

ORIENTACIÓN FILOSÓFICA NEOPOSITIVISTA EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Napoleón Cubas Irigoin

Jeiden Revilla Arce

Donald Gorki Collantes Delgado



NOVO MUNDO

Napoleón Cubas Irigoin

Correo: ncubasi@unach.edu.pe

Perfil: Dr. en Ciencias de la Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5950-7525>

Afiliación: Universidad Nacional Autónoma de Chota.

Jeiden Revilla Arce

Correo: jeiden_revilla@unj.edu.pe

Perfil: Dr. en Ciencias de la Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2724-1798>

Afiliación: Universidad Nacional de Jaén.

Donald Gorki Collantes Delgado

Correo: dgcollantesd@unach.edu.pe

Perfil: Ingeniero Civil con Maestría en Ingeniería Civil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7603-7262>

Afiliación: Universidad Nacional Autónoma de Chota.

ORIENTACIÓN FILOSÓFICA NEOPOSITIVISTA EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Napoleón Cubas Irigoin

Jeiden Revilla Arce

Donald Gorki Collantes Delgado



Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares externos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-9942-694-06-5

© Napoleón Cubas Irigoin

© Jeiden Revilla Arce

© Donald Gorki Collantes Delgado

2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15001980>

© Editorial Novo Mundo

Guayaquil, Ecuador.

www.editorialnovomundo.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Novo Mundo

Edición electrónica: Editorial Novo Mundo

Editado en Ecuador/ *Published in Ecuador*

ORIENTACIÓN FILOSÓFICA NEOPOSITIVISTA EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Napoleón Cubas Irigoin

Jeiden Revilla Arce

Donald Gorki Collantes Delgado



ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	9
ÍNDICE DE TABLAS	11
INTRODUCCIÓN.....	13

CAPÍTULO I

CONCEPCIÓN FILOSÓFICA DE LA ESCUELA COMO INSTRUMENTO DE SUMISIÓN Y ALIENACIÓN	15
1.1. El neopositivismo y su filosofía de la educación	16
1.2. Política del neoliberalismo	23
1.2.1. El neoliberalismo y la política social	25
1.2.2. Postmodernidad	26
1.2.3. Impactos negativos del proyecto neoliberal en la educación	28
1.2.4. Globalización.....	30

CAPÍTULO II

LA ESCUELA COMO INSTRUMENTO DE SUMISIÓN..... 32

- 2.1. Formación de la mentalidad sumisa por medio del principio de autoridad 33
- 2.2. Mundialización de la economía y la conciencia 35
- 2.3. Pedagogía de la sumisión de los discursos educativos 40
- 2.4. Violencia como herramienta de la sumisión..... 45
- 2.5. Manipulación de datos en la definición de la violencia escolar 47

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA DE LA ALINEACIÓN EN LA ESCUELA..... 50

- 3.1. La alienación cultural 51
- 3.2. La concepción marxista de la alienación..... 59
- 3.3. Educación intercultural 66

CAPÍTULO IV

LA ESCUELA COMO INSTRUMENTO DE ALIENACIÓN Y SUMISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL DISTRITO DE CHOTA, CAJAMARCA – PERÚ 71

- 4.1. Propuesta de objetivos 71
 - 4.1.1. Objetivo general 71
 - 4.1.2. Objetivos específicos 71
- 4.2. Sistema de hipótesis..... 72
 - 4.2.1. Hipótesis general..... 72

4.2.2. Hipótesis específicas.....	72
4.3. Sistema de variables	72
4.3.1. Variable independiente.....	72
4.3.2. Variable dependiente.....	73
4.4. Tipo de investigación	73
4.5. Diseño de investigación	73
4.6. Descripción de la población y muestra	73
4.7. Trabajo de campo: instrumentos de investigación y resultados.....	75
4.7.1. Selección y validación de instrumentos.....	75
4.8. Técnicas de recolección de datos	76
4.9. Tratamiento estadístico e interpretación de los datos.....	76
4.9.1. Análisis e interpretación de resultados.....	76
4.9.2. Contrastación de hipótesis	91

CAPÍTULO V

UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA ALIENACIÓN Y SUMISIÓN EN LA ESCUELA	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1

Resultados de la encuesta aplicada a los alumnos del 5º grado de las instituciones educativas de la zona rural y urbana de Chota, mayo del 2010. Variable independiente: La escuela como instrumento de alienación.....77

Gráfico 2

Resultados de la encuesta aplicada a los alumnos del 5º grado de las instituciones educativas de la zona rural y urbana de Chota, mayo del 2010. Variable dependiente: La sumisión de los estudiantes de Chota.....78

Gráfico 3

Filosofía de la escuela PEI.....79

Gráfico 4

Proyecto curricular institucional.....80

Gráfico 5

Plan anual de trabajo.....81

Gráfico 6

Reglamento interno.....82

Gráfico 7

La escuela como instrumento de alienación.....83

Gráfico 8

Alienación cultural.....84

Gráfico 9

Práctica de valores.....85

Gráfico 10

Práctica de costumbres.....86

Gráfico 11	
<i>Identidad sociocultural.....</i>	87
Gráfico 12	
<i>Práctica religiosa.....</i>	88
Gráfico 13	
<i>Práctica política.....</i>	89
Gráfico 14	
<i>Sumisión de los estudiantes de Chota.....</i>	90
Gráfico 15	
<i>Distribución “t” de dos colas.....</i>	95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1

Distribución de alumnos del 5º grado por Institución Educativa, en el distrito de Chota, en mayo del 2010..... **74**

Tabla 2

Cuadro de matriz de evaluación de la variable independiente..... **75**

Tabla 3

Distribución del N° de instituciones educativas, según el nivel de alienación de los estudiantes del 5º grado de secundaria en la dimensión filosofía de la escuela y el PEI del distrito de Chota, mayo 2010..... **76**

Tabla 4

Distribución del N° de instituciones educativas, según el nivel de alienación de los estudiantes del 5º grado de secundaria en la dimensión Proyecto Curricular Institucional de las I. E. del distrito de Chota, mayo 2010..... **79**

Tabla 5

Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5º grado de secundaria en la dimensión Plan Anual de Trabajo del distrito de Chota, mayo 2010. **80**

Tabla 6

Distribución del N° de instituciones educativas, según el nivel de alienación de los estudiantes del 5º grado de secundaria en la dimensión el Reglamento interno de las I. E. del distrito de Chota, mayo 2010..... **81**

Tabla 7

Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5º grado de secundaria en la variable independiente la escuela como instrumento de alienación del distrito de Chota, mayo 2010..... **82**

Tabla 8

Distribución del N° de Instituciones Educativas, según del nivel de alienación de

los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión alienación cultural del distrito de Chota, mayo 2010.....	83
--	----

Tabla 9

Distribución del N° de Instituciones Educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión práctica de valores del distrito de Chota, mayo 2010.....	84
--	----

Tabla 10

Distribución del N° de Instituciones Educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión práctica de costumbres del distrito de Chota, mayo 2010.....	85
---	----

Tabla 11

Distribución del N° de Instituciones Educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión identidad sociocultural del distrito de Chota, mayo 2010.....	86
--	----

Tabla 12

Distribución del N° de Instituciones Educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión práctica religiosa del distrito de Chota, mayo 2010.....	87
---	----

Tabla 13

Distribución del N° de Instituciones Educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión práctica política del distrito de Chota, mayo 2010.....	88
--	----

Tabla 14

Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la variable dependiente de la sumisión de los estudiantes del distrito de Chota, mayo 2010.	89
--	----

Tabla 15

Variables (x) e (y) según la institución educativa	90
--	----

Tabla 16

Estadísticas del coeficiente Pearson para las variables de la escuela como institución de alienación y la sumisión de los estudiantes.....	92
--	----

Tabla 17

Estadísticas del coeficiente Pearson para las variables de la escuela como institución de alienación y la sumisión de los estudiantes.....	93
--	----

INTRODUCCIÓN

El análisis y estudio de los fenómenos que se producen al interior de un aula de clases, en los últimos años, ha cambiado con respecto al método empleado para su evaluación y medición. Mientras que en el pasado las disciplinas encargadas de estos fenómenos podrían corresponder a la antropología o la sociología, en la actualidad se emplea el análisis de datos cuantitativos y estandarizados, los cuales presuponen un acceso al conocimiento que únicamente considera la evaluación de fenómenos que se puedan medir o analizar en datos cuantificables. Este tipo de análisis, sin embargo, está mediado en gran parte por el modelo económico imperante en la actualidad, por el clima cultural que predomina desde la década de los años 80 y, por tradición científico-filosófica, por la corriente del neopositivismo. Es a inicios del siglo XX en que esta corriente, que surge del positivismo lógico, empieza a influir enormemente en la producción científica, tanto de nuestro país como de aquellos en los que el estudio de la ciencia solo comprendía la medición de hechos comprobables según un método tradicional cuantificable. Este tipo de tradición epistemológica iría de la mano, más adelante, con el modelo económico neoliberal que, hasta hace solo unas pocas décadas, no tenía la hegemonía y presencia totalizadora que presenta en la actualidad.

El modelo neoliberal no solo ha influido en la medición de la producción económica de casi todos los países del mundo, sino que también ha modificado las políticas educativas que estos países deben tomar para que los estudiantes puedan, paulatinamente, insertarse en un orden social que, en el fondo, presupone el intercambio de bienes y servicios según la lógica neoliberal. Se sostiene que la enorme influencia del neoliberalismo de tradición neopositivista ha influido en el desarrollo de las políticas educativas de los últimos cuarenta años, de tal forma que el comportamiento de los estudiantes presentan serias deficiencias en el desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, las capacidades de resistencia y autonomía, la valoración de la cultura nacional y regional y, finalmente, la resiliencia frente a actos palpables de violencia, que al no estar adecuadamente definidos, motivan la perpetuación de la violencia que los estudiantes, como miembros del último escalón en la jerarquía académica, deben experimentar a diario. Más aún, esta suerte de pedagogía de la sumisión motiva que los estudiantes, al adecuarse a las exigencias del mercado neoliberal, se vean obligados a abandonar finalmente su cultura, sus ritos y sus tradiciones, lo cual constituye el rasgo principal de lo que se ha definido como alienación.

En los capítulos posteriores, se detallan las características de un estudio de trabajo de campo que se realizó a los estudiantes de primaria de diversos colegios en el distrito de Chota, en Cajamarca. Este estudio —en una muy palpable correspondencia con lo indicados en los primeros tres capítulos— señala los enormes índices de sumisión y alienación presentes en estos estudiantes. Como ya se indicó, se relaciona en forma directa con la influencia del modelo neoliberal en la educación básica, la cual, al no enfrentar grandes obstáculos para su llegada a estos jóvenes, repercute enormemente en la adopción de políticas educativas que en la práctica no hace más que preservar el modelo pedagógico de la sumisión y la alienación.

CAPÍTULO I

CONCEPCIÓN FILOSÓFICA DE LA ESCUELA COMO INSTRUMENTO DE SUMISIÓN Y ALIENACIÓN

En este capítulo, se propone que, al inicio del siglo XX, la influencia de la corriente filosófica del neopositivismo tuvo un enorme impacto en la concepción de la producción científica y del saber que se puede incluir dentro del campo letrado del conocimiento aceptado por la sociedad. Los rasgos de este tipo de conocimiento son la medición y estandarización del saber en instrumentos cuantificables. Más adelante, en un contexto marcado por un clima cultural posmoderno que motiva la satisfacción inmediata del goce individualista, surge el modelo económico neoliberal. Este modelo, al recoger la concepción limitada y cuantificable del conocimiento propuesto por la corriente neopositivista, buscó influenciar en las medidas de gestión y administración de la educación para adaptarlas al modelo económico vigente, en el cual se busca una producción irresponsable del capital financiero. Este tipo de influencia solo se puede dar en el contexto de un mundo globalizado en el que se busca uniformizar las medidas de gestión educativa adaptadas por el primer mundo al contexto particular y diverso de las sociedades de América Latina, sin que ello suponga la evaluación de las necesidades particulares de esta región en la

adopción de los modelos educativos globalizados.

1.1. El neopositivismo y su filosofía de la educación

Dentro de los variados rumbos que ha tomado el desarrollo de la investigación y la educación a lo largo de la historia escrita, se puede indicar que, en ocasiones, estos presentan una división bipartita: por un lado, posturas restrictivas en base al estudio y análisis de hechos con una sólida base; por otro lado, se privilegia en algunos casos una concepción mucho más heterogénea del saber y del conocimiento que no necesita de las restricciones que pueden imponer los parámetros marcadamente establecidos. En forma general, esto se puede indicar con respecto a la tradición educativa que inaugura la adopción de los postulados neopositivistas a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. De este modo, según Ramírez (2015), el rumbo que a lo largo de este periodo de tiempo ha adoptado la tradición hermenéutica de la educación presenta los rasgos característicos de una división bipartita, en la cual se reconocen dos vertientes bien delimitadas y que marcarán el desarrollo de la educación en los años posteriores. Por un lado, una de estas corrientes se caracteriza por tener, como rasgo definitorio, una tendencia hacia la univocidad que, en última instancia, se relaciona en forma directa con una actitud pragmática, de la cual surgirán las vertientes positivista y neopositivista. A esta tendencia se la suele denominar como hermenéutica positivista y, posteriormente, se radicalizará en la corriente neopositivista. Por otro lado, del desarrollo de la hermenéutica educativa a inicios del siglo XX también surgirá una corriente más propensa a la asimilación de los saberes variados, heterogéneos y que tengan la disposición para asimilar un conjunto mucho más amplio de interpretaciones sobre un hecho o fenómeno. Esta otra corriente, según Ramírez (2015), se ha denominado como hermenéutica romántica y se puede relacionar, en forma general, con el tipo de propuesta que intentará hacer frente a la influencia del neopositivismo, la cual se radicalizará aún más con las propuestas pedagógicas bajo la influencia del modelo neoliberal. En ambos casos, tanto por el lado de la hermenéutica positivista como del lado de la romántica, se han generado las contradic-

ciones propias a cada propuesta. Sin embargo, como se verá más adelante, la influencia de la hermenéutica positivista ha sido mucho mayor y más amplia que la hermenéutica romántica, pues el desarrollo de las políticas educativas desde inicios del siglo XX ha tendido hacia las mediciones de tipo objetivista y científico, según las cuales todo tipo de asimilación del conocimiento debe ser unívoca y expresada en términos y definiciones del tipo nominal que, en última instancia, solo buscan obedecer al principio de nominación. Es decir, el tipo de conocimiento que se recopila es solo aquel que puede ser medido en forma objetiva y expresado según proposiciones lógicas y racionales. Por ello, la corriente neopositivista, que se ha impuesto sobre las primeras políticas educativas, asume que todo tipo de proposición —es decir, todo tipo de saber y conocimiento contemplado como parte del campo letrado de la generación del conocimiento— se debe poder comprobar para que alcance el estatus de proposición verdadera y, con ello, aceptada dentro de dicho campo letrado. Por este motivo y frente a la imposición de la hermenéutica positivista, el tipo de conocimiento producido por instancias del saber que no se adecuaban a estos principios terminaron por fracasar, como es el caso de los estudios humanísticos. De este modo, el criterio de la verificabilidad y comprobación del saber expresado en proposiciones empíricas y comprobables fue aquel que terminó por imponerse en el desarrollo del saber científico y aquel que influyó enormemente en el desarrollo del mismo.

De forma más específica, según Salcedo (2010), la raíz del neopositivismo se encuentra tanto en el positivismo como en el empirismo, siendo este último uno de sus antecedentes inmediatos. Esta corriente de la filosofía del conocimiento afirma que la ciencia se restringe a los fenómenos observables y medibles según el método científico, con ánimo de abarcar los fenómenos tanto del mundo social como los del mundo físico. Con tal perspectiva, solo se puede aprehender aquello que se limita a un modelo de enunciados reconocibles y catalogados. Únicamente es posible constatar aquello catalogado como positivo y relativo. Por otro lado, lo inconstatable es definido como absoluto e ininteligible, con lo cual no es posible de aprehender y, en consecuencia, no tiene ninguna validez

para esta filosofía de la ciencia. De este modo, el principio de verificación neopositivista organiza a las proposiciones lógicas de forma tal que:

las proposiciones individuales obtienen su significado mediante alguna especificación de los pasos reales que damos para determinar su verdad o su falsedad. [...] Si las proposiciones que están bajo examen no superan la prueba de la verificabilidad, se las considera como carentes de significado. (Störig, 2004, p. 853)

La rama neopositivista del conocimiento se organiza de los hechos positivos en sí mismos, de forma tal que estos ya no pueden ser una manifestación de alguna oculta que se pueda clasificar como metafísica o trascendente. Las leyes no se pueden entender como leyes dentro del ámbito de la naturaleza, sino dentro de aquel que se restringe a los fenómenos y solo aceptan la constatación de la invariabilidad en el estudio de determinados hechos. Finalmente, dentro del modelo de lo caracterizable como del ámbito científico, este solo considera a la física, tanto en el estudio del conocimiento como en aquel de las sociedades que únicamente progresan al estar sometidas a las ciencias.

De esta manera, el neopositivismo manifestó que el hombre asimila el conocimiento, saber y experiencia del mundo mediante las ciencias empíricas concretas. Las ciencias o ramas del conocimiento que no contemplan esta experiencia del saber, solo pueden poseer relevancia si es que son lícitas de usar algún método lógico en el estudio que aportan al conocimiento del mundo. La filosofía, por otro lado, es incapaz de manifestar algún postulado válido dentro del campo letrado científico más allá de lo que las ciencias particulares manifiestan sobre este tipo de saber y, por lo tanto, no puede otorgar un postulado válido respecto de la representación generalizada del universo, el cosmos o la realidad. En ese sentido, la filosofía solo se limitaría a un acercamiento del mundo por medio del análisis revelador y racional de los argumentos científicos y de la experiencia sensorial con los cuales puede manifestar el conocimiento de la realidad. Al

respecto, Patton (2002) afirma lo siguiente:

el conocimiento científico fue limitado a lo que podía ser lógicamente deducido de la teoría, medido operacionalmente y replicado empíricamente. Estos requerimientos tan severos, estrechos y rigurosos resultaron ser un límite difícil de superar para lo que pudiera ser el conocimiento y una demanda de mayor certidumbre que la que el mundo complejo de los fenómenos sociales podía permitir. (p. 92)

Este tipo de entender conservador del neopositivismo fue asumido, como también plantea Salcedo (2010), tanto por científicos de diversas áreas del conocimiento como por tecnólogos y en la actualidad orienta el diseño curricular en los campos de la educación básica y superior universitaria.

Por otro lado, el neopositivismo, respecto de la filosofía de la ciencia, varía con el tiempo en relación a los juicios que emite (Salcedo, 2010), pues sufrió de diversos cambios en la definición de sus rasgos característicos cuando algunos de sus postulados fueron descartados mientras que otros, como el método aplicado para la resolución de problemas, fueron incorporados.

Más adelante, Salcedo (2010) define dos de las grandes etapas en el desarrollo de esta corriente. Por un lado, el positivismo lógico de los fundadores del Círculo de Viena y, por el otro, le sucedió una versión que corregía los puntos extremos del primero, a la cual se adhieren Carl G. Hempel y Rudolf Carnap. Para Carnap, quien estaba afiliado a la Sociedad Empírica de Berlín, las etapas del neopositivismo se distinguieron en que durante la primera etapa se le dio una mayor importancia a la búsqueda por el sentido empírico al lenguaje por medio de la teoría verificacionista del significado. Esta teoría se adhiere con el estructuralismo en tanto enfoque metodológico. La segunda etapa, en cambio, definió las pautas de sentido por medio de la posibilidad para caracterizar, en forma más

fehaciente, cualquier término teórico solo por medio de la terminología observacional.

