades y capacidades para el desempeño de una profesión u oficio, es decir, se capacita a la persona para realizar una actividad productiva que tenga expectativas de ingreso aceptable o suficiente.

En otros términos, la exclusión tiene lugar no sólo en los ámbitos laborales sino espaciales e institucionales, provocando que las brechas entre los grupos se amplíen sin pausa. De esta manera, es posible observar que la permanencia y, no pocas veces, el acceso al sistema educativo se determina por factores como la residencia, el ingreso familiar, la posición laboral de los padres e inclusive la pertenencia étnica.

Así, desde la literatura académica aparecen categorías analíticas que se plantean como las guías argumentativas para la formulación de política pública, a saber, el desarrollo humano sustentable: entendido como “el proceso permanente de ampliación de capacidades y libertades que permitan a todos los [individuos] tener una vida digna sin comprometer el patrimonio de las generaciones futuras” (Marúm -Espinosa y Reynoso-Cantú, 2014, p. 139).

En este sentido, la CEPAL define la igualdad como una condición para avanzar hacia un modelo de desarrollo centrado en la innovación y el aprendizaje [...], la difusión de la sociedad del conocimiento y el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía plena (2018, p. 5).

Este documento es coincidente con la tesis freiriana de que una de las vías hacia la búsqueda por lograr condiciones de igualdad puede visualizarse cuando se despeja una práctica de libertad entre los individuos, desde perspectivas políticas y pedagógicas (según la dimensión de análisis) y que devienen en acciones afirmativas de emancipación. En términos concretos es un tipo de educación que

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

motiva la acción del ser humano en su proyecto político y pedagógico de humanización constante" (Freire, 1971).

Estos son pilares de un modelo de desarrollo contrario al impuesto desde la década de los 80 del siglo XX; en una consideración de la educación ampliada, a la que nos estaremos refiriendo en este ensayo.

La educación en una definición ampliada se convierte, para la tesis que se desarrolla en este ensayo, en un aspecto que continúa siendo un factor relevante como práctica de libertad (1971), en consecuencia para la definición y construcción de un futuro colectivo para el desarrollo con justicia social.

Desde este ideal de demanda colectiva de justicia social cabe recuperar lo que se define como justicia educativa; quizá como un precepto de alcance sustantivo desde las lógicas de orientación, formulación e implementación de la política educativa. Para ello echamos mano de lo que señala Juan Carlos Tedesco cuando dice que:

la justicia educativa es la dimensión pedagógica de los programas de justicia social y significa brindar a todos los alumnos educación de buena calidad; es decir, no puede haber justicia educativa sin justicia en la distribución del ingreso, en el acceso a la vivienda o en el derecho a la salud. Por lo tanto, la justicia educativa forma parte del proceso de construcción de sociedades más justas. [2]

Si la desigualdad se evidencia en la realidad de los rostros y los espacios concretos, la libertad debe pasar del discurso, de la abstracción o de la entelequia a la expresión de evidencias cotidianas y permanentes. La educación ampliada que concebimos en este ensayo puede ser una de ellas.

En este trabajo se pretende reflexionar acerca de las lógicas que constituyen factores de cambio hacia la representación de un escenario donde las interrelaciones entre territorios, sectores, grupos e individuos configuren un futuro que sea obra de todos y en donde las acciones se deriven de la construcción de caminos compartidos. Es decir, se estructura una exposición donde las categorías de libertad, educación y desarrollo nos permiten establecer un esquema analítico básico para la aprehensión de la realidad desde la base de argumentos que compartimos con una orientación monográfica.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

En la primera parte de este ensayo se presentan algunas consideraciones respecto a las implicaciones que ha tenido el modelo neoliberal en la educación, el desarrollo y en la educación en lo particular. A partir de ello se incluyen algunas reflexiones que proponen a la educación en su sentido amplio así como los procesos de aprendizaje generados en los territorios y que se constituyen como acción social tendiente a la realización del ser humano y por consecuencia representan la condición de algunas acciones afirmativas necesarias para el cambio o reorientación de las realidades derivadas de un modelo que ha demostrado ser artilugio de la exclusión y el desvío de los beneficios colectivos.

Neoliberalismo y educación

El neoliberalismo, señala Boaventura de Sousa, considera que el capitalismo, después de la caída del muro de Berlín, es el fin de la historia. En términos llanos, señala Ceceña : “el neoliberalismo económico es el promotor y legitimador de los nuevos contenidos y formas de procesos generales de acumulación” (2000, p. 232).

En los últimos años, la orientación y las bases desde las cuales se ha replicado la praxis de este modelo refieren, principalmente, a aplicaciones dogmáticas de política económica; a diferencia de su condición original que incluía la categoría de liberalismo político referente a la concepción liberal de la democracia. Desde esta perspectiva, señala Cruz Soto (2002) “el neoliberalismo es el testimonio de una serie de premisas económicas de índole global […] un orden global uniforme de acuerdo con una serie de fundamentos profundamente despersonalizados del bien común en las sociedades (p. 20). Lo que Byung-Chul Han llama “el totalitarismo de lo idéntico”.

No nos detendremos, en este ensayo, en las posiciones limitadas que se realizan del pensamiento clásico económico del liberalismo; las cuales presentan un argumento reduccionista de las interpretaciones de Adam Smith, colocando al padre de la economía en la misma dimensión que Friedrich August von Hayek y Milton Friedman. Siguiendo la consideración de Pfefferkorn (2008) podemos sostener que:

Smith siempre relacionó de manera estrecha las concepciones económicas y una visión ‘ética con el objetivo de llegar a una sociedad justa’ […] Es un liberal que defiende una concepción *in fine* relativamente moderada del liberalismo, colocando desde luego el mercado en el centro de sus análisis, pero sin excluir los frenos al

librecambio en ciertos casos, ni la intervención del Estado para asegurar la justicia y el bienestar social.

Con la breve alusión anterior, queremos enfatizar cómo una interpretación evidentemente limitada, de uno de los referentes fundamentales del liberalismo económico, ha venido siendo acompañada por la omisión de las implicaciones observadas de la implementación de las políticas económicas del modelo neoliberal. La omisión ha distorsionado, no sólo la lectura sino la práctica de una orientación de política que guarda distancia con el bienestar y la justicia social como una condición que debiera ser atendida como principio hacia la equidad por el propio Estado (A. Smith).

Desde esta perspectiva, y de acuerdo con Cruz Soto (2002), los dos principios desde los que se funda el liberalismo son la igualdad y la libertad. La igualdad para este autor “se entiende en el sentido de libre acción de los individuos […]; la libertad, por su parte, ausencia de coerción por parte del poder político, y desde el punto de vista democrático significa autonomía, es decir capacidad de autodeterminación.” (p. 16).

Paradójicamente, en la orientación dogmática del neoliberalismo como paradigma, el individualismo se ha redefinido e inclinado hacia la exclusión de los principios solidarios, del individuo, hacia la comunidad. Es decir, existe un impulso a las ideas contrapuestas del bien común, lo que provoca, inclusive, que las decisiones pasen de un interés particular a un asunto impersonal, donde el afán desmedido de poder y acumulación individual caracteriza los procesos de interacción. Contrario a lo que Aparecida señala cuando nos advierte que “en la teoría crítica, la libertad se edifica sobre la solidaridad y el compromiso con los otros (as), con lo otro y consigo mismo” (2002, p. 98). Así, en términos de Byung-Chul Han, la libertad es entendida como paradoja (2012).

Con la pretensión básica e incipiente de plantear un contra argumento, en este ensayo, se recupera el ideal freiriano que concibe a la educación como práctica de la libertad. Lo que en palabras de Muñoz Gaviria (2017, p. 27) significaría reivindicar la tradición crítica que permite desprender lo educativo de la lógica reproductiva y excluyente, por alternativas que permitan configurar prácticas sociales tendientes a la formación de sujetos capaces de establecer una distancia con sus realidades históricas para agenciar, desde allí, renovadas praxis transformadoras.

Freire, señala Muñoz:

ve la educación crítica, como aquella que tiende a la concienciación, brindando la posibilidad de romper con las realidades de opresión existentes en el contexto latinoamericano [y] para superar las situaciones de opresión en América Latina es necesario desalojar al opresor que cada ser lleva dentro de sí. [En síntesis] la educación como práctica de la libertad implica descolonizar al ser del opresor a quien se le ha naturalizado, como herencia de una sociedad cerrada anclada en dispositivos autoritarios y antidemocráticos.

(Muñoz, 2017, p. 27).

La distancia a la que nos referimos no significa descartar las experiencias, las tradiciones y la misma historia fundacional de la identidad y prácticas, refiere a asumir el momento como un lapsus constante desde el que es posible argumentar, tomar decisiones e implementar procesos de transformación concibiéndonos como parte de una etapa de transición o cambio constante.