Por medio de estos planteamientos, el neopositivismo, tanto en la primera como en la segunda etapa, buscó minimizar el papel de la filosofía al tratar de reemplazar sus principios rectores y sustituirlos con un lenguaje cifrado para otorgar un sentido de verdad para estos términos; pero siempre dentro de una concepción racional, lógica y verificable de la realidad. Parte de los motivos por los cuales los neopositivistas menospreciaron el papel de la filosofía se relacionan, curiosamente, con el empleo de un lenguaje complicado y de difícil acceso. Ludwig Wittgenstein, miembro del Círculo de Viena que contribuyó en la elaboración del manifiesto neopositivista “Concepción científica del mundo”, no dejaba de señalar este rasgo en menosprecio del saber filosófico:

Los problemas filosóficos eran sólo pseudo problemas o engaños producidos por una mala comprensión de nuestro lenguaje, [ya que] el lenguaje disfraza el pensamiento de un modo tal, que de la forma externa del ropaje no puede deducirse la forma del pensamiento disfrazado. (Wittgenstein, 2012, 49)

Con ello, esta corriente le arrebató a la filosofía y a otras ciencias sociales la posibilidad de desarrollar perspectivas particulares para los fenómenos científicos y tecnológicos, con lo cual demandó que los postulados científicos solo se podían concebir como lógicamente sistematizados por medio de la precisión formal. Al hacer esto, la corriente neopositivista se contradijo, pues, por un lado, sostuvo que los términos debían ser verificados con la práctica; mientras que por el otro, no abandonó su pretensión de negar la verdad desde un punto de vista objetivo. Como veremos más adelante, la importancia que esta corriente le otorgó a los fenómenos observables y las contradicciones inherentes a esta corriente marcaron profundamente el desarrollo de la teoría educativa.

Con respecto a la relación entre la corriente neopositivista y el desarrollo de la educación, el modelo educativo neopositivista tuvo como base la negación del idealismo subjetivo, pues planteó que los resultados obtenidos por la filosofía —que supuestamente explica el desarrollo de los fenómenos— tienen su origen en el interior de la conciencia. Debido a esto, la concepción que el neopositivismo tuvo del hombre presupuso que se trata de un ente pasivo, con capacidad limitada para desentrañar el significado ulterior de los fenómenos y comprender cabalmente las leyes objetivas del mundo. El motivo de este tipo de concepción fue que, dentro de sus postulados, sostuvo que el hombre sólo puede percibir los fenómenos “neutros” a partir de la percepción sensitiva y parcializada de los fenómenos exteriores de forma dependiente al estado de conciencia personal de cada individuo.

Por este motivo es que el neopositivismo concibe el ejercicio de la enseñanza únicamente como labor reproductora y práctica. De esta forma, según la visión reduccionista neopositivista, considerando el aspecto epistemológico en tanto forma para acceder al conocimiento, esta corriente hizo uso del estructuralismo y del formalismo lógico como método para explicar la realidad; puesto que solo pudo considerar el estudio fenomenológico del todo a partir de las partes que lo componen (Salcedo, 2010). Por eso, el conjunto proposicional que se podría emplear en alguna investigación solo podrá ser positivamente significativo si es que emplea el método científico para comprobar la veracidad o falsedad de alguna de estas proposiciones. Con el pasar del tiempo, esta perspectiva reduccionista se modificó hacia el principio de la verificación. Este postula que las proposiciones planteadas para el estudio de los fenómenos físicos solo tendrán valor científico si es que a partir de ellas se puede plantear la posibilidad de deducir, a su vez, otras proposiciones que se puedan verificar con el empleo del mismo método que se usó en la formulación de aquellas mediante las cuales estas últimas se dedujeron. Este método de aprehensión de la realidad —no se debe dejar de tener presente— estuvo estrechamente ligado a una concepción de los fenómenos físicos como histórico-concretos, debido a que, para el neopositivismo, lo único que

tiene relevancia es el análisis formal de los hechos científicamente comprobables.

De manera más específica a los ámbitos educativos y sociales, la importancia que el neopositivismo otorgó al estudio limitado de los hechos analizables en proposiciones lógicas y formales originó que otras disciplinas del saber, como pueden ser las esferas axiológica y teleológica, fueran relegadas a la llamada semántica general. Esta es una disciplina propia de la corriente neopositivista que empleó el análisis semántico del lenguaje para optimizar las relaciones sociales y proponer alternativas —con las limitaciones que presenta— para las llamadas contradicciones sociales. Sin embargo, al aplicar categorías lógicas tanto al estudio como a la regulación del comportamiento social, esto repercutió negativamente en otros aspectos sociales como puede ser el fomento al desarrollo de los valores, virtudes y capacidades inherentes en el ser humano; ya que una regulación formal con estas características no busca crear o fomentar estas capacidades, sino que se restringe a instruir en el empleo del lenguaje lógico-formal para que solo este tipo de conocimiento sea asimilado en menosprecio de otras formas de saber. Es así que el propósito de la educación neopositivista —aun si este no es expresado de forma explícita— fue el fomento y organización de seres acríticos, dependientes del discurso educativo fomentado y despojados de la capacidad para desarrollar valores y principios sin mayor contacto con su propia esencia humana.

Por todo lo mencionado anteriormente, las respuestas a los planteamientos de la filosofía de la educación neopositivista motivaron la aparición de un hombre pasivo, sin mayor capacidad para el pensamiento crítico, inmerso en un campo letrado que solo concibe la experiencia humana a partir de cierto tipo de conocimientos caracterizados por un exacto contenido, pero desprovistos de sentido social. Por eso, el modelo de educación promovido por la sociedad motivó un tipo de aprendizaje en base al almacenamiento de datos memorísticos privado del fomento y desarrollo de valores sociales y completamente alejado de la dimensión humanista.

Con todo ello, la influencia de la filosofía neopositivista fue bastante restrictiva en el estudio y asimilación de los fenómenos constatables. Al restringirse al ámbito de las ciencias físicas, deja de lado otros fenómenos que, en su actual concepción, no son lícitos de estudiarse o siquiera de pronunciar un enunciado sobre ellos al interior de un campo letrado científico. Por otro lado, esta rama de la filosofía del conocimiento mantuvo una estrecha relación con lo que, más adelante, daría pie a las políticas mercantilistas neoliberales que influirán notablemente en el desarrollo de diversas áreas de las sociedades modernas. Al respecto, según Moya (2014), el neopositivismo, junto con otras corrientes mercantilistas como el pragmatismo o el neotomismo, mantiene una estrecha relación con las políticas neoliberales. De este modo, las “concepciones especulativas y mercantilista inherentes al neopositivismo, pragmatismo y neotomismo, [fueron] ampliamente respaldados por el modelo neoliberal” (p. 61).

1.2. Medio ambiente

En la sección anterior, se entrevió que la corriente reduccionista del neopositivismo estaba fuertemente vinculada con lo que, más adelante, daría pie al modelo económico neoliberal. El neoliberalismo, según Vincent (2009), es una versión renovada del liberalismo clásico que, entre otros nombres, también incorpora el de liberalismo neoclásico. Desde la década de los años 80, esta ideología ha tenido un enorme impacto en la sociedad, en una variedad de ámbitos (como el ámbito educativo, el cual veremos más adelante). Entre otros rasgos, se suele señalar que conforma la ideología dominante de entidades como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. Sus principales características, según Vincent (2009), son las de:

identificar al orden mercantil capitalista no regulado como la base crucial para el redireccionamiento de todos los recursos eficientes. Es altamente individualista, intrínsecamente sospechoso de todas las acciones colectivas del Estado y de los gremios de trabajadores, y permanece en profundo conflicto con

todas las formas de bienestar social asumidas por el Estado. (p. 27)

Con ello, se apreció que las políticas neoliberales, de forma similar a cómo la corriente neopositivista restringió el campo del saber a aquellos fenómenos medibles y cuantificables, también limitan el accionar de las personas en tanto que motivan un desarrollo personal individualista y averiguan maneras de desincentivar las acciones colectivas en beneficio de todos los ciudadanos. Más aún, al desconfiar de las acciones del Estado, también buscan limitar el acceso al bienestar social. Su propósito es que, en lugar de ser una necesidad básica delimitada por la Constitución, el derecho al bienestar social sea transformada a una necesidad que se agrupe dentro de la lógica de la oferta y la demanda. Si se da, las necesidades básicas (como la vivienda, la salud, la seguridad o la educación) pasan a ser servicios altamente regulados por la lógica capitalista neoliberal y, con ello, su acceso es determinado no por la pertenencia al territorio nacional, sino por la capacidad en la adquisición de bienes y servicios que un ciudadano, al participar dentro de la lógica del consumo, es capaz de ejercer. La transformación de las necesidades básicas de los ciudadanos en servicios capitalistas está en fuerte oposición con el objetivo de las políticas estatales, que se verán a continuación.

Según Saura (2016), el análisis del neoliberalismo ha cobrado, en los últimos años, una enorme presencia en los debates en torno a las ciencias sociales desde mediados del siglo pasado. Esta preponderancia en torno a los debates sobre el rol del neoliberalismo, con respecto al ámbito educativo, se caracteriza por su enorme variedad y heterogeneidad; pues se puede abordar desde distintas aristas y enfoques. Algunas de estas aristas pueden contemplar el papel del gobierno con respecto a las políticas adoptadas, la creciente privatización de los servicios públicos (como bien es el caso de la educación), o inclusive las relaciones interpersonales en torno al ámbito de la sexualidad o los ámbitos subjetivos del ser humano. De este modo, se entiende que esta clase de debates tienden a calificar al neoliberalismo como una “omnipotencia” para señalar que el empleo de este término pre-

supone que el modelo económico neoliberal es la causa de gran parte de los cambios políticos y sociales en la actualidad. Debido a esta amplitud de aristas por las cuales se puede analizar este término es que no existe una definición exacta de lo que es y lo que implica el neoliberalismo, al menos como consenso por parte de la comunidad académica. Por lo pronto, el término neoliberalismo suele calificarse como una forma de gubernalidad, como un tipo de política a adoptar o como una ideología (Saura, 2016).

1.2.1. El neoliberalismo y la política social

Las MYPES industriales se desenvuelven en un entorno económico con respecto a las políticas estatales, estas se oponen fuertemente a la lógica del capitalismo neoliberal, ya que en su búsqueda por el bienestar social, motivan el fortalecimiento de una red de seguridad que pueda contar con una garantía pública frente a las contingencias sociales que las personas puedan experimentar a lo largo de su vida. El objetivo de estas políticas sociales es el de brindar seguridad social mediante la construcción de toda una trama de medidas que buscan anteponerse, reparar y prevenir los daños que sufran las personas en el caso de eventualidades como la pérdida del empleo, el padecimiento de alguna enfermedad o el garantizar la resolución de problemas similares en la descendencia.

Se comprende que la garantía pública debe responder al carácter de las contingencias que pueden aquejar a los individuos, la política social debe impedir que el riesgo se convierta en daño y si llega a serlo, debe compensarlo o repararlo. Por lo tanto, la política social tiene que abarcar una serie de campos que responden a la diversidad de las prácticas en las que los seres humanos pueden ser vulnerables. Para nombrar algunos de ellos, estos campos pueden ser de protección, empleo, subsistencia, salud, educación, justicia o previsión social.

En aquellas sociedades en las que el Estado Benefactor se encuentra vigente, la población participa del acceso a un conjunto de derechos universales, de tal forma que los ciudadanos comprendidos dentro de la jurisdicción de la soberanía nacional no podrán dejar de salir inermes a las eventuales arbitrariedades de la vida diaria. Estos derechos constituyen una amplia gama de elementos sociales que abarca desde el seguro contra el desempleo, del cual gozan los trabajadores que por algún motivo son despedidos, hasta los beneficios sociales otorgados a madres solteras o separadas con hogares o familias en situación de riesgo.

1.2.2. Postmodernidad

Las medidas que toma el Estado para garantizar el bienestar de los ciudadanos deben atravesar no solo los obstáculos que la tradición filosófica neopositivista y la lógica mercantil del neoliberalismo imponen por encima de la justicia social, sino que, en la actualidad, el clima cultural de la época se caracteriza por la preponderancia de la estética del posmodernismo, en tanto esta constituye la lógica cultural del capitalismo tardío (el cual comprende, además, el modelo neoliberal). Según Jameson (1991), la posmodernidad es el estado cultural, económico o social que se presenta después de la modernidad y que da pie a la concepción de una “condición posmoderna”, la cual se caracteriza en ocasiones como una cultura despojada de su capacidad de funcionar dentro de un ordenamiento lineal o autónomo, similar a un aislamiento regresivo, y opuesto a los postulados progresivos del periodo anterior, la modernidad. De esta forma, cuando el autor compara la lógica posmoderna con las etapas del desarrollo capitalista de Mandel, elige la tercera etapa, la mecanización, para retratar la condición posmoderna que es impuesta en los individuos y caracterizar la situación de dependencia, fragilidad y falta de autonomía en el hombre moderno. De este modo, se afirmó que:

Podemos, pues, considerar nuestra época como la tercera (o incluso la cuarta) era de la mecanización; y en este punto hemos de reintroducir el problema de la representación estéti-

ca, desarrollado explícitamente en el primitivo análisis kantiano de lo sublime; pues es lógico suponer que las relaciones que mantenemos con las máquinas, y nuestra manera de representárnoslas, han de transformarse dialécticamente en cada una de estas fases cualitativamente distintas del desarrollo tecnológico. (Jameson, 1991, p. 27).

En general, la postmodernidad señala a través de su propio vocablo que presenta un vínculo directo con la modernidad. Al respecto, según Berman (2010), la modernidad fue un periodo cultural característico de los últimos cuatro siglos, tras originarse durante el Renacimiento, que tuvo una mayor preponderancia durante los siglos XIX y XX. Se caracteriza por una plena confianza tanto en la libertad individual como en la razón de las personas, así como también legitima el papel del Estado en su rol transformador y determinante como eje de la sociedad. Como se puede apreciar, estos rasgos serán abandonados en el paso de la modernidad a la posmodernidad, pues debido a la influencia de la lógica neoliberal —a la cual se vincula—, el periodo posmoderno —en el cual se enmarca actualmente la humanidad— genera que el hombre pierda su confianza en el progreso y en los cambios radicales de la sociedad que devengan en un orden con mayor solidaridad y justicia social (en clara oposición con los objetivos del bienestar social del Estado).

Por todo lo expuesto en relación con la posmodernidad, se aprecia que este clima cultural genera un tipo de individualismo bárbaro y estreptoso. Esto motiva un modelo de comportamiento egoísta que se encuentra en clara consonancia con la lógica del neoliberalismo, la cual origina —como se vio— el mantenimiento del orden capitalista mediante el individualismo social. En consecuencia, este tipo de concepción vital causa el incremento del hedonismo, el consumo desmedido y el goce irresponsable de la satisfacción inmediata. Se trata de una cultura caracterizada por la competencia deshonesto, la cual se sostiene en la publicidad de los medios de comunicación masiva y lleva al mundo hacia un proceso de colapso inminente. Como se verá más adelante, este clima cultural

mantiene una estrecha relación con el modelo económico neoliberal, el cual es reproducido desde la escuela y origina una serie de consecuencias negativas, tanto para los individuos como para la sociedad. Según Ruiz (2009), la lógica posmoderna tiene serios impactos en las políticas educativas y en los posicionamientos que los docentes pueden adoptar frente a ellas. Recoge la diferencia entre modernismo y posmodernismo para señalar que durante el periodo de modernidad, caracterizado por la corriente del neopositivismo, el racionalismo desmedido produjo serios daños en el sistema educativo; pues se desarrollaban los currículos académicos únicamente en concordancia con la lógica del racionalismo científico, al que se consideraba como universalmente valioso. En consecuencia, “los excesos de la modernidad desembocaron en una racionalidad fundamentalista. Esto ha hecho que la posmodernidad desconfíe de que la razón pueda legitimar una única visión o interpretación de la realidad” (Ruiz, 2009, p. 184). Debido a la lógica marcadamente racionalista del periodo moderno, es que en el periodo posmoderno siguiente se da un rechazo desmedido frente a la avalancha de información que se puede encontrar en la actualidad. Esto produce graves consecuencias para el entorno educativo, pues si se produce un rechazo de la información, el eje central del saber y del conocimiento ya no estarían regulado por las instituciones gubernamentales del Estado, sino por la lógica del mercado neoliberal en concordancia con la estética posmoderna.

1.2.3. Impactos negativos del proyecto neoliberal en la educación

De acuerdo con la bibliografía revisada, la influencia de la corriente neoliberalista, producto de una tradición cultural filosófica de raigambre neopositivista, ha logrado influir enormemente en la gestión de la educación nacional e internacional. De esta forma, el eje rector de la formación de los individuos en la sociedad ha dejado incorporar el crecimiento personal y el incentivo de valores y virtudes para centrarse en la incorporación del sujeto al régimen económico imperante. Así se han abandonado los cursos de letras y humanidades que fomentan el pensamiento crítico y se han reemplazado con cursos de emprendedorismo bajo un discurso de

libertad y empoderamiento que, en la práctica, solo sujeta a los estudiantes al régimen neoliberal. Más aún, la influencia del discurso capitalista en la educación estatal se ha manifestado en el empleo de instrumentos de cuantificación que regulan de forma estandarizada el nivel de aprendizaje y, con ello, la percepción del valor personal de los estudiantes.

Según Saura (2016), este tipo de influencia es especialmente reveladora en los discursos educativos estandarizados de España, los cuales emplean instrumentos de medición cuantificada para propagar y, consecuentemente, moldear la mentalidad de los estudiantes según la agenda neoliberal, que constituyen un mecanismo de sujeción. Este tipo de control poblacional puede llegar a ser muy sutil y se puede presentar en ámbitos que, aparentemente, no se relacionan de forma directa con el espacio educativo. En el caso de los programas de concurso de canto o en los realities de competencia culinaria, por ejemplo, se ha encontrado que estos, por una lado, se basan en instrumentos de medición cuantitativa que buscan registrar el nivel de audiencia para determinar si estos se deben seguir emitiendo o no; por otro lado, este tipo de programas normalizan la sujeción de los participantes (ya sean niños, como en el caso de los programas de concursos de canto), quienes se someten a un juicio cuantitativo de puntaje que determina si su labor es digna de reconocimiento o no. Con ello, la difusión y propagación de la normalización de la sujeción es promovida por la televisión y, con respecto al ámbito educativo, forma parte del discurso académico en tanto que los estudiantes aceptan en forma pasiva la sujeción de su aprendizaje mediante las evaluaciones de tipo estandarizado y cuantificado. De este modo, según Saura (2016), la “numeración, la evaluación y los juicios de verdad construyen a los niños, los sujetan y promueven su autoconstrucción” (p. 13). Esta reforma en el sistema educativo, mediante la medición de resultados, se origina con la implementación de evaluaciones estandarizadas como PISA (Programme for International Student Assessment), las cuales, en la práctica, constituyen instrumentos de control poblacional que modifican los sistemas educativos según los propósitos del sistema neoliberal en base a resultados cuantitativos.

Para el caso peruano, se ha identificado que este tipo de reformas neoliberales se han consolidado durante las décadas de los años 80 y 90, pero se fueron implementando en forma paulatina desde décadas más atrás. Según Astete (2014), fue desde 1967 en adelante que la presencia de la educación como institución influyente en la sociedad fue disminuyendo en relación con los recortes en el presupuesto por parte del Estado. De este modo, se tuvo que el indicador GEP/GGC promedio, el cual señala el porcentaje del presupuesto otorgado, fue paulatinamente decreciendo desde el gobierno de Juan Velasco Alvarado (18.4 %) y continuó así con los gobiernos de Morales Bermúdez (12.9 %) y Belaúnde Terry (12.4 %). Paradójicamente, fue durante el gobierno de Alán García (15.7 %) y en los dos gobiernos de Alberto Fujimori (17.8 % y 17.9 %) en que el presupuesto asignado para la inversión en educación se incrementó, pues fue en este periodo de tiempo en que las políticas neoliberales comenzaron a tener una influencia mucho más directa en los instrumentos educativos. De forma más específica, la influencia neoliberal durante la dictadura fujimorista se tradujo en el apoyo a las medidas más radicales del capitalismo transnacionalizado, como la implementación de instrumentos de medición cuantitativa. Todo ello bajo la regulación de organismos coercitivos de gestión económica y financiera global dentro del proceso organizativo y administrativo de la educación escolar. En el Perú, el documento estatal que facilitó la incorporación de las medidas neoliberales en la educación fue el Decreto Supremo N.º 802, promulgado durante el primer gobierno de Fujimori, el cual mercantilizó en grado extremo la educación al dictaminar que esta debe estar sujeta a las medidas neoliberales que, mediante modificaciones paulatinas desde ese periodo, estuvieron en progresiva operación desde 1941.

1.2.4. Globalización

(Según Guzmán (2017), el sistema de educación superior —como podría ocurrir con el sistema de educación básica— se ha masificado en relación con las tendencias globales que, en los últimos años, ha experimentado la región de América Latina. Dentro de los múltiples debates

que ha generado este hecho, uno de los más importantes lo constituye aquel que busca delimitar cuál es el papel del Estado y del sector privado en torno al financiamiento, la medición de la calidad educativa y la diversidad en la composición del cuerpo estudiantil. Más aún, los debates en torno al contexto de la influencia de la globalización en la educación también se han centrado en el tipo de políticas que buscarán abordar las problemáticas generadas en un mundo interconectado. Es debido a la masiva influencia de las políticas internacionales, dentro del contexto de un mundo globalizado, que se pone en cuestión si la incorporación de políticas pensadas para un contexto propio de los países del norte anglosajón se podrá aplicar al contexto de las sociedades latinoamericanas, con necesidades y capacidades distintas. A modo de ejemplo, se puede mencionar la situación de países como Suecia, Bélgica, Finlandia o Austria, en los cuales la gestión de la educación superior se ha modificado en función del crecimiento demográfico que estos países experimentaron. Así, durante el periodo en que estos países contaban con una población reducida, el financiamiento de la educación no presentaba mayores inconvenientes y esta se efectuaba por medio del presupuesto asignado por parte del Estado (OECD, 2014). Este tipo de medidas, sin embargo, ideadas para atender a la realidad particular de estos países europeos, tiende a aplicarse en sociedades latinoamericanas sin que ello suponga el estudio cabal de la situación de este contexto y la evaluación de su posible aplicación. En un mundo globalizado, este tipo de medidas son aplicadas de este modo, atendiendo al hecho de que, al tener resultados cuantitativos positivos en sociedades del primer mundo, son perfectamente aplicables a los modelos educativos de América Latina. Con ello, solo se estaría reproduciendo y expandiendo la influencia del régimen neoliberal en la estructuración y aplicación de modelos educativos, en este caso, dentro de un contexto globalizado que facilita ese tipo de influencia.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA COMO INSTRUMENTO DE SUMISIÓN

En este capítulo, se analiza el modo en el cual el accionar de las políticas educativas dentro del espacio de clases puede perpetuar jerarquías y prácticas de sumisión en los alumnos, en desmedro de sus cualidades y capacidades innatas. Para ello, se recoge la información recopilada con respecto a la influencia del modelo neoliberal en la adecuación para señalar que, por la naturaleza globalizada de este modelo económico, se perpetúa la falta de resistencia y de autonomía en los estudiantes en una amplia variedad de formas. Por un lado, se exploran las consecuencias del ejercicio del principio de autoridad por parte de los maestros hacia los estudiantes, lo cual solo reproduce el mismo principio que en general se encuentra en distintos contextos sociales al interior de la sociedad y que, fuera del contexto escolar, también someten al propio docente. Por otro lado, se exploran las consecuencias del fenómeno de la mundialización del modelo neoliberal, el cual repercute en la formulación de políticas educativas tomando en cuenta el contexto globalizado para, a partir de ahí, reformular la función de las instituciones académicas para adecuarlas a la agenda del neoliberalismo. Como parte de estas políticas, se encuentran el trato dife-

renciado a estudiantes extranjeros, la noción de prestigio y estatus social que guía las políticas educativas en centros de estudios internacionales y el proceso de estratificación estudiantil que repercute en el acceso a la educación por parte de los estudiantes. Más adelante, se analiza en profundidad las consecuencias de la pedagogía de la sumisión que promueve el régimen neoliberal. Se toma especial importancia a los límites que este modelo impone en la producción del conocimiento para, finalmente, analizar en la última parte el modo en el cual la violencia escolar está siendo perpetuada por las dificultades que acarrea la propia definición de esta problemática, la cual considera instrumentos cualitativos de medición estandarizada exigidos por el modelo neoliberal.

2.1. Formación de la mentalidad sumisa por medio del principio de autoridad

Como se vio en el capítulo anterior, la influencia neoliberal en la educación motivó la formación de sujetos sumisos y acríticos con respecto al sistema económico imperante. En el ámbito educativo, las relaciones de poder y control están reguladas por el principio de autoridad. Según Esteban (2015), la autoridad, dentro del contexto pedagógico, fue uno de los pilares del sistema educativo tradicional, en el cual el maestro ejercía la función de padre, que era trasladada desde el hogar hasta el centro educativo. En este principio se contempla la organización, gestión y administración del horario y comportamiento durante una sesión pedagógica; pero basándose en el ejercicio del dominio por parte del docente según el rol que desempeña dentro del contexto educativo. Aquí es evidente que el principio de autoridad establece una relación de poder entre el docente y los alumnos, en tanto que estos últimos no pueden ejercer la potestad de contravenir este principio. De este modo, la escuela tradicional se organizó sobre la base de una triada de poder, autoridad y sometimiento que establecía una jerarquía vertical entre el docente y sus estudiantes.

Por ello, en el ámbito educativo, las relaciones de poder entre docentes y alumnos se ejercen a partir de un principio de autoridad que establece leyes y reglas de comportamiento en el contexto de la sesión de clases. Así, el maestro ejerce la función de modelo y ejemplo para los estudiantes, ostenta un poder sin límites con respecto a los estudiantes y, por ello, su autoridad es entendida como máxima para ellos. Por otro lado, el alumno ejerce la función de obediencia, sometimiento y, por ende, sumisión con respecto a la autoridad del maestro. En la concepción tradicional de la educación, el estudiante se concibe como un material en bruto, el cual el maestro debe moldear y perfilar (con toda la violencia que dicho proceso implica). Es decir, el proceso educativo tradicional buscaba únicamente la transmisión de conocimientos por medio de la aplicación del principio de autoridad, el cual contemplaba el empleo de un aprendizaje memorístico y, en el peor de los casos, los castigos físicos (Esteban, 2015). Este tipo de relaciones de poder, al ser inherentes al funcionamiento del orden hegemónico de la sociedad, aparecen implícitas en el proceso de enseñanza; puesto que las relaciones de poder son aquellas que sustentan el funcionamiento de todo orden social. Por ello, cuando los estudiantes y docentes abandonan el salón de clase, continúan sometidos a otras relaciones jerárquicas de poder; ya sea que los estudiantes sean controlados y sometidos por sus padres o tutores legales, como que los docentes se sometan a la autoridad de las leyes y la de quienes las ejercen. Así, el principio de autoridad regula el funcionamiento de la clase, pero no se restringe a este ámbito porque regula todas las interacciones sociales según el orden hegemónico establecido.

La aplicación del principio de autoridad en el sometimiento y sumisión de los estudiantes se puede entender, además, como una operación de control sobre la dimensión corporal de los mismos. Según Bravo (2015), la dimensión corporal de la persona forma parte del posicionamiento del sujeto dentro de la sociedad. Un cuerpo débil tendrá una categoría inferior comparada con un cuerpo percibido como fuerte y aguerrido, el cual se posicionará en un estrato superior. Debido a esta jerarquización simbólica del cuerpo es que, también, influye en la afirmación o negación del

sujeto percibido como otro y diferente por parte del agente que realiza dicha percepción. Para el ámbito educativo, es el docente quien, al ejercer el principio de autoridad, realiza dicha percepción con respecto a sus alumnos y establece una relación simbólica jerárquica con respecto a ellos, en función de las diferencias físicas que encuentra en su propia percepción corporal. De este modo, el cuerpo es el lugar privilegiado para el ejercicio de la violencia simbólica, la cual es efectuada mediante el principio de autoridad en todos los ámbitos de la sociedad. La violencia simbólica, al efectuar la calificación del cuerpo percibido como otro, buscará establecer una relación de sumisión de los cuerpos dóciles.

2.2. Mundialización de la economía y la conciencia

El principio de autoridad, si bien no se originó con la propagación y expansión del modelo económico neoliberal, sí fue empleado por este para ejercer un dominio, tanto simbólico como real en los diversos ámbitos que comprende el funcionamiento de las sociedades contemporáneas, incluyendo el de la educación. Como se vio anteriormente, la mundialización del modelo neoliberal dictamina las pautas para la elaboración del currículo nacional. Por ello, el panorama en torno a la educación ha sufrido enormes variantes alrededor de las últimas décadas. Estos cambios, según Guzmán (2017), se experimentaron primero en los países del norte global alrededor de la década de los años 60 y luego se trasladaron hacia los países del sur con el paso de los años por el incremento de la influencia de unos sobre otros. Como parte de estos cambios, el acceso a la educación ha dejado de ser, en gran parte, un privilegio restringido solo a las élites sociales, las cuales contaban con un mayor capital, en lo social, cultural y económico.

En la actualidad, el acceso a la educación se ha considerado como un medio práctico y eficaz para el acceso a la movilización social, así como también para el desarrollo y realización personal. Debido a esto es que el acceso a la educación se ha considerado como una herramienta apta para el crecimiento económico de un país o región. Sin embargo, estos benefi-

cios, si bien han logrado transformar en gran parte la estructura social de varias regiones, también han producido tensiones. El acceso masificado a un mayor nivel educativo trajo como consecuencia toda una gama de tensiones como, por ejemplo, la desigual diversidad en la oferta educativa, la creciente estratificación de la jerarquía y del sistema educativo o las diferencias presupuestales entre las instituciones educativas públicas y privadas. Por último, uno de los mayores retos que debe afrontar la educación actual, debido al impacto de la globalización y del modelo económico liberal, es la variada diversidad del cuerpo estudiantil. Si bien busca mejorar su estilo de vida con un mayor acceso a la educación, también supone la adaptación de los medios e instituciones educativas a esta diversidad, con lo cual se añade una dimensión de complejidad frente al reto de la educación dirigida a un perfil heterogéneo del estudiante.

De forma más específica, la mundialización de la economía supone —como una de sus consecuencias— la lucha por el tipo de financiamiento que mejor se adecue a la oferta educativa en determinada región. Hay todo un debate en el que se busca determinar si el financiamiento educativo debe ser contemplado por las instituciones privadas o, por el contrario, si este debe ser cubierto como un derecho por parte del Estado. Según Guzmán (2017), se define la problemática en dos esquemas para el financiamiento. Por un lado, hay escenarios en los que se puede contar con un esquema de presupuesto por parte del Estado, el cual constituye un rasgo distintivo en países con una larga tradición en el empleo del Estado de bienestar, como pueden ser, por ejemplo, los países europeos. Por otro lado, existe un esquema que se ha caracterizado como mixto, en el cual la educación puede ser financiada tanto por instituciones gubernamentales como por empresas privadas. Así, el Estado puede financiar los estadios de la educación superior como también esta se puede impartir en instituciones regentadas, tanto por empresas privadas como por la burocracia estatal. Ambos esquemas, en los países del llamado norte rico, son los que se han encontrado en los países de Europa, ya sea en conjunto o por separado. De esta manera, la intromisión del sector privado en la educación tiene una larga data en los países europeos, la cual se traslada,

bajo la influencia de un mundo globalizado, a los países latinoamericanos, quienes presentan una cultura y tradición completamente diferentes, así como también un contexto social y económico distinto en su complejidad y variedad.

Por otro lado, en un mundo globalizado y frente al contexto de la mundialización del modelo económico neoliberal, otra de las consecuencias a afrontar es la cuestión de la competencia por el prestigio entre instituciones educativas, tanto al interior de una región como en forma internacional. Según Hazelkom (2015), la cuestión del prestigio social entre instituciones educativas trajo como consecuencia una serie de medidas que, en gran parte, modifican los estatutos de las instituciones educativas para adecuarse a un modelo de competencia que considera, en gran parte, la agenda del modelo neoliberal. De esta forma, se instauran políticas, tanto institucionales como públicas, que buscan satisfacer este tipo de competencia. Dentro de la educación superior, se tiene la noción de alcanza el estatus de world class university, con el objetivo de atraer un mayor número de estudiantes, tanto nacionales como extranjeros. Esto se da con el propósito de generar mayores ganancias económicas y deje de lado el presupuesto de las universidades como organizaciones sin fines de lucro.

Esto se hace especialmente evidente en la oferta que se les da a los estudiantes extranjeros, los cuales, normalmente, deben pagar una cantidad más elevada de aranceles frente al monto exigido a los estudiantes nacionales. Por otro lado, el atraer estudiantes extranjeros les otorga a las instituciones educativas superiores un mayor estatus social; es decir, un mayor prestigio que acerca a la institución a la noción de world class university, con lo cual se alcanza, conserva y mantiene un enorme poder en términos de reputación internacional. En conclusión, la noción de prestigio social en las instituciones educativas ha dependido, en mayor medida, de los ingresos económicos que otorga la enseñanza a estudiantes internacionales. La enseñanza a esta clase de estudiantes, por lo demás, solo es posible en un contexto de mundialización de la economía, en el cual es posible percibir ingresos económicos de estudiantes de otras latitudes;

mientras que la noción de prestigio institucional presupone, además, la comparación entre centros educativos en un contexto de globalización. Así, estas instituciones buscan adquirir una posición en rankings internacionales, como el World University Ranking o el Times Higher Education ranking, entre otros.

Otro problema que surge con respecto a la oferta educativa en un contexto de mundialización del modelo neoliberal es el de la estratificación y la calidad en la educación. Según cifras de la UNESCO (2015), la desigualdad educativa se manifiesta tanto en la estratificación de la misma para el acceso en diversos países de la región, como también en la capacidad de los estudiantes para retener información, la cual al ser baja, dependiendo de su estrato social, ha ocasionado elevados índices de deserción y bajas tasas de titulación con respecto a la educación superior. Si bien se incrementó el número de estudiantes que a pesar de contar con carencias económicas, tienen mayores posibilidades para el acceso a la educación con respecto a cifras anteriores, la misma fuente también indicó que “la conclusión de estudios terciarios en la cohorte 25 - 29 llegaba al 0.7 % del quintil de más bajos ingresos en los países de América Latina, [mientras] en el quintil más rico era de 18.3 %” (UNESCO, 2015). Por otro lado, con respecto a las tasas de deserción escolar, se recogió que estas se incrementan en función del estrato social al cual pertenecen los estudiantes. Motivo por el cual estas suelen ser más elevadas en poblaciones de ascendencia africana, indígena o entre quienes viven en áreas rurales, explicando la relación entre los índices de alfabetización escolar y el estrato social en el cual se insertó el estudiante. Sin embargo, la estratificación en la educación es solo uno de los síntomas de la influencia del modelo neoliberal en la gestión educativa. Otra de las consecuencias consiste en el modo en el cual la calidad educativa varía con respecto a estas variantes.

Con respecto a la calidad educativa, se observó que esta depende en gran medida del poder adquisitivo, así como del capital cultural de estudiante con respecto a sus posibilidades para acceder a la educación. De este modo, se tiene que las diferencias en el acceso a la educación suponen de forma implícita la estratificación al interior del sistema educativo, con respecto tanto de la educación básica como de la educación superior, así como también la problemática de la reproducción social al interior de estos sistemas. Según Guzmán (2017), se encontró que solo un grupo muy pequeño y con un elevado prestigio social, en función de su capital económico y cultural, es capaz de acceder a un tipo de educación básica y superior que suponga un prestigio social, ya sea al interior de su país de origen o respecto de los rankings internacionales alrededor del mundo. Se encontró que se forma un círculo vicioso en el cual los estudiantes de estrato social superior y que pertenecen a los quintiles con mayor poder económico pueden acceder a la mayor calidad educativa que el contexto social en el cual se encuentran puede ofrecer. Asimismo, se halló que estos estudiantes son más proclives para sostener y reproducir tanto las diferencias sociales, que permitieron su acceso a una mayor calidad y prestigio educativo, como también el capital social y cultural, que determina las características específicas del estrato social del cual forman parte. Es así que ellos suelen tener una carrera académica mucho más exitosa que sus congéneres de estratos más bajos y, además, son capaces de obtener puestos de trabajo mucho mejor remunerados que los otros. Esto reforzó de forma significativa la noción del prestigio social que supone el capital cultural.

Como se vio, la competencia entre instituciones educativas y las variantes de estratificación y calidad educativa suponen grandes retos que la educación actual debe sortear. Estas variantes no solo mantienen las diferencias sociales entre los estudiantes y sus congéneres, sino que también reproducen el capital cultural que ellos manejan para determinar y asentar modelos de cultura a los que los estratos menos aventajados deben adecuarse, moldearse e incorporar como suyos. Con esto, se genera un clima de sumisión y alienación al interior del contexto educativo en el que

la transmisión de saberes se vuelve un instrumento de sujeción y control. A la larga, esto degenera en una pedagogía de la sumisión que somete a los estudiantes a las diferencias sociales y no les permite desarrollar una mayor autonomía, pensamiento crítico ni originalidad con respecto a la cultura en la cual se insertan.

2.3. Pedagogía de la sumisión de los discursos educativos

Como se vio anteriormente, la problemática de la sumisión en la educación se ha relacionado en forma directa con la aplicación del principio de autoridad en el ámbito educativo, el cual reproduce una situación de poder jerárquico entre docentes y estudiantes, en función de la percepción del primero sobre el segundo tomando en cuenta aspecto como el cuerpo otro y diferente de uno mismo (Esteban, 2015). Sin embargo, también se observó que el principio de autoridad no se restringe al ámbito educativo, sino que también influye en las diversas actividades del individuo al interior de la sociedad. El docente, una vez que abandona el aula de clase, es sometido por otras instancias de poder que ejercen el principio de autoridad sobre él mismo. En este caso y dependiendo de las diferencias concretas que suponga un contexto dado para cada uno, es posible que el principio de autoridad se ejerza sobre los docentes al interior del ámbito educativo.

Tal puede ser, por ejemplo, en el contexto de la educación superior, en el cual las propuestas de investigación que un docente puede plantear se pueden ver limitadas por las prácticas institucionales que una determinada universidad puede asumir, con respecto a la influencia del modelo neoliberal en la producción del conocimiento. Este tipo de influencia limita los alcances del pensamiento crítico y de la formulación de acciones transformadoras para la sociedad en función de una mirada crítica que, los límites impuestos por la administración universitaria, en ejercicio del principio de autoridad, puede llegar a limitar o, incluso, a censurar. Estos límites presuponen, por supuesto, las necesidades y la lógica del mercado neoliberal, la cual delimita una forma de producción del conocimiento

que se impone por encima de otra y que, además, cuenta con nociones como el prestigio social y la calidad educativa, las cuales se desarrollaron anteriormente. De esta forma, la pedagogía de la sumisión no solo se ejerce sobre los estudiantes, sino también sobre los docentes en cuanto a su capacidad para el pensamiento crítico y para la producción del conocimiento. Como se podrá adivinar, estas limitaciones aplicadas a los docentes son, más adelante, proyectadas hacia sus estudiantes, de tal forma que se produce un círculo vicioso de sometimiento, sumisión y alienación que implica a todos los actores involucrados en la generación y transmisión del conocimiento para adecuarse a las necesidades del modelo económico actual.