En síntesis, conscientes de que los conocimientos cambian a un ritmo acelerado, mucho de lo que los estudiantes aprenden durante su paso por la escuela suele resultar obsoleto en poco tiempo. Esto reclama que la política, los sistemas y las instituciones educativas busquen que la educación en lo general, y que los contenidos incluidos en los currículos, en lo particular, se dispongan como saberes que no pierdan vigencia; esto implica, sin una adhesión retórica, que se prioricen los llamados aprendizajes significativos. De acuerdo con Popkewitz (2010), la escuela ha sido un instrumento para la construcción de la unidad nacional en un estrecho vínculo con el principio de razón. Esta doble implicación sigue siendo pertinente cuando referimos la trascendencia que debe significar, en términos de los contenidos axiológicos y técnicos que reciben los niños (individuos) durante el paso de por la escuela. Los actores que en ella interactúan deben recordar su responsabilidad en la construcción de identidad así como en el desarrollo de las bases cognitivas, procedimentales y actitudinales.

La educación y desarrollo

Desde la perspectiva etimológica del concepto de educación es posible apreciar dos formas de concebir el acto educativo: *educare* en latín, o sea proporcionar lo

necesario desde afuera, o *educere*, en latín, o sea proceso de extraer, de sacar algo que ya estaba dado de antemano. Así, la educación, en el sentido ampliado al que aludimos, puede entenderse como un proceso de dar, conducir, guiar y extraer las experiencias que cada individuo o territorio posee.

El desarrollo, por otra parte, y sin omitir su relación con la base económica, en particular con los principios de crecimiento, eficiencia y productividad, es concebido como una categoría que incluye la dimensión y condición social expresada en implicaciones favorables observables en los niveles individuales y colectivos, entre otras lógicas porque el desarrollo va de la mano con la formación de recursos humanos; es decir el desarrollo debe concebir la inclusión de formas de satisfacción de necesidades básicas de la población así como de la formación de cuadros diversos que se expresan en capital humano.

En síntesis, el desarrollo debe estar expresado y evidenciado en el bienestar de la mayoría de los grupos sociales. Y sin incurrir en una retórica quimérica, este bienestar que debe revelarse no sólo remite a la satisfacción de necesidades mediante el acceso a los bienes materiales, sino aquellos elementos axiológicos de una calidad de vida aceptable en la realidad cotidiana de la interacción de los individuos y los territorios: libertad, respeto, igualdad, tolerancia, felicidad…

La relación que concebimos en el binomio educación y desarrollo se remite, entre otros elementos, a la preparación ideológica o concienciación que la escuela, como el espacio de encuentro entre las acciones del Estado, las demandas de la sociedad y las aspiraciones individuales, permite replantear, redirigir o reincorporar al proceso educativo elementos o dimensiones endógenas a través del proceso de educación ampliada en la que hemos insistido en este ensayo.

En esta concepción la escuela es un instrumento para dinamizar y promover los cambios. Evidentemente, los cambios, particularmente aquellos a los que nos referimos en esta reflexión, no se originan sólo desde la escuela. Empero la educación, en su concepción ampliada, es el proceso que ha incidido en la transformación de las realidades.

La tarea individual (personal) o colectiva (política, institucional o territorial) del proceso de enseñanza aprendizaje debe ser una actividad abierta donde se identifiquen y consideren el liderazgo, de quien educa así como las necesidades, habilidades condiciones de quien aprende; donde el individuo desarrolle su pensamiento crítico y sea consciente de los problemas de su entorno y actúe en

consecuencia, aprovechando los recursos a su alcance. Esto apela a lo que Boaventura de Sousa denomina conocimiento popular o vernáculo, no determinado o derivado del conocimiento de vida sino conocimiento de vida.

De no concebirse como un conocimiento válido, a este último, nos dice el mismo sociólogo, se incurre en una injusticia cognitiva que se traduce posteriormente en una injusticia social. Desde una perspectiva dialéctica, esto implicaría una consecuencia a la que habría que aprehender las diferentes categorías y factores que inciden para trazar ejes transversales de articulación con otras dimensiones que le dan estructura y funcionalidad a las lógicas de desarrollo.

Desde una perspectiva empírica (una de las dimensiones de análisis), Marúm - Espinosa y Reynoso-Cantú (2014), para el caso de la valoración en México del proceso educativo, señalan que las evaluaciones aplicadas en los niveles preescolar, primaria y secundaria de planteles públicos y privados del país, así como del análisis de la información de los factores del entorno, demuestran que los rendimientos académicos más deficientes y la deserción escolar más alta, se asocian con niñas y niños provenientes de hogares encabezados por padres con baja escolaridad que viven en condiciones de pobreza. Esto evidencia que la variable asociada refiere a las condiciones materiales de vida de los estudiantes.

En este marco, recuperando a Tedesco podemos señalar que existe un determinismo social expresado en un mapa de pobreza que coincide con el mapa del fracaso escolar.

Sin pretensiones apocalípticas, resulta conveniente advertir la necesidad de reconsiderar este determinismo que puede permear las conciencias y prácticas de los individuos y sectores obligados a ofrecer oportunidades institucionales a quienes forman parte de este mapa invisibilizado por su cotidianeidad. De acuerdo con el CONEVAL, de una población total en México 129.2 millones de habitantes, la población en pobreza es de 53.4 millones y de ellos 9.4 millones habitan en condiciones de pobreza extrema. La siguiente tabla nos permite descifrar el tamaño de esta evidencia.

CONEVAL
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

Cuadro 1
Medición de la pobreza, Estados Unidos Mexicanos, serie 2008-2018
Porcentaje, número de personas y carencias promedio por indicador de pobreza, 2008-2018

Indicadores	Estados Unidos Mexicanos																	
	Porcentaje						Millones de personas						Carencias promedio					
	2008	2010	2012	2014	2016	2018	2008	2010	2012	2014	2016	2018	2008	2010	2012	2014	2016	2018
Pobreza																		
Población en situación de pobreza	44.4	46.1	45.5	46.2	43.6	41.9	49.5	52.8	53.3	55.3	53.4	52.4	2.8	2.6	2.4	2.3	2.2	2.2
Población en situación de pobreza moderada	33.3	34.8	35.7	36.6	35.9	34.5	37.2	39.8	41.8	43.9	44.0	43.1	2.4	2.2	2.0	1.9	1.9	1.9
Población en situación de pobreza extrema	11.0	11.3	9.8	9.5	7.6	7.4	12.3	13.0	11.5	11.4	9.4	9.3	3.9	3.8	3.7	3.6	3.5	3.6
Población vulnerable por carencias sociales	32.3	28.1	28.6	26.3	26.8	29.3	36.0	32.1	33.5	31.5	32.9	36.7	2.0	1.9	1.8	1.8	1.7	1.7
Población vulnerable por ingresos	4.7	5.9	6.2	7.1	7.0	6.9	5.2	6.7	7.2	8.5	8.6	8.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Población no pobre y no vulnerable	18.7	19.9	19.8	20.5	22.6	21.9	20.9	22.8	23.2	24.6	27.8	27.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Privación social																		
Población con al menos una carencia social	76.6	74.2	74.1	72.4	70.4	71.2	85.5	85.0	86.9	86.8	86.3	89.1	2.4	2.3	2.2	2.1	2.0	2.0
Población con al menos tres carencias sociales	31.7	28.2	23.9	22.1	18.7	18.8	35.4	32.4	28.1	26.5	23.0	23.5	3.7	3.6	3.5	3.5	3.4	3.4
Indicadores de carencia social																		
Rezago educativo	21.9	20.7	19.2	18.7	17.4	16.9	24.5	23.7	22.6	22.4	21.3	21.1	3.2	3.1	2.9	2.8	2.6	2.7
Carencia por acceso a los servicios de salud	38.4	29.2	21.5	18.2	15.5	16.2	42.8	33.5	25.3	21.8	19.1	20.2	3.0	3.0	2.8	2.8	2.7	2.7
Carencia por acceso a la seguridad social	65.0	60.7	61.2	58.5	55.8	57.3	72.5	69.6	71.8	70.1	68.4	71.7	2.6	2.5	2.3	2.3	2.2	2.1
Carencia por calidad y espacios de la vivienda	17.7	15.2	13.6	12.3	12.0	11.1	19.7	17.4	15.9	14.8	14.8	13.8	3.7	3.6	3.4	3.3	3.1	3.2
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	22.9	22.9	21.2	21.2	19.3	19.8	25.5	26.3	24.9	25.4	23.7	24.7	3.6	3.3	3.2	3.1	2.9	2.9
Carencia por acceso a la alimentación	21.7	24.8	23.3	23.4	20.1	20.4	24.3	28.4	27.4	28.0	24.6	25.5	3.3	3.0	2.9	2.8	2.6	2.6
Bienestar																		
Población con ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos	16.8	19.4	20.0	20.6	17.5	16.8	18.7	22.2	23.5	24.6	21.4	21.0	3.1	2.9	2.5	2.5	2.4	2.4
Población con ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos	49.0	52.0	51.6	53.2	50.6	48.8	54.7	59.6	60.6	63.8	62.0	61.1	2.5	2.3	2.1	2.0	1.9	1.9

Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2008, 2010, 2012, 2014 y el MEC del MCS-ENIGH 2016 y 2018.