Según Amador (2016), la crisis en la educación, al implicar una notoria pérdida en la capacidad de autonomía, tanto en la producción de conocimiento como en la capacidad de acción que se inculca a los estudiantes, involucra los medios para incorporar un tipo de producción del saber que sea incondicional y desinteresado, el cual debe obedecer al principio de la generación del conocimiento por el conocimiento mismo. En la actualidad, las instituciones educativas —al haber adaptado su accionar a la lógica del modelo neoliberal— no solo han producido un límite bien definido en la producción de saberes que buscan su incorporación en el campo letrado al interior de una sociedad, sino que esta acción implica un proceso de selección en el discurso letrado. También, condiciona la creación del conocimiento a la lógica del mercado que desnaturaliza la elaboración de este tipo de saber con el propio accionar del ser humano para, de esta forma, trasladarlo hasta el campo de lo normativo, lo parametrado y calculado desde una óptica cuantitativa. Según Hernández y Restrepo (2015), esta delimitación en la producción del saber científico implica la total destrucción de la esencia de la educación por medio del desplazamiento de la producción desinteresada del conocimiento. De este modo, la pedagogía de la sumisión implica primero, la desestructuración del objetivo principal de las instituciones educativas: la producción desinteresada del conocimiento. Esta desestructuración implica, además, la negación de la autonomía de los centros del saber en su capacidad para proponer cam-

bios sustanciales en la sociedad. A la larga, los límites que impone la lógica neoliberal se traducen en condicionamiento de los modos de producción, el ajuste de un modelo estándar a un formato que anteriormente supuso beneficios económicos sustanciales y busca reproducirse para mantener la obtención de ganancias; y la adecuación a toda una serie de lineamientos que delimitan, seleccionan y finalmente descartan el conocimiento producido en función de su capacidad para generar bienes económicos. De este modo, Hernández y Restrepo (2015) plantean lo siguiente:

La instalación de una cada vez más endurecida burocracia académica, con sus correspondientes andamiajes normativos y sus interminables mediaciones reglamentarias, son los signos inconfundibles de los progresos a los que ha llegado esta transformación. Esta alcanza, sin duda, a ser propiamente ejercida a la manera de una destrucción de la universidad canónica que se ordenaba por dos condiciones fundamentales, hoy en día inexistentes: una soberanía incondicional y excepcional respecto a los poderes (antiguamente, el Papa, el Emperador, el Rey); y el consecuente carácter libre de la investigación (*in vestigium ire*). (p. 38)

De este modo, las instituciones educativas —tanto públicas o privadas, como básica o superior— han perdido su autonomía y se rigen por intereses ajenos al ámbito académico. Esto puede explicar el motivo por el cual en algunas convocatorias para la investigación académica, científica o social, se determinan de antemano los temas sobre los que va a girar el proyecto de investigación que participará en determinado concurso. Estos temas se restringen a parámetros delimitados por los agentes encargados de la convocatoria del discurso y que, en muchas ocasiones, son financiados por el sector privado. Por lo tanto, las propuestas presentadas se deben ajustar a los intereses de este sector, ya que es por medio de estos agentes que se pueden obtener los recursos necesarios para la realización de los proyectos participantes.

Por el lado de la educación básica, como se vio, se ha estado implantando desde hace algunos años el curso de emprendedurismo para que los estudiantes presenten un proyecto de negocio y se vayan acomodando a la lógica del mercado y del intercambio de bienes y servicios desde el aula de clases. De este manera, es posible vislumbrar el modo en el cual se controlan las diversas formas de propagación, difusión, circulación y, finalmente, apropiación del discurso por medio de distintos mecanismos. Estos mecanismos determinan y permiten validar aquellos discursos que se consideran como legítimos al interior de un espacio social, con lo cual se excluyen aquellos otros que no se adecuan a las exigencias del modelo liberal y que se encuentran al margen del discurso hegemónico del mercado. Según Amador (2016), la clasificación de los discursos que no se enmarcan en la lógica del mercado contempla las dicotomías entre lo legal y lo ilícito, lo razonable y lo incoherente, lo verificable cuantitativamente (en clara alusión a la tradición neopositivista) y lo improbable; es decir, se excluye todo aquello que no se enmarca dentro de lo establecido. De este modo, se configuran voces capacitadas y legalizadas para enunciar los discursos válidos al interior de una sociedad, las cuales privilegian la propagación, apropiación y delimitación del discurso legalizado y que finalmente mantienen la institucionalización educativa según estos parámetros económicos. De esta forma, la pedagogía de la sumisión queda establecida por los límites que el mercado impone en la producción de conocimiento y en los discursos que son avalados y privilegiados al interior de la sociedad. Esta sumisión, como se vio, no solo se aplica a los estudiantes sometidos por el principio de autoridad del docente, sino que también es ejercido por los agentes encargados de la administración académica hacia los propios docentes, quienes deben adecuar la ejecución de sus propuestas de enseñanza al orden que se les impone.

Para finalizar, se puede indicar que otra de las consecuencias de la pedagogía de la sumisión consiste en el menoscabo de la capacidad de resistencia y agenciamiento humano. Según Noboa (2019), estos conceptos son parte de la sociología de la educación según Henry Giroux y se emplean en el análisis de las experiencias en contextos pedagógicos al-

ternativos a los modelos hegemónicos neoliberales y homogeneizadores. Es así que el concepto de resistencia se entiende como una crítica frontal a estructuras sociales de dominio, pues reproducen el modelo neoliberal para moldear al individuo y motivarlo a las prácticas de consumo y de producción de bienes y servicios. Los elementos que hacen posible esta crítica al modelo hegemónico, según el concepto de resistencia de Giroux, son el empleo del pensamiento crítico y el uso de la conciencia histórica con el propósito de lograr la emancipación a nivel social e individual del sujeto que ejerce la resistencia.

Por otro lado, Noboa (2019) también rescata el concepto de agenciamiento humano, el cual supone la participación activa en la producción cultural para lograr la transformación social. Esta transformación solo será posible, sin embargo, a partir de la edificación de una esfera pública que se diferencia en forma palpable del funcionamiento normativo y hegemónico que propone el modelo neoliberal. Este tipo de capacidades humanas —tanto la resistencia como el agenciamiento humano— son menoscabados por la pedagogía de la sumisión. Al delimitar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes únicamente a aquellas que puedan satisfacer el intercambio de bienes por medio de la lógica de la oferta y demanda neoliberal, se restringe el desarrollo de otras capacidades que contribuyan al desarrollo personal del mismo; en consecuencia, se producen sujetos sin capacidad para el pensamiento crítico, dependientes del orden hegemónico de la sociedad y, en el caso de alguna eventualidad, se encontrarían al margen de lo que, en forma precaria para el contexto peruano, el modelo neoliberal les puede ofrecer. Más aún, también es importante considerar el tipo de dominación que la influencia del neoliberalismo en la educación inculca a todos los agentes que participan en el proceso de la pedagogía. La dominación, como orden social imperante, ya no se encuentra en su variante de imposición jerárquica de arriba hacia abajo por el empleo de la fuerza bruta, como podía encontrarse en la antigüedad. En el caso de contextos más actuales, la dominación suele expresarse por medio del aparente consentimiento tácito del individuo al orden social imperante.

Esta variante de hegemonía ideológica se origina por medio de la intermediación entre distintos actores culturales, como pueden ser las instituciones educativas, culturales o familiares, con lo cual existe una preponderancia de la colonización de la dominación que está de acuerdo con todas las esferas culturales. De esta forma, los medios por los cuales una sociedad ejerce su hegemonía suponen la operación del poder por medio de mandatos aparentemente consentidos y aceptados por los sometidos a él. Por este motivo, muchos de aquellos que se adecuan a la lógica del mercado asumen que están haciendo ejercicio de sus facultades de libertad y libre albedrío; por ejemplo, al momento de la elección del colegio de sus hijos o al delimitar un tema de investigación que, en apariencia, podría resultar innovador y original. Sin embargo, la lógica que opera en este tipo de elecciones tiene que ver con la influencia sutil y tácita del orden hegemónico por medio del dominio del consentimiento, el cual involucra la modificación y adecuación de gran parte de las elecciones de los agentes al interior de una sociedad para que las elecciones que toman se adecuen al modelo neoliberal.

Dado que la lógica del dominio por medio del consentimiento motiva la proyección de la sumisión entre, por ejemplo, docentes y alumnos, también se puede manifestar, dependiendo de los agentes involucrados, por medio del ejercicio de la violencia para el sometimiento de estos actores, como se verá a continuación.

2.4. Violencia como herramienta de la sumisión

La problemática de la violencia en los espacios educativos se ha considerado desde definiciones generales en torno a lo que implica el ejercicio de la violencia como actividad, ya sea innata en el ser humano o que esté mediada por factores externos como el medioambiente o el estilo de crianza elegido para el infante. De forma más específica, el ejercicio de la

violencia en ámbitos educativos involucra la consideración de una serie de variantes que se relacionen con este tipo de espacio y con la influencia del modelo económico que se está considerando. Según Bravo (2015), la comprensión de la violencia debe considerar sobre todo el tipo de escuela que predomina en la actualidad, la cual, según el discurso preponderante, implica un tipo de institución que se encarga de formar individuos para integrarlos de forma eficiente en una comunidad, al tiempo que articula elementos que hacen a estos individuos iguales dentro de un entorno diverso. Por ello, la escuela en la actualidad expande su influencia en espacios sociales de mayor amplitud, como pueden ser el barrio, el entorno familiar, la etnia o la comunidad religiosa del alumno; de tal forma que busca integrar, paulatinamente, a los estudiantes como ciudadanos al interior de la nación.

Es dentro de la escuela en que se desarrollan las competencias necesarias para la integración de los estudiantes y para su adecuado desarrollo. Por ello, el rendimiento que los estudiantes obtienen en él condiciona, en gran parte, el grado de mayor o menor integración al interior de la sociedad. Así las dinámicas que el estudiante desarrolle, como las competencias que pueda llegar a alcanzar, las cuales se expresan en mediciones estandarizadas y cuantificables, son fundamentales para el éxito y prestigio social que las personas pueden llegar a alcanzar; por lo cual constituyen el foco medular dentro del proceso pedagógico.

El tener en cuenta estas nociones es fundamental para comprender el ejercicio de la violencia al interior de los espacios educativos. Se ha comprobado que existe una relación directa entre el empleo de la violencia, tanto entre docentes y estudiantes como entre los propios estudiantes, y el bajo rendimiento escolar. De este modo, las escuelas que cuantitativamente presentan los resultados menos satisfactorios, suelen ser aquellas en las que los docentes u otros miembros del personal educativo utilizan la violencia, tanto física como simbólica, contra los alumnos o entre los propios colegas docentes (Bravo, 2015). Esta situación lamentablemente ha reproducido un círculo vicioso y la naturalización del fracaso interiori-

zado por los estudiantes, así como el abandono de los estudios. Del mismo modo, el seguir estos modelos por parte de los estudiantes, calificado por la literatura especializada como “violencia entre pares”, ha influido en la adopción de un clima de violencia al interior del aula de clases que no solo no contribuye al proceso de aprendizaje, sino que además dificulta el desarrollo de las capacidades que buscan orientar en la obtención de metas según el rendimiento esperado para los estudiantes.

Por todo ello, se puede inferir una serie de consecuencias que trae el ejercicio de la violencia en estudiantes escolares. Por un lado, la aplicación de la violencia, ya sea por parte de los maestros como por los propios estudiantes, al afectar el rendimiento académico de los alumnos y al ser este rendimiento decisivo para su inserción al interior del orden social, dificulta en forma grave que los estudiantes puedan obtener, más adelante, algún empleo bien remunerado o que puedan formar más adelante una familia. Más aún, se tiene que la medición de las capacidades —que debido a la aplicación de la violencia, podrían disminuir— presupone la aplicación de instrumentos cuantitativos de análisis que —como se vio anteriormente— privilegian la incorporación de ciertos saberes por encima de otros. En consecuencia, la medición de estos saberes está enormemente parcializada por las habilidades que el modelo neoliberal impone sobre los agentes educativos y, por ende, los estudiantes no solo deben adecuarse a estos requerimientos cuantitativos, sino que en contextos de violencia la incorporación de estos saberes se dificulta todavía más. Esto repercute gravemente en la inserción del estudiante al orden social y, más aún, afecta la percepción personal del mismo que, por los lineamientos educativos impuestos, no se pudo desarrollar adecuadamente.

2.5. Manipulación de datos en la definición de la violencia escolar

Dentro de la problemática de la violencia al interior de los espacios educativos, es posible encontrar algunas dificultades que se relacionan con la identificación de determinados actos como violentos. Sin embargo, es posible indicar que estas dificultades, en ciertos casos, pueden estar par-

cializadas por la renuencia de los agentes educativos en calificar algunos actos como violentos (Bravo, 2015). Mientras que para algunos una determinada acción puede ser violenta y para otros no, la problemática suele movilizarse hacia cuestiones de carácter ético en tanto que se consideran ambas posiciones como válidas. Lamentablemente, la dificultad en la calificación de actos como violentos también puede obedecer a un proceso de manipulación de la información que, además, puede privilegiar el accionar y capital cultural de ciertos estudiantes por encima de otros, con lo cual se perpetúan las diferencias respecto a la estratificación social de los estudiantes que supone la influencia del orden neoliberal.

Por esta razón, una sección considerable de las dificultades que supone la investigación en violencia escolar se origina dentro del mundo de las disciplinas científicas, pues aún continúan los debates en torno a la definición más adecuada de lo que supone y de las características de este tipo de violencia, cuáles son sus manifestaciones más resaltantes o qué se entiende al interior de la comunidad académica por este tipo de violencia (Astete, 2014). Estas dificultades, sin embargo, se originan debido a los instrumentos de medición de la calidad en los aprendizajes que —como se ha visto— emplean evaluaciones estandarizadas que solo contemplan la medición de datos cuantitativos y dejan de lado otros aspectos con los cuales se puede abordar este problema. Así, la manipulación de datos en la medición de la violencia escolar ocasiona los problemas en la definición de lo que constituye la violencia escolar y, por consiguiente, dificultan metodológicamente la resolución de este problema.

Según Moya (2009), las dificultades para la resolución de la violencia escolar, tanto de naturaleza definitoria como en el ámbito del salón de clases, tienen un correlato en un contexto de crisis de valores éticos y morales, que en su origen se relacionan con la influencia del modelo neoliberal en la educación. Al respecto, este autor indica que el contexto en el cual se produce esta dificultad en la definición de la violencia escolar predomina “el burdo pragmatismo, concepción filosófica de naturaleza capitalista, que reduce la praxis en su riqueza, a una actividad meramente utilitaria

[...] y que hoy, asociada al modelo neoliberal, empobrece la condición humana, llevándola hasta niveles de descomposición ético-moral” (p. 60). De este modo, las dificultades en la definición de la violencia no solo se producen por una manipulación en la información sobre la misma, sino que dicho proceso de manipulación mantiene una estrecha relación con un contexto fuertemente influenciado por el modelo neoliberal que se enmarca en una crisis social, en la cual los valores tradicionales están siendo fuertemente contradichos por las exigencias del mercado. Más aún, al tratarse de una crisis de valores generalizada a todos los estratos de la sociedad, es que —por medio de la estructura jerárquica del sistema educativo y el empleo del principio de autoridad, tanto entre los agentes encargados de la gestión educativa hacia los docentes como entre estos y sus alumnos— la carencia de valores ético-morales se traslada, finalmente, hacia los miembros de menor jerarquía en el sistema, que son los propios estudiantes. Estos no solo reproducen dichas contradicciones, sino que también las incorporan y llegan a formar parte de su sistema de creencias, con lo cual las contradicciones se perpetúan en un círculo vicioso que se mantiene por las dificultades en la definición de la violencia escolar que la lógica neoliberal produce.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA DE LA ALINEACIÓN EN LA ESCUELA

En este capítulo, se analizan los conceptos de la alienación cultural en forma general y, atendiendo a las variaciones que presenta su definición, se contempla el análisis del concepto a partir de la teoría marxista del capital, finalmente se propone como salida al proceso de alienación la aplicación de un enfoque intercultural. Con respecto a la alienación cultural, se tiene que este concepto describe un proceso por el cual el sujeto se puede llegar a apartar ideológicamente del entorno en el cual se inserta. Para la definición del concepto, sin embargo, se consideran dos acepciones. Por un lado, la alienación puede hacer referencia a la incorporación de una cultura ajena a la del propio individuo; por otro lado, se puede referir a la incapacidad del sujeto en asimilar los elementos de otra cultura en base a la disonancia cognitiva que se produce en él y por la incapacidad de conciliar los elementos de ambos tipos de saber, el propio y el diferente. Con respecto a la concepción marxista del término, se tiene que la alienación forma parte de un proceso incentivado por la lógica del capital, según el cual se separa al sujeto de un objeto y suele entenderse como la interacción social espontánea entre unos y otros. Esta ruptura, al

interferir en la interacción social entre las personas, busca mediar estas relaciones por medio de la lógica del capital, lo cual afecta gravemente el ejercicio de la autonomía por parte del sujeto. El proceso de alienación marxista se sostiene por medio de la escuela inmediata; es decir, por medio de las interacciones cotidianas alrededor del entorno de clases que asumen también la lógica capitalista. El tipo de interacción que se da en la escuela inmediata, sin embargo, al ser de carácter cotidiano y mutable, ofrece espacios para el desarrollo de la autonomía del sujeto que, a la larga, pueden llevar a una transformación social que reemplace las interacciones individualistas y egoístas de las personas por otras de carácter más bien gregario, común y más acordes a la propia naturaleza del ser humano. Finalmente, en la última parte se desarrolla el concepto de la interculturalidad como alternativa para el deterioro de la autonomía por el proceso alienante. Se caracteriza a este concepto como un enfoque por medio del cual se busca la revalorización de la propia cultura con las demás culturas y de la conformación de un tipo de relación intertextual en la cual se solventan de forma eficiente los vacíos y contradicciones entre ambas.

3.1. La alienación cultural

Según Fuentes (2019), la alienación cultural constituye un fenómeno social que puede encontrarse en niños, jóvenes y jóvenes adultos. Esto es posible porque es a este intervalo de la población a quienes se le suelen dirigir modelos y esquemas de pensamiento que no se corresponden con aquellos que se originan en el entorno social inmediato. Ello trae como consecuencia una modificación y representación alienante de las formas de expresión, vestimenta y performance, con lo cual se abandona la identidad local y se incorporan valores de comunidades a las que se percibe con un mayor prestigio social. Este fenómeno trae una serie de consecuencias como pueden ser los cambios en la preferencia de platos típicos, entretenimiento, prácticas religiosas o el empleo de variedades lingüísticas que se acerquen a aquellas que se incluyen dentro de la cultura

alienante. Además, debido al cambio en la identidad cultural que el sujeto alienado experimenta, se puede producir un marcado desinterés por el acontecer de la realidad inmediata, lo cual ocasiona que experimente una vida paralelamente a otra, alejado de su contexto más inmediato y fuertemente desligado de los valores cívicos que su sociedad de origen busca incentivar en él.

Esta falta de conexión con el entorno inmediato puede ocasionar graves consecuencias en la formación de la identidad. Según Fuentes (2019), el proceso de alienación que es motivado por la agenda neoliberal puede sufrir un retroceso en su conformación e incluso puede motivar la identificación con modelos ajenos al entorno inmediato del sujeto. De este modo, indica que “la identidad es una característica individual que se ha perdido por la imitación o repetición de modelos extranjeros, lo que impide que seamos únicos y originales” (p. 24). Más aún, también señala que los procesos de alienación cultural pueden incluir rasgos de colonialismo que, a su vez, son incentivados por la propia población, adecuada a los valores y principios alienantes. Así, el experimentar un contexto de supremacía colonial señala que al motivarse a perpetuidad los procesos explotativos, el agente colonizante produce, por un lado, un sistema represivo que afecta y modifica la producción cultural del entorno que está siendo colonizado; por otro lado, el proceso colonizante de alienación cultural busca generar —de forma similar a la sumisión por consenso promovida por el modelo neoliberal— que el proceso de alienación sea sustentado, mantenido e incluso revalorado por los sujetos que están siendo alienados. Se puede observar que tanto los procesos de sumisión por consenso, como también el desarrollo de la alienación cultural, emplean los mismos mecanismos de sujeción que buscan el consenso y promoción de la situación de sometimiento por los mismos sujetos sometidos. Esta táctica, a la larga, puede ser en extremo práctica beneficiosa al cumplir con las exigencias del modelo neoliberal capitalista. Al ser los propios sometidos quienes sustentan el orden de sujeción, el sistema no debe invertir en recursos y bienes para mantener este proceso. Por eso, al producirse un cambio en la mentalidad de los sujetos alienados, también se mantiene el

propio sistema de sujeción sin que ello reporte un mayor gasto e inversión por parte de los agentes colonizantes y alienantes en el sustento del modelo neoliberal. Por todo ello, se puede identificar que un elemento muy importante en el proceso y mantenimiento de la alienación cultural tiene que ver con el modo en que el sistema de creencias del sujeto alienado perpetúa su propio sometimiento. En este punto, es importante el análisis de la influencia de las subjetividades, creencias y visión particular del sujeto sometido para determinar el modo en el cual estas son modificadas para adecuarse a las exigencias del modelo neoliberal.

Según Radford (2017), la problemática de la alienación está fuertemente vinculada con lo que el autor define como el desarrollo de subjetividades al interior del aula. Como parte de proceso de aprendizaje, los estudiantes buscan asimilar la información nueva que se les transmite por medio de narrativas acordes con su sistema de creencias que hacen mucho más asequible la nueva información que se le está proporcionando. El desarrollo de estas narrativas interiorizadas, o subjetividades, constituye un elemento de suma importancia en la adquisición de nueva información; de tal forma que esta no produzca en el estudiante una disonancia cognitiva (falta de conciliación entre datos contradictorios entre los cuales no hay una narrativa o subjetividad que las reconcilie). De este modo, por medio de las subjetividades, el nuevo conocimiento no solo es incorporado, sino que además forma parte del sistema de creencias del alumno y se transforma en una pieza clave para la constitución de su identidad. Sin embargo, el ejercicio de la formación de subjetividades implica un grado de desarrollo de autonomía en el estudiante que, debido a las carencias en la formación de los mismos, no todos van a poder desarrollar. Es aquí donde interviene de nuevo el concepto de la alienación, pues el estudiante no podrá formular una narrativa que reconcilie el conocimiento nuevo con el conjunto de creencias del estudiante. Esto puede dar pie, en algunos casos, a la incapacidad total de información proveniente del entorno inmediato, con lo cual se entiende que el sujeto está alienado porque, según Radford (2017), se encuentra “alejado del mundo concreto e histórico. El sujeto aparece como un ser confinado: las únicas cosas que puede enten-

der son aquellas que provienen del sujeto mismo. En esta concepción, el individuo es monológico y tautológico” (p. 151).

Según se ha visto, el concepto de alienación puede implicar concepciones distintas. Por un lado, puede dar cuenta de la adopción de costumbres ajenas al espacio original del sujeto por cuestiones de tratar de adaptarse a un contexto distinto del suyo pero que se percibe como con un mayor prestigio social. Por otro lado, la noción de un sujeto alienado también puede calificar a una persona que no tiene contacto con el mundo exterior y que se encuentra ensimismado en su propia subjetividad. En esta última acepción, sin embargo, se puede entender que el ensimismamiento del sujeto puede responder al hecho de que ya ha incorporado una cultura distinta de la suya, con lo cual es incapaz de relacionarse con su entorno porque no puede asimilar los elementos exteriores a él más que con el conjunto de ideologías alienantes que previamente ya ha adoptado. De este modo, el ensimismamiento en el que está sumido puede responder, también, a un proceso de alienación cultural en el que previamente ya ha adoptado otra cultura, al tiempo que rechaza aquella de la cual alguna vez formó parte.

Otra de las consecuencias del proceso de alienación cultural tiene que ver con el escenario en el cual, cuando un sujeto experimenta este proceso de alienación, aún no ha incorporado los valores alienantes y se encuentra ligado al sistema de creencias propio del contexto en el cual se inserta. En estos casos, lo que suele suceder es que se produce un contexto de disonancia cognitiva que, para el entorno escolar, se puede relacionar con la dificultad en la adquisición de saberes propios de una cultura lo suficientemente alejada de la del sujeto como para producir en él una fuerte sensación de confusión y ansiedad, esto explica el motivo por el cual, en contextos de educación básica intercultural, se producen altas tasas de deserción escolar. Según Radford (2017), esto tiene que ver con un modelo de aprendizaje que motiva la transmisión de saberes cuantificados y estandarizados, los cuales se alejan en gran medida del entorno cercano del estudiante. Para explicar esto, el autor empieza a señalar un tipo de

concepción del saber que presupone la noción de que el desarrollo del individuo está determinado por el grado de desarrollo de la sociedad en la cual se inserta. Es una suerte de determinismo histórico para el crecimiento social que, por defecto, involucra también a las personas que se desarrollan en ese contexto. De este modo, los saberes que se producen en este tipo de sociedades —como el saber matemático— también presuponen que tienen una finalidad última que alcanzar, un grado de desarrollo en el cual se podrá determinar el fin último del conocimiento. Es decir, el conocimiento al tener un modelo de desarrollo que presupone alcanzar una finalidad última, también se asume que el saber que producen este tipo de sociedades tienen una finalidad a la cual se va a lograr llegar. Con esto, según explica Radford (2017), se deduce que si los sujetos se aplican a conciencia en la adquisición de conocimientos y saberes, eventualmente lograrán asimilarlos. Más aún, esta concepción del saber indica, además, que todos los sujetos llegarán al mismo grado de comprensión lógico-matemática porque se entiende que ese es el tipo de saber último al cual el desarrollo del conocimiento está apuntando. En la actualidad, no existe un fin último del conocimiento, aun así, los modelos imperantes motivan una adquisición del saber que presupone un desarrollo del saber de este tipo y, en consecuencia, se aplican esos modelos a la producción cuantitativa del conocimiento. Esto origina, como se puede suponer, que se producirá una enorme tensión entre el modo en el cual se aplica la adquisición del conocimiento y el saber previo del sujeto, el cual no necesariamente tendrá el conocimiento previo para asumir los saberes de una cultura completamente ajena a la suya. De este modo, tenemos que:

La tensión [...] aparece al tratar de conciliar el lado subjetivo del saber como construcción personal, y el saber históricamente constituido codificado en libros de texto, documentos curriculares, etc. La tensión resulta de las contradicciones inherentes a las formas culturales de producción material y conceptual. (Radford, 2017, p. 152)

Por “tensión”, el autor se refiere a la disonancia cognitiva que se produce en el encuentro entre información ajena al sujeto y el nuevo conocimiento que se le está transmitiendo. Esto se relaciona en forma directa con el rol importante que juegan las subjetividades en la mediación del grado de alienación que experimenta el sujeto. De este modo, mientras mayor sea la brecha entre los conocimientos previos del sujeto y la información nueva que se le transmite, mayor será el grado de disonancia cognitiva y alienación, entendida esta como la falta de interrelación entre el sujeto y su entorno, que este vaya a experimentar. En este punto se está considerando una acepción distinta del concepto de alienación, la cual implica no la adopción de saberes distintos del entorno en el cual el sujeto se desarrolla, sino más bien la falta de incorporación de estos saberes precisamente por el grado de disonancia cognitiva que se produce entre los saberes previos y la nueva información impartida. En ambos casos, sin embargo, tenemos que la alienación —ya sea mediante la incorporación de saberes nuevos como en la incapacidad para la asimilación de estos— se produce en contextos en los cuales un agente alienante o colonizador, que cuenta con el respaldo de la cultura hegemónica impuesta en determinada región, tiene una enorme influencia en el desarrollo —en este caso educativo— de un contexto en particular. Como se verá más adelante, la influencia de estos agentes alienantes presupondrá, en la mayor parte de los casos, la agenda del modelo neoliberal que se busca imponer, ya sea mediante la sumisión por el consenso o a partir del uso de los medios de información masiva con que se cuente.

La adopción o incorporación de tal o cual cultura dependerá, en gran medida, de la influencia que el modelo neoliberal tendrá en la formación del sujeto durante su etapa escolar. De este modo, por medio de los canales de información masiva, como pueden ser la radio, la televisión, la internet o las plataformas de películas virtuales, se puede alienar a un sujeto dentro del contexto de la lógica del mercado para que incorpore como suyos valores ajenos a su propia cultura y, así, participe en el intercambio de bienes y servicios en función de este proceso alienante. Este punto ha sido analizado por Freire (2017), quien señala la pérdida de identidad cultural

por medio de la influencia de programas de televisión en niños dentro del contexto social ecuatoriano. Según este autor, los medios de información constituyen un vehículo de constante comunicación entre los espectadores y los productores de los diferentes programas televisivos. Por ello, la constante cantidad de mensajes que se propagan en la televisión puede llegar a reemplazar la labor formativa de las instituciones educativas, pues en determinados contextos, como aquellos en los que el acceso a la educación se puede ver limitado por carencias económicas, la televisión puede llegar a constituirse en un importante medio de enseñanza. De esta forma, puede llegar a modificar la conducta en el entorno familiar en desmedro de los valores éticos y culturales a partir de los mensajes que estos programas de televisión, la mayoría de ellos producidos en países del llamado norte rico, transmiten a la población. Además de esta enorme influencia de los medios de comunicación masiva, se tiene la problemática de las consecuencias emocionales que este tipo de control puede producir en los sujetos a quienes el reemplazo de los canales tradicionales de inducción, como la escuela, puede llegar a efectuar. Según Freire (2017), los principales destinatarios de este tipo de información suelen ser los niños en edad escolar, quienes no se encuentran en un periodo formativo adecuado para asimilar apropiadamente la información que se les está transmitiendo.

Esta situación de falta de madurez y de un control irresponsable de los contenidos que los canales masivos de información no se han preocupado en delimitar produce una serie de consecuencias negativas que este autor ha delimitado. Así, entre las consecuencias encontradas se pueden señalar problemas de falta de regulación del tiempo dedicado a la televisión, desregulación en la motivación personal para la consecución de metas trazadas, problemas en la regulación de la sensación de sosiego y tranquilidad motivados por el precario desarrollo de la madurez de los niños a quienes se dirigen estos programas, entre otros. Con ello, se pueden relacionar estos problemas con el ejercicio del principio de autoridad que, en general, los agentes hegemónicos ejercen para someter a la población. Como se vio anteriormente, el principio de autoridad es comúnmente ejercido en el contexto del salón de clases por parte de los docentes, quie-

nes, a su vez, son sometido a él por medio de otros canales, como pueden ser instituciones educativas, legales o sociales. En este caso, sin embargo, tenemos que se ejerce el principio de autoridad en un contexto alejado del salón de clases y que se expresa mediante la sumisión por consenso. Los programas infantiles buscan que los espectadores ideales, los niños, desarrollen una dependencia emocional con respecto a estos programas, por lo que apelan a los gustos particulares de los mismos. Con ello, los niños son condicionados a mirar estos programas para sentirse bien, entretenerse y divertirse, a la par que esta situación transmite en ellos los valores asociados a la agenda del modelo neoliberal en tanto discurso hegemónico que somete a la población.

De esta forma, los niños se enfocan en el contenido de estos programas en base a la respuesta emocional que producen en ellos y que, además, apela al poco nivel de madurez que, de forma comprensible, se ha generado en ellos. Más aún, las respuestas emocionales desmedidas que los programas de televisión producen en los niños genera un círculo vicioso en el cual los infantes observan estos programas con un poco desarrollo de la madurez; mientras que, por otro lado, este poco desarrollo se perpetúa en base a la estimulación emocional que estos programas producen en los niños. Con ello, los espectadores ideales mantienen una situación de dependencia con respecto a estos programas que, a la larga, se empleó para perpetuar tanto el orden social imperante como la situación de subordinación de los espectadores con respecto de este orden. De este modo, el proceso de alienación cultural por medio de la difusión discursiva en los programas de televisión no solo se efectúa en base al contenido discursivo de estos programas, sino también en base a la dependencia emocional que dicho contenido genera en los espectadores; de tal forma que el contenido no solo es asimilado discursivamente, sino que forma parte del sistema de creencias del individuo en base al soporte y dependencia emocional que se ha generado en una edad temprana.

Por otro lado, el proceso de alienación, al tener una enorme repercusión en el modo en el cual los sujetos constituyen una mera mercancía al interior del sistema, se puede analizar en base a la teoría marxista del capital para comprender las definiciones que implican un proceso alienante en términos del capital de producción y analizar las alternativas que, en su momento, fueron propuestas para enfrentar el proceso de alienación. Con ello, lo que se busca es ofrecer una mirada alternativa de los elementos que constituyen la alienación cultural, pero desde un aparato teórico que se enfrente directamente con el contenido ideológico del modelo neoliberal, de tal manera que este proceso se pueda entender con una perspectiva distinta a fin de proponer alternativas contra él.

3.2. La concepción marxista de la alienación

Algunas de las cuestiones más generales del concepto de la alienación ya han sido esbozadas anteriormente. Sin embargo, se pueden emplear como punto de partida para entender en qué forma el concepto de la alienación está expresado en la teoría marxista del capital. En forma general, se puede indicar que la alienación, del mismo modo que la alienación cultural, constituye un proceso en el cual el sujeto se encuentra desligado de su entorno inmediato, ya sea por medio de la asimilación de las categorías culturales de un contexto ajeno al suyo o mediante la dificultad o imposibilidad para incorporar los saberes que se perciben como parte de una cultura ajena a la suya.

Para el caso de la alienación en la teoría marxista, se tiene que este concepto involucra una suerte de dolencia social e incluso psicológica que afecta la relación entre el sujeto y el entorno en el cual se desarrolla. Según Leopold (2018), el concepto de alienación identifica cierto tipo de dolencia tanto psicológica como social. Es decir, un tipo de dolencia que involucra una separación problemática entre el ser y los otros que, en principio, deben estar juntos. De forma más específica, la alienación en Marx consiste en la separación problemática de un sujeto y un objeto, los cuales en principio se encontraban juntos. Con respecto a una separación problemática,

esta puede involucrar las rupturas, el aislamiento y la hostilidad, esta última entendida en términos de dominio. De este modo, lo problemático en la separación que supone la alienación marxista consiste en que se separan elementos que, en principio, se encontraban unidos (como pueden ser el sujeto y el entorno en el que habita), con lo cual se presupone que en un periodo anterior se tenía un tipo de relación armoniosa entre sujeto y objeto separado. Por lo general, este tipo de separación involucra las relaciones sociales entre el yo y los otros, los cuales se han separado por motivos de la producción de capital que ocasiona la división entre la clase burguesa y la clase proletaria. En ese sentido, la separación entre el yo y los otros involucra variantes económicas que, de mantenerse, pueden ocasionar consecuencias como la enajenación, la falta de autonomía o la escuela inmediata que, como se verá, perpetúa y mantiene la alienación entre sujeto y objeto.

Usualmente, el concepto de alienación en la teoría marxista se suele equiparar al concepto de la cosificación. Según Alvear (2019), mientras que el concepto de alienación puede relacionarse en forma general con un sentirse “fuera de sí” (debido a la separación y ruptura de la relación armoniosa entre sujeto y objeto), la cosificación alude a una modalidad especial de la alienación, según la cual tanto las personas como las relaciones interpersonales que estas desarrollan, tienen la categoría de objetos al interior de un contexto social y según los parámetros del sistema hegemónico. Es por este motivo que, cuando un sujeto es sometido a un proceso alienante, este proceso se da desde la lógica de la producción capitalista (y más adelante dentro del modelo neoliberal que origina). Según Marx, citado por Alvear (2019), las relaciones sociales entre los distintos actores del sistema ya no se contemplan como “relaciones sociales de personas en sus trabajos, sino más bien como relaciones de cosas entre personas y relaciones sociales entre cosas” (p. 35). Con esto, se tiene que el proceso de alienación contempla la cosificación tanto de los sujetos como de las relaciones entre estos, lo cual presupone un proceso de instrumentalización de las relaciones sociales de tal forma que este tipo de relaciones solo se establecen sobre la base de la producción de capital económico. Con

ello, se instrumentaliza a los sujetos dentro del sistema para que no solo reproduzcan esta lógica económica, sino también para que la interioricen y sostengan en base al consentimiento.

Más aún, el proceso de cosificación del sujeto se puede ver agravado por el grado de reconocimiento que el mismo tenga con respecto a esta condición y, por lo demás, este proceso constituye un tipo de enajenación que atenta contra la propia naturaleza social del ser humano. Según Candiotti (2017), los procesos de la enajenación —es decir, de la alienación en teoría marxista— y la objetivación (o cosificación) en su variante cognitiva tiene que ver con la ignorancia frente al proceso de objetivación. Es decir, tiene que ver con el hecho de que el propio sujeto no es consciente de que está siendo objetivado por el sistema capitalista y, además, se relaciona también con el desconocimiento de los cambios profundos en la propia naturaleza humana que, en relación con el sujeto, exceden en mucho a su propia conciencia. Con esto, se tiene que los propios sujetos, que en el proceso de alienación son objetivados o cosificados, no son plenamente conscientes de que se está produciendo este cambio en ellos y en su concepción de la realidad, lo cual es de suma importancia para el éxito del proceso de alienación en tanto suponga el consentimiento tácito de quienes son sometidos.

Sin embargo, el proceso de alienación mediante la concepción cosificadora del sujeto presupone que la propia naturaleza del mismo incorpora elementos sociales, de relaciones interpersonales que, al ser separadas, enajenan al sujeto y lo motivan a buscar aquello que, debido a que no son conscientes del proceso de alienación, no pueden identificar en forma precisa. En ese sentido, la teoría marxista presupone un tipo especial de naturaleza en el ser humano, de tal forma que “se trata, pues, de una insólita esencia que es material e histórica, permanentemente cambiante y, por lo tanto, escapa a toda metafísica y a todo fijismo esencialista” (Candiotti, 2017, p. 119). Es decir, se trata del carácter esencialmente social que forma parte del ser humano y que, en la historia de la civilización, no ha variado más que en la forma en la cual se expresa. Es a partir de esa natu-

raleza social en el hombre que el proceso de alienación actúa de tal forma que enajena a los sujetos y a las relaciones sociales con las cuales se relacionan para que puedan insertarse en la lógica capitalista sin ser conscientes de esta ruptura.