Medición de la Pobreza, Estados Unidos Mexicanos, 2016

Fuente: https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx

Los alumnos que habitan y provienen de los espacios desde donde se recuperan los datos concretos agregados en la tabla anterior sobreviven en condiciones que se invisibilizan a la mirada de los profesores, particularmente en sus prácticas docentes. Lo cual se refleja en la construcción de una cultura ampliada donde, profesores, directivos, las familias e inclusive algunas veces los propios estudiantes creen o justifican que no pueden aprender, y en consecuencia naturalizan e interiorizan el fracaso escolar.

La invisibilidad a la que referimos no es un recurso literario, nos referimos a que las variables determinantes de la pobreza en cualquiera de sus categorías (moderada o extrema) sólo expresan un agregado. No es lo mismo la suma que sus particularidades cuando se trata de atender a un alumno con nombre y apellido que asiste cuando y como puede al centro escolar.

En otros términos la pobreza en una zona indígena no es similar a la de una zona urbana, ni tampoco lo que se experimenta en una zona rural es lo mismo que las condiciones de vida en una zona urbano marginal. Las particularidades de cada una de las variables que determinan la expresión de pobreza se expresan en un individuo que tiene rostro y nombre propio.

Son pocos o ningún niño que no piensa o sueña con ir a la escuela ¿qué sucede en el camino para que no permanezca en ella? ¿qué sucede para que en la medida en

que avanza en su trayectoria formativa pierda el interés y el sueño desaparezca?

En contra parte, y desde el punto de vista teórico, la relevancia de la educación en la definición ampliada que enfatizamos, se constituye como el fundamento de las alternativas o propuestas de política social para la mejora de la calidad no sólo educativa sino de vida, teniendo a las categorías de desarrollo humano y capital humano como dos de los elementos conceptuales básicos en el andamio explicativo que incluye equidad y justicia social en un marco condicionado o determinado por el ejercicio de la libertad.

De acuerdo con Díaz y Alemán:

la función de la educación como preservadora, estabilizadora y controladora de la existente situación social permite transmitir, conservar, promover y consolidar los patrones de conducta, las ideas y valores socialmente aceptados, creándose en este proceso una cualidad superior, traducida en nuevos valores para la interpretación de nuevas realidades que construye cada generación. (2008, p. 11).

Sin pretensiones de completud, se podría advertir que para la teoría del capital humano (Schultz, 1985; Becker, 1983 y Johnson, 1972), el desarrollo económico depende del impulso y consolidación de las competencias de la fuerza productiva; es decir, el proceso educativo requiere de recursos (materiales y humanos) que se sostienen de las finanzas y que se traducen, desde la teoría del capital humano, en inversiones. Desde las perspectivas de crecimiento y desarrollo la educación no sólo es apreciada como un bien de consumo sino como una inversión. Estas inversiones, sostiene la teoría se destinan o buscan la obtención de resultados de carácter social (amplios) que le son necesarios a cualquier territorio o individuo para su superación personal o desarrollo (económico) en el país.

En otros términos, para esta perspectiva teórica, la inversión [educativa] individual tiene una relación positiva con el ingreso futuro, y en consecuencia, en el nivel agregado, es decir, en el producto nacional. En una formulación contable, esto implica que existe una tasa de retorno que se expresa positivamente y en consecuencia del nivel del gasto educativo [individual o colectivo] derivándose en un valor agregado que resulta en ganancia, expresada en beneficio individual como elemento básico de una suma positiva multiplicadora cuando se extrapola en el territorio en donde se canalizó la inversión.

La educación no sólo es un derecho pero una necesidad que, en proporción y acceso con equidad, debiera jugar un papel central en la consecución de niveles individuales de vida satisfactorios dentro de parámetros aceptables de una colectividad en contraste con sí misma; es decir en una valoración de su trayectoria en el crecimiento y en el desarrollo. El individuo suele o debe obtener satisfacción personal de la educación recibida y de la misma manera supone beneficios económicos por la educación recibida. En este sentido, la felicidad, la seguridad económica, oportunidades y estatus social son parcialmente consecuencia de la educación.

La educación está presente en el discurso y no pocas veces en las iniciativas, proyectos y propuestas de políticas que aspiran al cambio para enfrentar los desafíos, problemas y necesidades contemporáneos, concibiendo desde la perspectiva de los beneficios de la educación a través del incremento de la producción generada por la formación de científicos, técnicos y mano de obra cualificada. Esto en consecuencia representaría condiciones determinantes y dinamizadoras de la prosperidad socioeconómica.

Desde una perspectiva no sólo económica, la educación, en términos de Delors, “es una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras”. (Delors, 1996, p. 9).

En este sentido, en coincidencia con Díaz y Alemán:

…educar es un proceso y como tal lleva implícita la idea del avance y del progreso. La educación de los individuos implica el final conseguido, o sea hablamos de la acción social (educar) sobre los individuos (seres sociales) capacitándolos (desarrollo de capacidades) para comprender su realidad y transformarla (2008, p. 3).

Por su parte, Freire señala que:

La educación no es la clave única para abrir la puerta de la trasformación político – social de la sociedad. Ésta no es la única, pero sin ella no se hace nada […] Si ella no lo hace sola es porque necesita contar con otras dimensiones de la organización política del Estado y de la sociedad (2008, p. 199).

Desde estas perspectivas, la educación y los procesos acontecidos durante las interrelaciones de los actores determinan y condicionan el desarrollo de habilidades de quienes transitan por la educación formal, particularmente dentro de los centros escolares, donde las currículas formales establecen pautas para el desarrollo de los procesos e interacción.

Esto representa que los procesos, además de condicionar las habilidades, se institucionalizan desde los espacios escolares, y no pocas veces se orientan a la atención de necesidades formativas instrumentales o procedimentales, distorsionando el principio pedagógico de saber-hacer, inclinándose hacia lo que podrían considerarse como prácticas de adiestramiento.

Las consecuencias también se evidencian en las condicionantes internas o externas para la permanencia de los estudiantes que salen del sistema excluidos por sus propios procesos de selección y evaluación e inclusive por decisiones personales, familiares o contextuales. Lo cierto es que el sistema no aprecia la posibilidad de que algunos sean capaces de satisfacer las demandas de otras condiciones externas e institucionalizadas de los centros escolares; es decir, es probable que algunos de ellos ya han desarrollado habilidades actitudinales y/o cognitivas (saber ser y convivir) en otras áreas de sus procesos de interrelación e inclusive que estos saberes con su entorno e individuos a través de otras formas de educación o de aprendizaje.

La definición ampliada que se plantea en este ensayo insiste en la reconfiguración de las formas en que debieran entenderse las experiencias de aprendizaje de las personas y de los territorios.

En América Latina, y en México en lo particular, lugar desde donde se sostienen las reflexiones aquí compartidas, es posible identificar, desafortunadamente, con relativa facilidad, factores que interpelan la urgente necesidad de insistir en la convocatoria hacia la definición de nuevos modelos de desarrollo y de política educativa, o de reorientación de los mismos. Su reconsideración permitirá enfrentar las profundas desigualdades sociales, los procesos de exclusión y de deterioro social que perturban la convivencia y que exacerban las crisis de los vínculos interpersonales y de valores que se identifican considerablemente.

En este marco, es importante insistir que la educación a la que nos referimos, en este trabajo, considera la emergencia y existencia de espacios no formales e informales de aprendizaje, que se expresan como extensión y alternativa a las

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

formas comúnmente conocidas donde tienen lugar los procesos de enseñanza aprendizaje programáticos e institucionalizados, donde el currículo y los espacios escolares determinan tales procesos.

En el caso de la educación no formal, debemos insistir, no debe ser vista como una práctica compensatoria o de metas cuantitativas; es decir como una estrategia para atender el rezago educativo; sino como una herramienta que les permita a los individuos, en primer lugar, evidenciar el ejercicio de ciudadanía responsable y participativa; y en segundo, en el marco de una equidad y justicia social condicionadas por el ejercicio de la libertad, ampliar el margen de acceso a actividades productivas de alto valor agregado sustentadas en la evidencia del conocimiento especializado y consolidado a través de mecanismos no formales, por ejemplo, la experiencia y la herencia.

En síntesis, la educación no formal e informal constituyen la práctica que deseamos enfatizar en este apartado. La reflexión tiene el propósito de exponer la sinergia derivada de las iniciativas formales de política pública y/o institucional así como de las condiciones contextuales e históricas de los territorios. Esto significa que los ámbitos contextuales e históricos del territorio se interrelacionan de manera espontánea y extraordinaria; sin embargo, la consideración, aquí enfatizada, alude a la dialéctica que pueden acontecer de una interrelación identificada, definida e incluida en las políticas de desarrollo local.

En términos individuales dicha dinámica apelaría a la formación integral ideal que se plantea en los discursos y planes formales formativos pero que omite las realidades de la sinergia y virtuosidad sistémica de la interrelación.

La condición dialéctica analítica de partida es expresar una gramática que enfatice las ventajas que traen consigo las dinámicas sistémicas generadas en la interrelación de individuos, saberes y rutas formativas que coexisten en los territorios. Es decir, pasar de adjetivos a la formulación de sustantivos que contrasten y sostengan un argumento base para la transformación de las tareas y prácticas que constituyen saberes individuales y territoriales. Del esquema analítico a la praxis esto implicaría ir más allá y/o aprovechar los procesos áulicos que tienen lugar dentro de los centros escolares.