Por lo señalado, se podría entender que la naturaleza social del ser humano, al someterse al proceso de alienación, resulta en extremo débil frente a la influencia de este proceso y no le puede hacer frente apropiadamente. Incluso se podría decir que, debido al enorme impacto que tuvo la adopción del modelo capitalista, este proceso constituiría una suerte de determinismo histórico en la que el ser humano está destinado, esencialmente, a la adopción de este modelo y a los procesos de enajenamiento y cosificación que suponen. Sin embargo, la teoría marxista no presupone una cualidad dependiente en el ser humano, sino, por el contrario, asume que se trata de un sujeto autónomo y completamente capaz de ejercer su derecho a la libertad fuera de la lógica capitalista. Según Piñeros (2016), es importante recalcar el carácter meramente económico del proceso de alienación, pues es a partir de esta característica que se puede llegar a deducir que la naturaleza del ser humano no presupone un elemento de dependencia o incluso de sometimiento frente a este proceso; por ello, la alienación debe entenderse como un proceso externo a la propia esencia del hombre. Es por este motivo que la alienación supone un extrañamiento, la sensación de la pérdida de algo que, por ignorancia, no se puede llegar a reconocer. Con respecto a la esencia del ser humano, la teoría marxista presupone el ejercicio de la autonomía, cualidad con la cual el sujeto puede llegar a emanciparse del proceso de alienación y, en última instancia, de la lógica capitalista.

Con respecto al carácter emancipatorio del ser humano, este es analizado a partir del proceso de individualización que motiva la lógica capitalista para alienar al sujeto. De este modo, se tiene que:

Si se tienen seres humanos individualizados, así estos se encuentren inmersos en la sociedad, se desplegará nuevamente el grave problema de atender a unicidades y a la especificidad del individuo, con diferentes valores (éticos y económicos), luchando por diferentes objetivos, a través de la mediación de diferentes entidades, como por ejemplo, el dinero. Por ende, frente a esta problemática, sería pertinente preguntar, cuál es la idea de individuo que tiene Marx y cómo éste tiene cabida en su proyecto teórico. (Piñeros, 2016, p. 42)

De este extracto, se tiene que la idea de autonomía en la teoría marxista presupone un comportamiento social gregario, en el cual ya se ha superado la lucha de clases y la influencia del proceso de alienación que motiva un comportamiento egoísta e individualista en la obtención de bienes y al almacenamiento y producción de capital. De ahí que se considere una modalidad de la sociedad como “totalidad”, como la indiferenciación de los seres humanos, ya no concebidos como sujetos, y en pleno ejercicio de sus cualidades emancipatorias. Más aún, esta cualidad emancipatoria está vinculada con el ejercicio de la libertad en el ser humano como un hecho elemental y primordial a su propia esencia. Esta característica obedece al hecho de que no se puede contemplar la presencia de barreras de ningún tipo en la obtención y ejercicio de la libertad en las distintas facetas del accionar del ser humano. En base a esta concepción del hombre, la teoría marxista parte de la presuposición de la libertad y de la igualdad de derechos entre todos los seres humanos, los cuales, al no existir las barreras del egoísmo y el individualismo del sistema capitalista, trabajan al unísono en la obtención de un ideal de progreso universal.

Lamentablemente, el tipo de educación que presupone el proceso de alienación no contempla el incentivo de la capacidad de autonomía en los sujetos, pues busca que estos estén sometidos a la lógica del capital. Una vez que el sistema social motiva el proceso de alienación en los sujetos, este se ve reforzado por medio de la “escuela inmediata”. El concepto de la escuela inmediata se puede entender como un espacio dentro del orden

social cuya base esencial es el proceso de subdesarrollo motivado por el orden capitalista. Al respecto, Ramírez (2018) indica que la escuela inmediata consiste en el espacio en el cual actúan tanto las nuevas como las inmutables relaciones discursivas al servicio de la ideología imperante, las cuales dependen en gran parte tanto del discurso hegemónico como de las acciones de resistencia que algunos sujetos —más resistentes frente a estos discursos alienantes— ejercen al no dejarse llevar por este. Dentro de sus características, se tiene que opera no solo dentro de la dinámica del salón de clases, sino que también se manifiesta en el orden cotidiano de los acontecimientos y de las interacciones humanas, siempre que estas estén mediadas por el sistema de cosas imperante. Así, se puede definir la escuela inmediata de la siguiente forma:

Escuela inmediata es la forma en que se lee la actividad teórico-práctica al interior de la vida educacional en la institución escolar de escuelas y colegios, con la lupa marxiana sobre la inmediatez y lo inmediato. Dicha escuela inmediata surte efectos sociales ya que se sostendrá en los espacios posteriores de la educación, para el caso, los de la universidad o para la misma cotidianidad de su formación como ciudadano o en su desenvolvimiento socio-familiar. La escuela inmediata en su lectura marxiana no se limita a la institución formal. Por ser un fenómeno material donde conciencia y materialización de la misma, donde circunstancias y niveles macro y micro se encuentran o desencuentran (Ramírez, 2018, p. 198)

Este es el tipo de espacio que opera más allá de la escuela y del principio de autoridad que se restringe a las relaciones entre docentes y alumnos. Contempla toda clase de interacción social en la cual —desde las relaciones más cotidianas entre pares hasta las relaciones de poder y dominio entre sujetos separados por las diversas jerarquías sociales— se presupone el proceso de alienación y objectificación que instrumentaliza este tipo de relaciones para que estén subordinadas a la lógica del capital. Sin embargo, debido a que las interacciones cotidianas se incluyen en la definición

de escuela inmediata es que, precisamente, la naturaleza de inmediatez en la interacción puede ofrecer la posibilidad para la emancipación y la autonomía; al ser la interacción inmediata un tipo de socialización que, a pesar de todo el andamiaje ideológico del discurso capitalista, no es capaz de regular de forma perpetua, sino que ofrece la posibilidad de resquicios lógicos, paradojas y conclusiones que socaban este andamiaje al momento de la interacción dialógica entre los sujetos.

Como se ha visto, el proceso de alienación según la teoría marxista presupone una separación de la propia naturaleza social del ser humano que, a la larga, lo enajena de sus cualidades emancipatorias y lo somete en forma aparentemente consentida a la lógica del capital. De forma similar, el modelo neoliberal —con respecto al proceso de alienación que genera en los individuos más vulnerables de la sociedad, como son los niños— motiva que en ellos se produzca una fractura entre el entorno social y cultural al que pertenecen y el desarrollo de sus sistemas de creencias. Esto puede rechazar de plano todos los elementos que conforman la identidad cultural del entorno en que vive o bien puede producir en el sujeto una problemática de disonancia cognitiva, por la cual este no es capaz de asimilar conocimientos y saberes ajenos a su propia cultura. Este último aspecto es especialmente importante, pues si el sujeto no es capaz de asimilar de forma conciliadora otros conocimientos y saberes, es posible que esto constituya indicios de su dependencia frente al discurso hegemónico que propone el modelo neoliberal o, por el contrario, es posible que no pueda hacerle frente a este discurso si es que el sujeto no se encuentra capacitado para ejercer plenamente su capacidad para la autonomía. Por todo ello, es importante considerar los aportes que un enfoque intercultural puede tener en los estudiantes; de tal manera que estos no solo serán capaces de reconocer y valorar su propia cultura, sino que además estarían capacitados para reconocer el valor de otras culturas y establecer relaciones intertextuales que puedan conciliar las diferencias entre unas y otras. En la sección siguiente, se desarrollan las características de una educación intercultural que buscarán motivar el desarrollo de la autonomía cultural de tal forma que se pueda hacer frente al proceso de alienación cultural del

modelo neoliberal.

3.3. Educación intercultural

En un contexto en el cual el modelo neoliberal tiene una presencia totalizante en la elaboración de las políticas y planes curriculares, de tal forma que se busca la alienación y enajenación de los estudiantes para que se adecúen a una cultura que, en la mayoría de los casos, no será la suya, el enfoque intercultural aplicado a la educación ofrece una alternativa responsable y autónoma para el fortalecimiento de la identidad cultural de las minorías que se ven obligadas a adaptarse al modelo hegemónico imperante. Por otro lado, permite que agentes educativos amplíen su visión de la realidad e incorporen como parte de su sistema de creencias la noción de que la existencia, convivencia y revalorización de culturas distintas a la suya constituye una enorme tarea pendiente. Para abordar la importancia de un tipo de educación con enfoque intercultural, es importante, primero, definir en qué consiste el concepto de la interculturalidad y qué implican las competencias interculturales que este modelo propone. Una vez definidos estos conceptos, se puede abordar la noción de educación intercultural, colocando un especial énfasis en los escenarios problemáticos que puede suponer su aplicación para, finalmente, determinar cuáles son las capacidades y competencias más adecuadas para los docentes al momento de aplicar este enfoque educativo.

Es imprescindible para el abordaje del concepto de la interculturalidad la noción, mucho más amplia, de la cultura. Según Alavez (2014), la noción de cultura se refiere, considerando su acepción etimológica, al verbo latino colere, que significa la acción ya sea del cultivo agrario como la acción de conservar algún objeto con sumo cuidado. En la actualidad, la noción de cultura implica ya no un sinónimo de la noción de civilización, sino más bien una manifestación de carácter más elevada y sofisticada que parte del desarrollo civilizado de una sociedad. Esto con respecto a la concepción occidental del término, el cual puede variar de la concepción que algún pueblo originario tenga con respecto a su propia cultura. De este

modo, se puede definir la noción de cultura como toda manifestación que, de acuerdo a los parámetros occidentales, implique el desarrollo elevado de creencias, cosmovisiones y manifestaciones propias de un territorio determinado. Por supuesto, esta definición estará limitada a los parámetros de occidente, pero se puede emplear como punto de partida para el abordaje de las relaciones entre diferentes culturas y del papel que esto implica para el quehacer educativo.

Junto con la noción de cultura, es importante tomar en cuenta la noción de diversidad cultural. Es primordial conocer que en un determinado territorio, no se puede encontrar la manifestación de una cultura homogénea a la cual todos los miembros del territorio pertenezcan. Por ello, la diversidad cultural, según Alavez (2014), da cuenta de la multiplicidad de variables étnicas, sociales, religiosas, lingüísticas y, por supuesto, culturales en un determinado territorio o región. Implica la multiplicidad de manifestaciones identitarias y de los modos de intercambio, creación e innovación dinámica entre los distintos grupos sociales, la cual debe ser reconocida y revalorada por su enorme presencia en la interacción cotidiana, en función del papel protagónico que debe tener en las instituciones que regulan el orden social. El reconocimiento del hecho intercultural por parte de las instituciones encargadas de mantener el orden social, es en extremo importante si se busca que la interculturalidad se constituya como una herramienta emancipatoria al servicio de las minorías incapaces de tener reconocimiento social. Por este motivo es que la propuesta de revalorización de la interculturalidad se propone desde el contexto del salón de clases, pues es este preciso espacio el que reproduce la homogeneización cultural que busca asentar el modelo neoliberal y que aliena a los sujetos al arrebatárles la posibilidad de la emancipación autónoma. Por ello y con motivo de considerar el potencial emancipador del concepto de la interculturalidad, es que se considera el abordaje de las competencias interculturales.

Según la Unesco (2017), las competencias interculturales se refieren a las habilidades que capacitan al sujeto a manejarse con facilidad en espacios o contextos en los cuales no necesariamente se expresa su propia cultura. Son espacios con una enorme diversidad y complejidad, caracterizados por la multiplicidad de personas, culturas o por la adopción de variados estilos de vida. De forma más específica, las competencias interculturales son las capacidades apropiadas para desempeñarse en contextos en los que otros seres humanos poseen una cultura distinta de la propia. Debido al enorme papel que desempeñan en sociedades multidiversas, el ámbito educativo es el espacio idóneo para el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, su importancia no se restringe a este espacio, pues al tratarse de sociedades culturalmente heterogéneas, el uso de las competencias interculturales —también llamada alfabetización cultural— se expande a todos los ámbitos de la cotidianeidad y la interacción social. Por último, las competencias interculturales buscan ampliar el abanico de interacciones sociales del propio sistema de creencias particulares del individuo para que, de esta forma, pueda estar en contacto con una amplia variedad de personas y sistemas culturales, en especial si al interior de la sociedad, estos no cuentan con el reconocimiento del orden hegemónico imperante.

Con estos conceptos delimitados, se puede abordar la aplicación del enfoque intercultural en el ámbito educativo, bajo el fomento de la educación intercultural. De acuerdo con Ortiz (2015), la educación intercultural tiene como propósito principal el fomento del diálogo homogéneo entre culturas, dentro de un ambiente de respeto mutuo y aprecio a la diversidad cultural de los actores que intervienen en el mismo. Este tipo de educación se considera como un proceso de elaboración de saberes en el cual se valoran las distintas cosmovisiones, creencias y nociones de las culturas participantes en base al diálogo y al intercambio. Por ello, constituye una perspectiva educativa que se dirige a todos los miembros de una comunidad diversa y que tiene como propósito el conseguir para todos los actores involucrados la igualdad de oportunidades en un entorno de constante diálogo con las distintas manifestaciones culturales. Atendien-

do a la consecución del enfoque intercultural, se sugiere que, dentro del desarrollo de la clase, se considere el reconocimiento tanto de la propia cultura como el de los otros miembros del salón, la valoración de los principios de diversidad y unidad, el constante ejercicio de la interrelación, la comunicación y la cooperación, la incorporación de los saberes globales y locales, el reconocimiento de las manifestaciones calificadas como “otras” o diferentes para la identificación de las problemáticas y conflictos culturales, entre otros. Este último punto es particularmente importante, pues implica el aceptar que, en un espacio de diversidad cultural, no todos los actores involucrados reconocerán el valor de las distintas manifestaciones, sino más bien que la interacción entre distintas culturas constituye una realidad problemática y no exenta de conflictos.

A propósito de este punto, Guzmán (2018) identifica algunos de los retos que puede suponer la incorporación de un enfoque intercultural en el ámbito educativo. Uno de estos retos se relaciona de forma directa con el propio entorno docente. De esta forma, indica que se deben identificar las prácticas homogeneizantes que, tradicionalmente, la escuela impuso con el objetivo de impartir un tipo de conocimiento que, como se vio, presuponen el reconocimiento de los datos cuantificables y recolectados en base a instrumentos estandarizados. De este modo, se tiene que:

El reto fundamental, entonces, es la desescolarización del pensamiento educativo, la apertura de los límites institucionales a las dinámicas propias de la diversidad cultural, de la coexistencia socio-histórica, en el seno del mundo contemporáneo, porque el dispositivo funcional más eficiente de la evangelización socio-civilizatoria de Occidente ha sido precisamente la institución educativa, la escuela. (Guzmán, 2018, p. 209)

En este punto, sin embargo, puede surgir la pregunta de si es precisamente la escuela el espacio privilegiado para la homogeneización, tanto del conocimiento como de las prácticas de control, por medio del principio de autoridad, entonces ¿cuál es la razón de que la escuela sea, ahora, el

espacio del reconocimiento de la diversidad cultural? La respuesta a este punto la ofrece Pérez (2016), al indicar que debido a la temprana aplicación del enfoque cultural en la educación es que este se comprende como un modelo educativo en construcción. Es decir, aún se está implementando su aplicación en el contexto de la educación; en consecuencia, la etapa de ensayo y error —que presupone un modelo aún en construcción— ofrece una enorme posibilidad para la innovación, la creatividad y el desarrollo de propuestas pedagógicas que, direccionadas en la superación de la influencia del enfoque neoliberal en la educación, tienen una posibilidad sin límites para el desarrollo de la autonomía y la emancipación de las poblaciones que, en un entorno hegemónico, son tratadas y menospreciadas como minoritarias. De este modo, el espacio educativo es el entorno privilegiado para el ensayo de propuestas innovadoras que no se encuentren limitadas por las restricciones de la agenda neoliberal, sino que, más bien, tengan el campo libre para la experimentación en la revalorización de la diversidad cultural. Esto con respecto a la incorporación del enfoque intercultural en la educación.

En este capítulo se consideraron tanto los rasgos que constituyen el entorno escolar como un medio para la propagación del proceso de alienación, como también las posibilidades que ofrece este entorno en la revaloración de la cultura local y de aquellas con las que se busca establecer un diálogo mucho más diverso y enriquecedor. La aplicación de estas políticas educativas renovadores, sin embargo, no se puede considerar sin el análisis metodológico del nivel de alienación y sumisión en un entorno real por medio del trabajo de campo. Por este motivo, en el capítulo siguiente se ofrece la metodología empleada en la medición de estos rasgos en diversos colegios del distrito de Chota, en el departamento peruano de Cajamarca. Los datos obtenidos dan cuenta de la enorme necesidad en señalar la presencia del proceso de alienación y sumisión en los estudiantes, de tal forma que la aplicación de un enfoque intercultural pueda remediar la falta de reconocimiento de la cultura propia en los mismos.

CAPÍTULO IV

LA ESCUELA COMO INSTRUMENTO DE ALIENACIÓN Y SUMISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL DISTRITO DE CHOTA, CAJAMARCA – PERÚ

En este capítulo, se buscará determinar, por medio de una investigación de tipo analítico-descriptivo, el grado según el cual las categorías propias de la corriente del neopositivismo han logrado influenciar y motivar la sumisión de los estudiantes en el distrito de Chota, en la provincia peruana de Cajamarca.

4.1. Propuesta de objetivos

4.1.1. Objetivo general

Determinar de qué manera la concepción filosófica neopositivista orienta la educación en las escuelas del distrito de Chota.

4.1.2. Objetivos específicos

1. Comprender de qué manera la escuela genera la alienación cultural en los estudiantes del distrito de Chota.

2. Describir y analizar qué concepción filosófica orienta a las escuelas del distrito de Chota.
3. Verificar de qué manera los contenidos curriculares favorecen la formación de consciencia e identidad de los estudiantes

4.2. Sistema de hipótesis

4.2.1. Hipótesis general

La concepción filosófica neopositivista que orienta la educación en las escuelas de Chota influye en gran medida en la alienación y sumisión cultural y pérdida de la identidad en los estudiantes del distrito de Chota.

4.2.2. Hipótesis específicas

1. La concepción pedagógica de orientación metafísica y pragmática de los docentes impide la formación científica de los estudiantes.
2. Los contenidos curriculares academicistas y descontextualizados progeneran alienación cultural y pérdida de los valores en los estudiantes.
3. El nivel de identidad cultural de los estudiantes es bajo.

4.3. Sistema de variables

4.3.1. Variable independiente

La variable independiente es la escuela como instrumento de alienación.

4.3.2. Variable dependiente

La variable dependiente es la sumisión de los estudiantes de Chota.

4.4. Tipo de investigación

El presente trabajo corresponde a la investigación de tipo analítico-co-interpretativo.

4.5. Diseño de investigación

Es un diseño descriptivo – explicativo.

4.6. Descripción de la población y muestra

Universo: Son los 4335 estudiantes de las 14 I. E. de nivel secundario del distrito de Chota.

Población: Son los 774 alumnos del quinto grado de las 14 I. E. de la zona urbana y rural del distrito de Chota del año 2010.