En este sentido, resulta conveniente referir a algunas de las definiciones que se han construido respecto a las categorías de educación no formal e informal, empero que consideramos debe pasar a formar parte de manera evidente de una lógica

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

sistémica.

Coombs y Ahmed, proponen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal. Estos autores llaman educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. En las dos décadas siguientes, diferentes definiciones surgieron para dar cuenta de los fenómenos educativos que sucedían fuera del ámbito escolar.

Para otra definición “la educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos “(Trilla, 1996).

Por otro lado, en palabras de Díaz y Alemán:

la educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de actuación a través de las experiencias diarias y su relación con el ambiente, de forma que en la dialéctica entre educación formal e informal, la sociedad pueda trazar una estrategia de educación con calidad y pertinencia. (2008, p. 9).

De las definiciones anteriores quedan explícitas dos categorías que consideramos relevantes para este análisis, a saber, calidad y equidad. Sin pretensiones de exhaustividad la calidad, en México se incorpora de manera constitucional a la calidad en los siguientes términos:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos […] d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos. (Artículo 3ro de la CPEUM, DOF 26/02/2013).

De la definición se rescatan cinco aspectos los cuales son necesarios considerar, de

acuerdo con el Estado mexicano, cuando se establezcan, deriven y pongan en marcha Leyes, Reglamentos y procesos que determinen las acciones en el marco de una política educativa que garanticen el “máximo logro educativo”.

A manera de cierre

Los resultados derivados de la implementación del modelo neoliberal en América Latina, y en México en particular, no han traído efectos del todo favorables para el desarrollo de la región. En México ha quedado claro que los resultados así como los esfuerzos realizados hasta hace algunos años han sido muy diferente de una región a otra. En este sentido, se puede asegurar que en un país tan heterogéneo no es posible plantear consideraciones absolutas. Apremia la definición y aplicación de un proyecto diferenciado.

En estas reflexiones de cierre, también es necesario considerar que las condiciones estructurales de la economía global han impedido que los procesos regionales y locales sigan cauces endógenos y de esta manera sea posible apreciar los efectos favorables que pudiera traer consigo la implementación del modelo económico actual en todos los territorios.

Las políticas en materia educativa, en lo general, en el caso mexicano han referido nuevos modelos dirigidos a revalorar el proceso educativo poniendo en el centro la tarea docente, particularmente lo referente a los procesos de ingreso, promoción y permanencia. La evaluación de la práctica de los profesores se convirtió, durante la segunda década del presente siglo, como el punto de inflexión que supuestamente modificaría los malos resultados acusados al quehacer docente, pero no asegurando el acceso a los recursos, materiales y pedagógicos necesarios para el desarrollo del quehacer y como consecuencia no ha sido posible encontrar evidencias en la disminución de la brecha respecto del logro educativo en las regiones del país.

Es sabido que existen prácticas docentes o modelos o interpretaciones pedagógicas en las aulas que no están resolviendo las necesidades y problemas de aprendizaje de los alumnos.

En materia de investigación y políticas educativas lo estudiado y lo implementado respectivamente han seguido líneas independientes; aún no convergen en acuerdos que permitan formular proyectos de atención consolidados. Es cierto que la investigación educativa y las intervenciones socioeducativas están generando

explicaciones y contribuciones relevantes, aunque no suficientes dado el tamaño del fenómeno mientras que la política educativa ha dirigido su atención a las reformas curriculares y la evaluación de los saberes docentes. Omitiendo, entre otros factores, que el docente ha sido formado para decodificar un currículo general convirtiéndose así en un ejecutor de los contenidos a través de prácticas didácticas aprendidas y ajustadas a las condiciones administrativas, no al perfil y necesidades del aprendiz ni al contexto histórico.

Las ciencias sociales y humanas, en general, tienen mucho que reconsiderar y plantear en América Latina, en términos de los beneficios de la interdisciplinariedad, la deuda es grande. Así, por ejemplo, la investigación educativa en la región debe encontrar vías para formular proyectos comparados y complementarios y generar, de esta manera, alternativas que permitan resolver problemas comunes pero orientar su atención a los resultados de aprendizaje de los sectores más pobres.