La población estuvo constituida de la siguiente manera:

Tabla 1

Distribución de alumnos del 5º grado por Institución Educativa, en el distrito de Chota, en mayo del 2010

Nro.	Instituciones educativas	Número de alumnos (fi)	Porcentaje (%)
1	Almirante Miguel Grau	53	6.85
2	San José de Cuyumalca	40	5.17
3	Santa Rosa de Cabracancha	27	3.49
4	Diego Villacorta-Chaupelanche	23	2.97
5	Jorge Berrios Alarcón-Yuraccyacu	27	3.49
6	Jorge Chávez Darnel-Chuyabamba	34	4.39
7	Señor de los Milagros-Negropampa	35	4.52
8	Pedro Tantallatas-El Campamento	30	3.88
9	Jorge Basadre-Cañafisto	9	1.16
10	Horacio Cevallos Gamez-Colpa T.	17	2.20
11	San Juan-Chota	235	30.36
12	Sagrado Corazón de Jesús-Chota	138	17.83
13	Comercio ACP-Chota	54	6.98
14	Santa Rafaela María-Chota	52	6.72
Total		774	100.00

Muestra: Por las características de la población se ha determinado obtener una muestra estratificada proporcional. Para determinar el tamaño de la misma, se aplicó la siguiente fórmula.

$$n = \frac{Z^2 N p q}{E^2 (N - 1) + Z^2 p q}$$

Donde:

N= Tamaño de la multiplicación

Z= 1,96 (Nivel de confianza del 95 %)

p = Probabilidad de éxito del atributo en estudio

q = Probabilidad de fallo del atributo en el estudio

4.7. Trabajo de campo: instrumentos de investigación y resultados

4.7.1. Selección y validación de instrumentos

Selección de los instrumentos

En la investigación se usaron dos encuestas. La primera es sobre la escuela como instrumento de alienación, que permitió medir la primera variable entre los estudiantes seleccionados de las instituciones educativas del distrito de Chota. La segunda trata de la sumisión de los estudiantes para medir la segunda variable entre los alumnos de la misma institución educativa. Para medir ordenadamente se han construido una matriz operacional de las variables con sus respectivas escalas, sus puntajes mínimo y máximo y sus rangos, las que se presentan a continuación:

Tabla 2

Cuadro de matriz de evaluación de la variable independiente

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	ÍTEMS
LA ESCUELA COMO INSTRUMENTO DE ALINEACIÓN	Filosofía de la escuela (PEI)	04
	Perfil educativo del estudiante de educación secundaria	05
	Contenidos curriculares	04
	Concepción curricular	06
TOTAL DE ÍTEMS		19

Tabla 3

Cuadro de matriz de evaluación de la variable dependiente

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	ÍTEMS
LA SUMISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL DISTRITO DE CHOTA	Alienación cultural	05
	Práctica de valores	02
	Práctica de costumbres	03
	Identidad sociocultural	03
	Práctica religiosa	02
	Práctica política	02
TOTAL DE ÍTEMS		17

4.8. Técnicas de recolección de datos

Para el trabajo de campo se utilizó dos encuestas: una para la variable independiente y otra para la variable dependiente.

Se procedió a encuestar a 257 estudiantes del quinto grado de las 14 instituciones educativas del distrito de Chota sobre las variables: la escuela como instrumento de alienación y la sumisión de los estudiantes; contando con el debido permiso de la dirección de cada institución educativa investigada.

4.9. Tratamiento estadístico e interpretación de los datos

4.9.1. Análisis e interpretación de resultados

Figura 1

Resultados de la encuesta aplicada a los alumnos del 5º grado de las instituciones educativas de la zona rural y urbana de Chota, mayo del 2010. Variable independiente: La escuela como instrumento de alienación

N°	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	D1				D2				D3				D4				TOTAL	Nivel								
		1	2	3	TOTAL	Nivel	4	5	6	7	8	TOTAL	Nivel	9	10	11	12			TOTAL	Nivel	13	14	14	TOTAL	Nivel	
1	Almirante Miguel Grau	2	2	2	6	M	2	2	2	2	2	10	M	2	2	2	2	8	M	2	2	2	7	A	32	A	
2	San José de Cuyumalca	2	2	2	7	A	2	2	2	2	2	11	A	2	2	2	2	9	A	2	2	2	7	A	35	A	
3	Santa Rosa de Cabracancha	2	2	2	7	A	2	2	2	2	2	11	A	2	2	2	2	8	M	2	2	2	7	A	31	A	
4	Diego Villacorta-Chapelanche	2	2	3	7	A	2	2	2	2	2	11	A	2	2	2	2	8	M	2	2	2	7	A	30	A	
5	Jorge Bernos Alarcón-Yuraccyacu	2	3	2	7	A	3	2	2	2	2	11	A	2	2	2	2	8	M	2	2	2	6	A	32	A	
6	Jorge Chávez Darnel Chuyabamba	2	2	2	6	M	2	3	2	2	2	11	A	2	2	2	2	8	M	2	2	2	7	A	29	A	
7	Señor de los Milagros-Negropampa	2	2	2	7	A	2	3	2	2	2	11	A	2	2	2	2	8	M	2	2	2	7	A	37	A	
8	Pedro Tantiñallas-El Campamento	2	2	3	7	A	2	3	2	2	2	12	A	2	2	2	2	9	A	2	8	2	8	A	37	A	
9	Jorge Basadre - Cañafisto	2	2	2	7	A	2	3	2	2	2	11	A	2	2	2	2	9	A	2	3	3	8	A	32	A	
10	Horacio Cevallos Gamez-Colpa T.	2	2	2	7	A	2	3	2	2	2	11	A	2	2	2	2	9	A	2	3	3	7	A	31	A	
11	San Juan - Chota	2	3	2	7	A	2	2	2	2	2	11	A	2	2	2	2	9	A	2	2	2	7	A	28	A	
12	Sagrado Corazón de Jesús-Chota	2	2	2	7	A	2	3	3	2	2	12	A	3	2	3	2	9	A	2	2	2	7	A	35	A	
13	Comercio ACP - Chota	3	3	3	8	A	3	2	3	2	3	12	A	2	3	3	2	10	A	2	2	3	7	A	37	A	
14	Santa Rafaela María - Chota	2	2	2	7	A	2	2	2	2	2	11	A	2	2	2	2	9	A	2	2	2	7	A	34	A	
Promedio		2	2	2	7	M	2	2	2	2	2	11	A	2	2	2	2	9	A	2	3	2	7	A	33	A	
Puntaje mínimo		3				Puntaje mínimo				5				Puntaje mínimo				4				P. mínimo				14	
Puntaje máximo		9				Puntaje máximo				15				Puntaje máximo				12				P. máximo				42	

Nivel	Alto	7-9	Alto	11-15	Alto	9-12	Alto	7-9	29-42
	Medio	4-6	Medio	6-10	Medio	5-8	Medio	4-6	15-28
	Bajo	0-3	Bajo	0-5	Bajo	0-4	Bajo	0-3	0-14

Figura 2

Resultados de la encuesta aplicada a los alumnos del 5º grado de las instituciones educativas de la zona rural y urbana de Chota, mayo del 2010. Variable dependiente: La sumisión de los estudiantes de Chota

Nº	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	D1					D2			D3			D4			D5			D6			TOTAL	Nivel				
		1	2	3	4	5	TOTAL	Nivel	6	7	TOTAL	Nivel	8	9	TOTAL	Nivel	10	11	TOTAL	Nivel	12			TOTAL	Nivel	13	TOTAL
1	Almirante Miguel Grau	3	3	2	3	13	A	3	2	5	A	2	2	5	A	2	3	5	A	3	3	A	2	2	M	25	M
2	San José de Cuyumalca	3	3	3	3	13	A	2	2	5	A	3	3	5	A	3	3	5	A	3	3	A	3	3	A	26	M
3	Santa Rosa de Cabracancha	3	3	3	2	13	A	3	2	5	A	2	2	5	A	3	3	5	A	3	3	A	3	3	A	25	M
4	Diego Villacorta-Chaupelanche	3	3	3	2	13	A	3	2	5	A	3	2	5	A	3	3	5	A	3	3	A	3	3	A	25	M
5	Jorge Berrios Alarcón-Yuraccayacu	3	3	3	3	13	A	3	2	5	A	3	2	5	A	2	3	5	A	3	3	A	3	3	A	25	M
6	Jorge Chávez Daniel-Chuyabamba	2	3	2	3	13	A	3	2	5	A	3	2	5	A	3	2	5	A	3	2	5	3	2	M	25	M
7	Señr de los Milagros-Negropampa	3	3	3	3	13	A	3	2	5	A	3	2	5	A	3	2	5	A	3	3	A	3	3	A	26	M
8	Pedro Tantallatas-El Campamento	3	3	3	3	13	A	3	2	5	A	3	3	5	A	3	3	5	A	3	3	A	3	3	A	26	M
9	Jorge Basadre - Cañafisto	3	3	3	3	13	A	3	2	5	A	3	2	5	A	3	3	5	A	3	3	A	3	3	A	26	M
10	Horacio Cevallos Gamez-Colpa T.	3	3	3	3	13	A	2	2	5	A	3	2	5	A	3	3	5	A	2	3	A	2	2	M	25	M
11	San Juan - Chota	2	2	2	2	11	A	2	2	5	A	2	2	5	A	3	2	5	A	3	2	M	3	3	A	23	M
12	Sagrado Corazón de Jesús-Chota	2	2	2	3	12	A	3	3	5	A	3	3	5	A	3	3	5	A	3	3	A	3	3	A	25	M
13	Comercio ACP - Chota	3	3	3	3	15	A	2	2	5	A	3	3	5	A	3	3	5	A	3	3	A	3	3	A	27	A
14	Santa Rafaela María - Chota	2	2	2	2	12	A	2	2	5	A	3	2	5	A	3	3	5	A	3	3	A	3	3	A	25	M
Promedio		3	3	3	3	13	A	3	2	5	A	3	2	5	A	3	3	5	A	3	3	A	3	3	A	25	M
Puntaje mínimo								5	Pm	2		Pm	2		Pm	2		Pm	2		Pm	1		Pm	1		13
Puntaje máximo								15	PM	6		PM	6		PM	6		PM	6		PM	3		PM	3		39
Nivel	Alto							11-15	Alto	5-6		Alto	5-6		Alto	5-6		Alto	5-6		Alto	3-3		A	3-3		27-39
	Medio							6-10	Medio	3-4		Medio	3-4		Medio	3-4		Medio	3-4		M	2-2		M	2-2		14-26
	Bajo							01-may	Bajo	1-2		Bajo	1-2		Bajo	1-2		Bajo	1-2		B	1-1		B	1-1		1-13

Tabla 4

Distribución del N° de instituciones educativas, según el nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión “Filosofía de la escuela y el PEI” del distrito de Chota, mayo 2010

Filosofía de la escuela y el PEI	(I. E.) fi	hi %
Alto	12	86 %
Medio	2	14 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 4, dimensión “Filosofía de la escuela y el PEI”, se observa que en 12 instituciones educativas, que representa al 86 %, los estudiantes se hallan en el nivel de alienación alto; solamente 2 instituciones educativas, el 14 %, se ubican en el nivel medio, y no encontramos instituciones educativas en el nivel bajo.

Figura 3

Filosofía de la escuela PEI

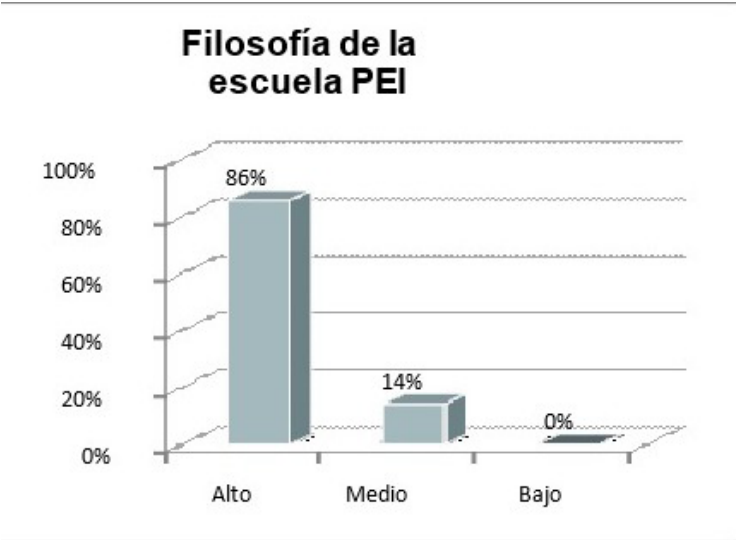


Tabla 5

Distribución del N° de instituciones educativas, según el nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión “Proyecto Curricular Institucional” de las I. E. del distrito de Chota, mayo 2010

PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL	(I. E.) fi	hi %
Alto	13	93 %
Medio	1	7 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

En la tabla 5, se observó que en 13 instituciones educativas, que representa al 93 %, los estudiantes se hallan en el nivel de alienación alto; 1 institución educativa, que hace el 7 %, se ubica en el nivel medio, y no encontramos instituciones educativas en el nivel bajo.

Figura 4

Proyecto curricular institucional

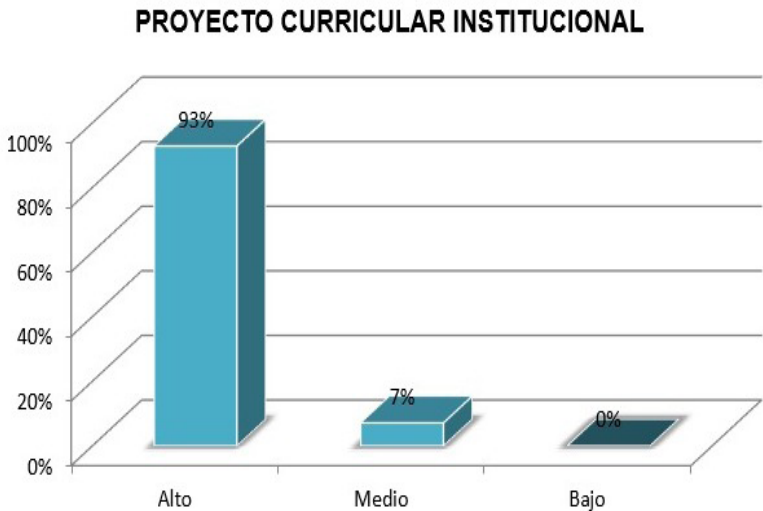


Tabla 6

Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión “Plan anual de trabajo” del distrito de Chota, mayo 2010

PLAN ANUAL DE TRABAJO	(I. E.) fi	hi %
Alto	8	57 %
Medio	6	43 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 6, dimensión “Plan anual de trabajo”, en 8 instituciones educativas, que representa al 57 %, los estudiantes se hallan en el nivel de alienación alto; 6 instituciones educativas, el 43 %, se ubican en el nivel medio de alienación, y no se encuentra alguna institución educativa en el nivel bajo.

Figura 5

Plan anual de trabajo

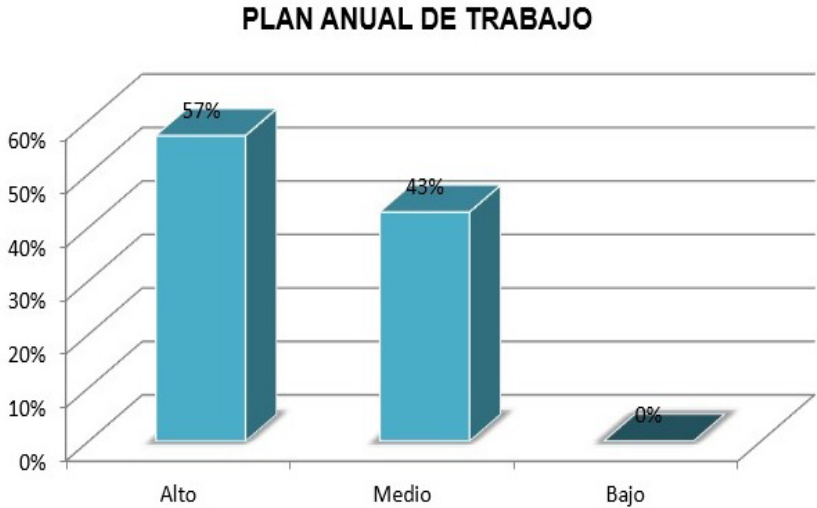


Tabla 7

Distribución del N° de instituciones educativas, según el nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión “Reglamento interno” del distrito de Chota, mayo 2010

REGLAMENTO INTERNO	(I. E.) fi	hi %
Alto	14	100 %
Medio	0	0 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 7, dimensión “Reglamento interno”, se observa que en 14 instituciones educativas, que representa el 100 %, los estudiantes se hallan en el nivel de alienación alto, mientras que no encontramos instituciones educativas en el nivel medio y bajo.

Figura 6

Reglamento interno

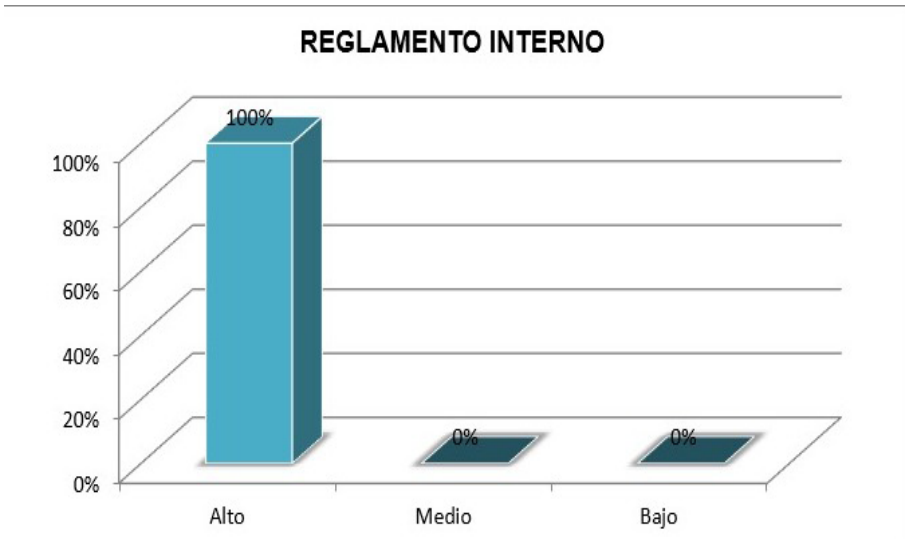


Tabla 8

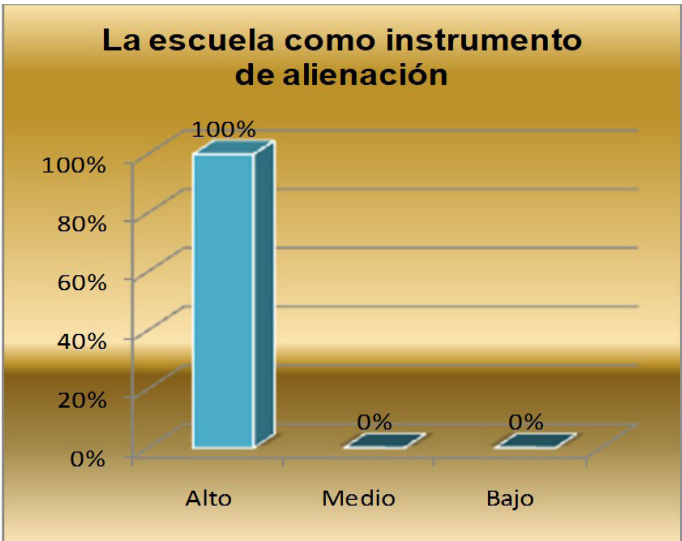
Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la variable independiente “La escuela como instrumento de alienación” del distrito de Chota, mayo 2010

La escuela como instrumento de alienación	(I. E.) fi	hi %
Alto	14	100 %
Medio	0	0 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 8, la variable independiente “La escuela como instrumento de alienación”, se observa que en 14 instituciones educativas, que representa el encontramos instituciones educativas en el nivel medio y bajo.

Figura 7

La escuela como instrumento de alienación



Según las tablas, cuadros y gráficos anteriores, se observa que la mayoría

de instituciones educativas presentan un alto nivel de alienación de los estudiantes en el distrito de Chota.

Tabla 9

Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión “Alienación cultural” del distrito de Chota, mayo 2010

Alienación cultural	(I. E.) fi	hi %
Alto	14	100 %
Medio	0	0 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 9, dimensión “alienación cultural”, se observa que en 14 instituciones educativas, que equivale el 100 %, los estudiantes se hallan en el nivel de alienación alto; mientras que no encontramos instituciones educativas en el nivel medio y bajo.