Sin lugar a dudas, en cualquier modelo es necesario la interiorización en las prácticas docentes de estrategias de enseñanza-aprendizaje distintas a las tradicionales, pero también es necesario replantear los modelos institucionales de organización escolar y de gobernanza de los sistemas educativos para que estos en conjunto con el diagnóstico de necesidades de formación docente respondan y se ajusten a las diversidades regionales. Para lo cual, en los mismos términos de eficiencia y calidad que se han permeado en la retórica del cambio en los sistemas educativos, resulta indispensable que quienes asumen cargos de autoridades en el sistema educativo se correspondan con la responsabilidad y la experiencia necesarios.

Para la mejora de los resultados las estrategias formuladas deben concebirse de manera sistémica; es decir, abarcar todas las dimensiones de los procesos de interacción en una sociedad. Sistémico no quiere decir simultáneo, sino definir las etapas de ajuste y cambios. Así, la modificación del currículo parece ser otra de las alternativas que las reformas han seguido en materia de política educativa. Lo anterior no puede estar ajeno a la atención de los espacios escolares: infraestructura escolar, equipamiento, condiciones de trabajo, la formación, actualización y profesionalización de los docentes.

Referencias bibliográficas

Aparecida, Denisse. (2002). “La acción educativa en Paulo Freire: una mezcla de encanto y transformación,” en: A. Saúl, *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*(págs. 98-108). Buenos Aires: Siglo XXI.

Boaventura de Sousa Santos, (2011). *Epistemologías del Sur,* en Revista *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 16, No. 54 (2011), pp. 17 – 39, Disponible en: Latinoamericana_2011.pdf [consulta: 7 de octubre de 2018].

Byung-Chul Han, (2012). *La sociedad del cansancio*, España, Herder Editorial.

Ceceña, Ana Esther, (2000). “Los Fundamentos del neoliberalismo en la contradictoria articulación Norte-Sur”, en Elvira Concheiro (Comp.). *El pensamiento único. Fundamentos y política económica*, UNAM-UAM- Porrua, México.

Coombs, P. H., y Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: how Non-Formal Education can Help*. Baltimore: J. Hopkins University Press, trad. castellana de Rodríguez, L. (1975). La lucha contra la pobreza rural. Aporte de la educación no formal. Madrid: Tecnos.

Cruz Soto, Luis Antonio (2002). “Neoliberalismo y globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar los conceptos” Revista: *Contaduría y administración*, No. 205 abril, junio, Disponible en: http://www.ejournal.unam.mx/rca/205/RCA20502.pdf [consulta: 7 de noviembre de 2018].

Díaz Domínguez, Teresa, Alemán, Pedro Alfonso, La educación como factor de desarrollo. Revista Virtual Universidad Católica del Norte [en línea] 2008, (Febrero-Mayo): [consulta: 7 de noviembre de 2018] Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006

Delors, J. et al (1997). La educación encierra un tesoro. UNESCO Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. [consulta: 7 de noviembre de 2018].

Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Marúm -Espinosa, Elia y Elsa-Laura Reynoso-Cantú (2014), “La importancia de la

educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries),México, unam-iisue / Universia, vol. V, núm. 12, pp. 137-155, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/444 [consulta: 7 de noviembre de 2018].

Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2017). "La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire" *Revista Kavilando*, V9 No. 1, pp. 26-41, Colombia. Disponible en: http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/193 [consulta: 7 de noviembre de 2018].

Pfefferkorn, Roland, (2008). Adam Smith, Un Liberalismo bien temperado, Revista *Sociedad y Economía*, núm. 14, junio, 2008, pp. 227-238 Universidad del Valle, Cali, Colombia. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/996/99616725010.pdf [consulta: 7 de noviembre de 2018].

Petras, James y Morris Morley, (1999). "Los ciclos políticos neoliberales. América Latina se 'ajusta' a la pobreza y a la riqueza en la era de los mercados libres", en John Saxe -Fernández (Coord.), *Globalización: crítica a un paradigma*, UNAM-Plaza y Janés, México.

Popkewitz, Thomas (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid: Morata.

Notas

[1] Políticas que se propusieron e implementaron, sin duda por las condiciones objetivas de crisis, particularmente en países de economías emergentes que vieron comprometido su crecimiento debido a su incontrolable endeudamiento externo (posteriormente denominadas programas de estabilización y recientemente –en México- reformas estructurales). Las prescripciones que provenían del Fondo Monetario Internacional (FMI) y El Banco Mundial (BM), lineamientos consignados en el Consenso de Washington, comenzaron a debilitar las legislaciones laborales, disminuir los programas de bienestar social (salud y educación), de infraestructura y/o transferirlo como obras de licitación a la iniciativa privada, vender las empresas públicas, entre otras acciones, logrando así uniformar los modelos económicos con los de los países desarrollados (Cruz Soto, 2002).

[2] Entrevista realizada por Mary Carmen Reyes López, En línea: la-justicia-educativa