Figura 8

Alienación cultural

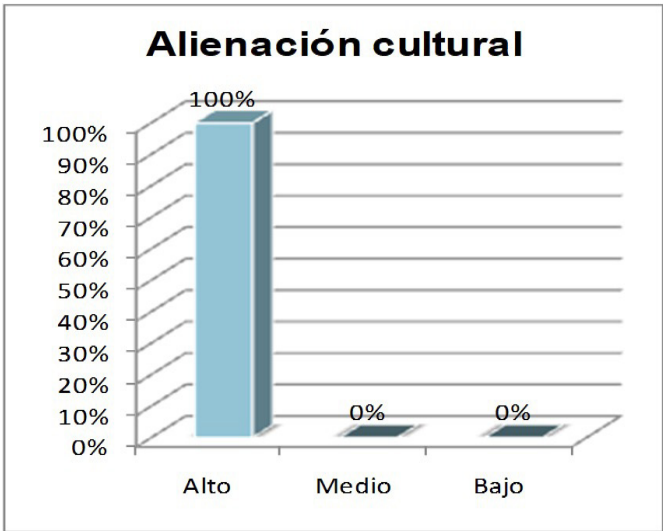


Tabla 10

Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión “Práctica de valores” del distrito de Chota, mayo 2010

Práctica de valores	(I. E.) fi	hi %
Alto	14	100 %
Medio	0	0 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 10, dimensión “Practica de valores”, se observa que en 14 instituciones educativas, que equivale el 100 %, los estudiantes se hallan en el nivel de alienación alto; mientras que no encontramos instituciones educativas en el nivel medio y bajo.

Figura 9

Práctica de valores



Tabla 11

Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión “Práctica de costumbres” del distrito de Chota, mayo 2010

Práctica de costumbres	(I. E.) fi	hi %
Alto	14	100 %
Medio	0	0 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 11, dimensión “Practica de costumbres”, se observa que en 14 instituciones educativas, que equivale el 100 %, los estudiantes se hallan en el nivel de alienación alto; mientras que no encontramos instituciones educativas en el nivel medio y bajo.

Figura 10

Práctica de costumbres

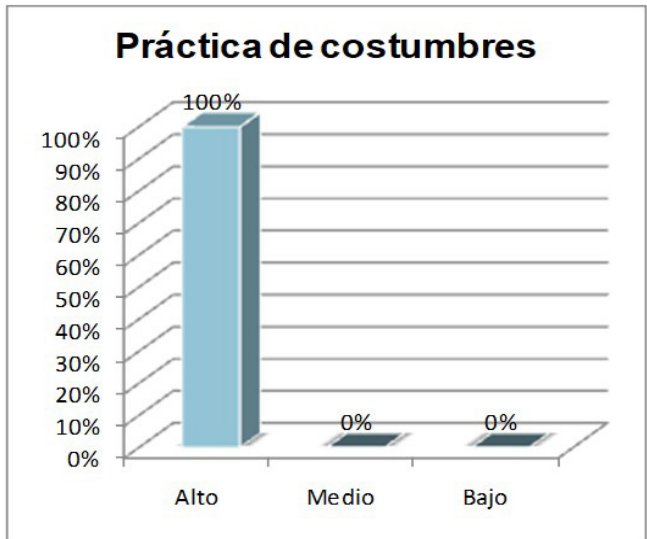


Tabla 12

Distribución del N° de instituciones educativas, según el nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión “Identidad sociocultural” del distrito de Chota, mayo 2010

Identidad sociocultural	(I. E.) fi	hi %
Alto	14	100 %
Medio	0	0 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 12, dimensión “Identidad sociocultural”, se observa que en 14 instituciones educativas, que equivale el 100 %, los estudiantes se hallan en el nivel de alienación alto; mientras que no encontramos instituciones educativas en el nivel medio y bajo.

Figura 11

Identidad sociocultural

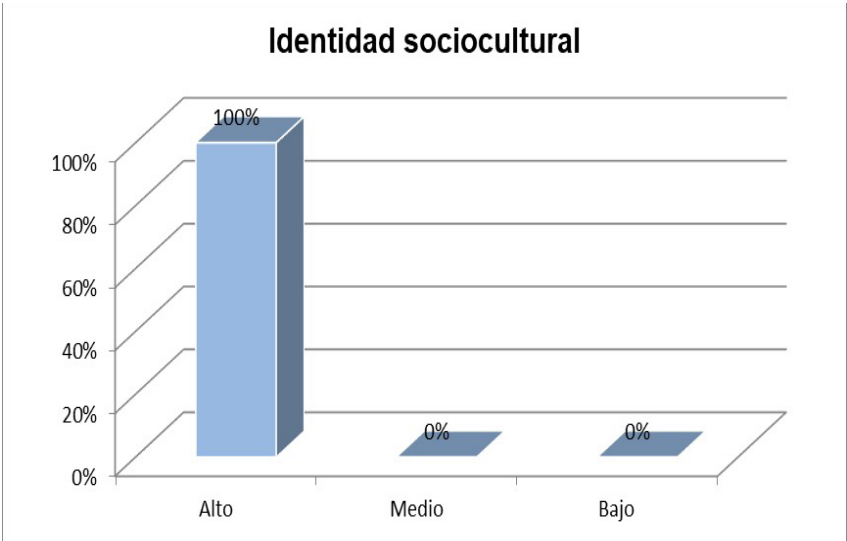


Tabla 13

Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión “Práctica religiosa” del distrito de Chota, mayo 2010

Práctica religiosa	(I. E.) fi	hi %
Alto	13	93 %
Medio	1	7 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 13, dimensión “Práctica religiosa”, se observa que en 13 instituciones educativas, que equivale el 93 %, los estudiantes se hallan en el nivel de alienación alto; mientras que 1 institución educativa, que hace el 7 %, se halla en el nivel medio y no encontramos instituciones educativas en el nivel bajo.

Figura 12

Práctica religiosa

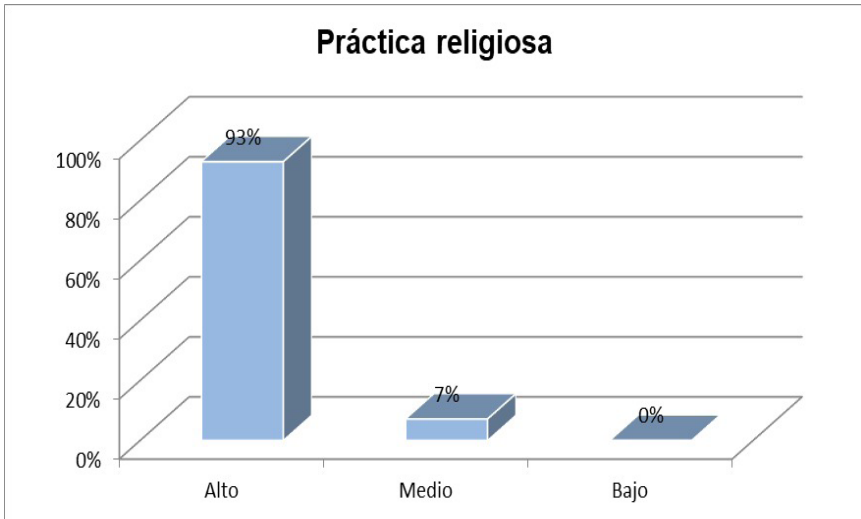


Tabla 14

Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la dimensión “Práctica política” del distrito de Chota, mayo 2010

Práctica política	(I. E.) fi	hi %
Alto	11	79 %
Medio	3	21 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 14, dimensión “Practica política”, se observa que en 13 instituciones educativas, que equivale el 79 %, los estudiantes se hallan en el nivel de sumisión alto; mientras que 3 instituciones educativas, que hace el 21 %, se hallan en el nivel medio y no encontramos instituciones educativas en el nivel bajo.

Figura 13

Práctica política

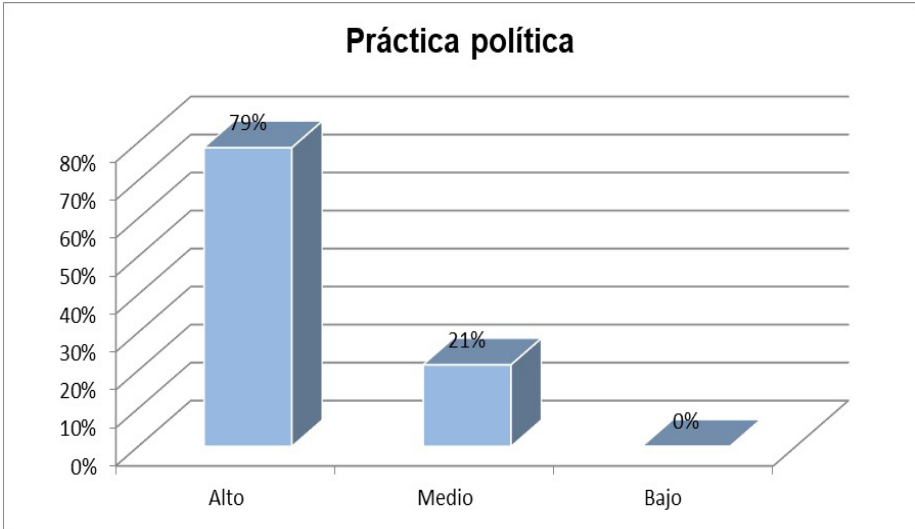


Tabla 15

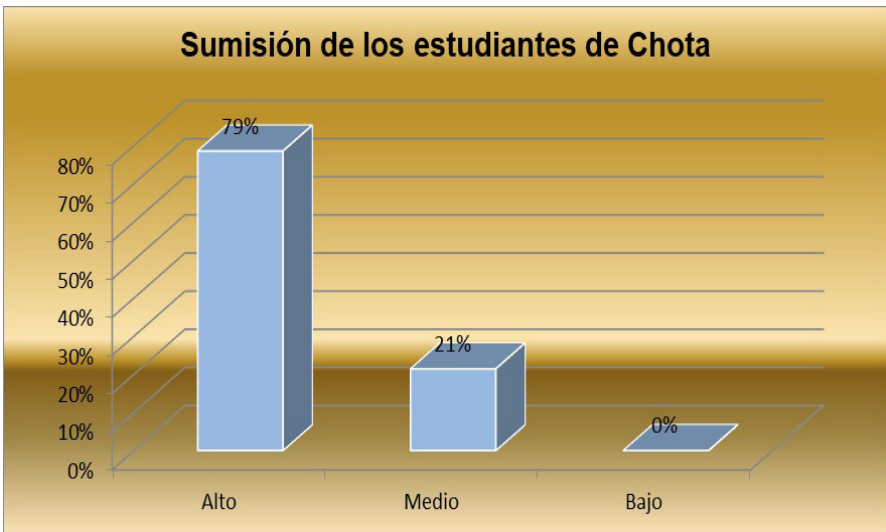
Distribución del N° de instituciones educativas, según del nivel de alienación de los estudiantes del 5° grado de secundaria en la variable dependiente “La sumisión de los estudiantes” del distrito de Chota, mayo 2010

Sumisión de los estudiantes de Chota	(I. E.) fi	hi %
Alto	11	79 %
Medio	3	21 %
Bajo	0	0 %
Total	14	100 %

Según la tabla 15, variable dependiente “La sumisión de los estudiantes de Chota”, se observa que en 11 instituciones educativas, que equivale el 79 %, los estudiantes se hallan en el nivel de sumisión alto; mientras que 3 instituciones educativas, que hace el 21 %, se hallan en el nivel medio y no encontramos instituciones educativas en el nivel bajo.bajo.

Figura 14

Sumisión de los estudiantes de Chota



Según las tablas, cuadros y gráficos anteriores, se observa que la mayoría de las instituciones educativas presentan un alto nivel de sumisión de estudiantes en el distrito de Chota, lo que nos da a entender que existe un alto nivel de alienación.

4.9.2. Contrastación de hipótesis

A. Hipótesis

La concepción filosófica neopositivista que orienta la educación en las escuelas de Chota influye en gran medida en la alienación y sumisión cultural y pérdida de la identidad en los estudiantes del distrito de Chota.

B. Hipótesis

- La concepción pedagógica de orientación metafísica y pragmática de los docentes impide la formación científica de los estudiantes.
- Los contenidos curriculares academicistas y descontextualizados progeneran alienación cultural y pérdida de los valores en los estudiantes.
- El nivel de identidad cultural de los estudiantes es bajo.

C. Nivel de significancia

Se trabajó con un nivel de significancia del 5 %.

D. Estadístico de prueba

Para esto usamos el coeficiente de Pearson y la T- Student, cuyas fórmulas respectivas son:

$$r = \frac{\sigma_{xy}}{\sigma_x * \sigma_y}$$

$$t_c = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}}$$

Veamos su proceso:

Tabla 16

Variables (x) e (y) según la institución educativa

No. I.E.	Variable (x)	Variable (y)	xy	x ²	y ²
1	32	25	800	1024	625
2	35	26	910	1225	676
3	31	25	775	961	625
4	30	25	750	900	625
5	32	25	800	1024	625
6	29	25	725	841	625
7	37	26	962	1369	676
8	37	26	962	1369	676
9	32	26	832	1024	676
10	31	25	775	961	625
11	28	23	644	784	529
12	35	25	875	1225	625
13	37	27	999	1369	729
14	34	25	850	1156	625
Total	460	354	11659	15232	8962

Tabla 17

Estadísticas del coeficiente Pearson para las variables de la escuela como institución de alienación y la sumisión de los estudiantes

Estadísticos	La escuela como institución de alienación	La sumisión de los estudiantes
Promedio	40	30
Desviación estándar	3.01	0.91
Covarianza	1.97	
Coeficiente Pearson	0.72	

El coeficiente de Pearson obtenido es 0,72 que según esa escala es una correlación positiva y alta, por lo que podemos decir que existe una influencia directa entre la escuela como instrumento de alienación y la sumisión de los estudiantes de Chota.

Veamos la prueba de T-Student para el coeficiente 0,72:

$$t_c = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}}$$

Reemplazando los valores, se obtuvo:

$$t_t = \frac{0,72}{\sqrt{\frac{1 - 0,72^2}{14 - 2}}}$$

$$t_t = \frac{0,72}{\sqrt{\frac{0,4816}{12}}}$$

$$t_t = \frac{0,72}{\sqrt{0,0401333}}$$

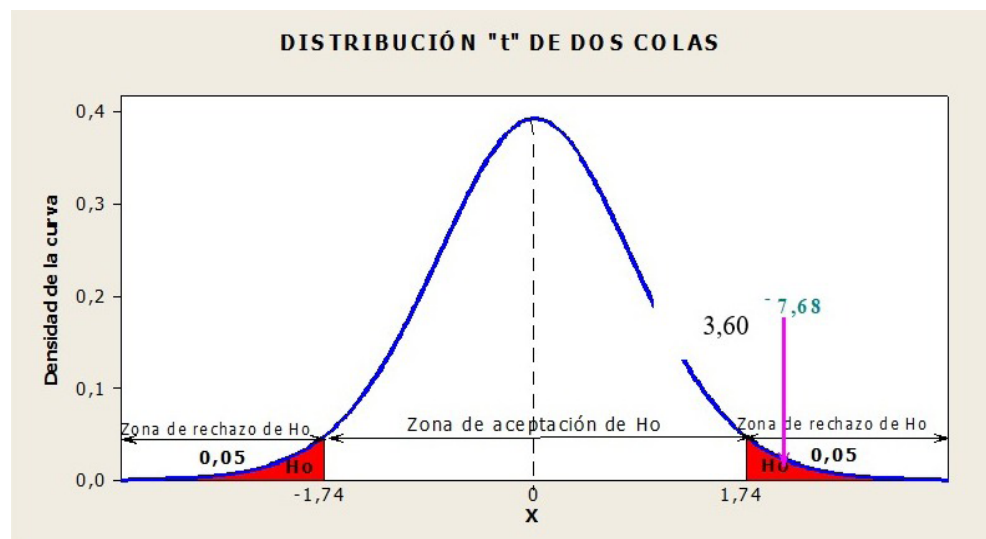
$$t_t = \frac{0,72}{0,20}$$

$$t_t = 3,60$$

E. Decisión:

Figura 15

Distribución “t” de dos colas



F. Conclusión

- Si el estadístico “T” se ubica en la zona de rechazo, entonces aceptamos la hipótesis; pero si el estadístico “T” se ubica en la zona de aceptación, se rechaza a la hipótesis.
- Como 0,05 cae en la zona de rechazo, aceptamos la hipótesis general y específica de la investigación; por lo tanto, la hipótesis de investigación es válida.
- Esto nos indica que la concepción filosófica neopositivista que orienta la educación en las escuelas de Chota genera un alto grado de alienación, sumisión cultural y pérdida de la identidad en los estudiantes del distrito de Chota.

CAPÍTULO V

UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA ALIENACIÓN Y SUMISIÓN EN LA ESCUELA

Durante el desarrollo de la investigación, se consideró, en primer lugar, la influencia de un tipo de concepción para la producción del conocimiento que restringía al ámbito de las ciencias lógicas y exactas la comprensión de la realidad. Este tipo de enfoque para la producción del saber, si bien pudo beneficiar el desarrollo de las ciencias, tuvo consecuencias muy profundas para el desarrollo de las políticas educativas a lo largo del siglo XX e inicios del siglo XXI. El contemplar como saberes válidos únicamente al conocimiento que puede ser medible y verificable constituye un criterio de restricción que, en última instancia, termina por limitar la producción del conocimiento a los parámetros de la medición de la productividad del modelo neoliberal. ¿Qué ocurre con aquellos saberes que por su propia naturaleza y forma de expresión no están contemplados dentro de un esquema de conocimientos medibles? Tal es el caso, por ejemplo, de las manifestaciones culturales como las variedades lingüísticas, la diversidad en la producción artesanal, la elaboración de platos típicos, las expresiones literarias y el saber humanístico. Esta clase de conocimiento si bien reporta enormes beneficios en el desarrollo

personal de los seres humanos, no se pueden medir objetivamente ni se pueden comprobar en base a datos y mediciones estadísticas los beneficios que, a todas luces, reportan para el desarrollo personal, para la expansión del sistema de creencias de las personas y para el incremento en el ejercicio de las capacidades propias de la autonomía.

Por todo ello, la influencia en las políticas educativas del modelo neoliberal busca, en forma constante, la sumisión del individuo a dichos parámetros con el objetivo de que, al objetivizarse el ser humano, este solo se considere como un bien de intercambio más según la perspectiva del modelo neoliberal. Con ello, se despoja a la persona de toda su dimensión humana y de toda la importancia que dicha dimensión representa en sí misma. La influencia del modelo neoliberal, en tanto objetiviza a los seres humanos a partir de criterios de producción de generación de bienes, alcanza casi todos los aspectos de la cotidianidad de la interacción humana.

Como ejemplo de ello, podemos señalar el caso de los discursos que emplean la categoría de raza para recalcar su adecuación al modelo económico neoliberal por medio de su adecuación a la categoría del emprendedurismo. Según Lamas (2017), las históricas distinciones entre las categorías de raza aún se reproducen en el Perú; pero, en la actualidad, la reproducción se efectúa al incorporar categorías propias del discurso del emprendimiento, la meritocracia, el liderazgo, el acceso a la información y el éxito profesional. Todas estas categorías se asume que han incorporado la influencia del modelo neoliberal bajo los matices propios de su aplicación en el contexto peruano, en el cual una gran parte de la población tiene, como principal medio de subsistencia, la conformación de la micro y pequeña empresa. Sin embargo, la influencia del modelo neoliberal ha sido tan extensa que ha logrado conformar gran parte de la subjetividad y del sistema de creencias particular a esta población, de forma tal que el discurso del emprendedurismo se ha consolidado como un elemento importante de la identidad nacional. Es decir, es el ideal al cual los peruanos deben aspirar para poder emerger como sujetos insertos de forma privilegiada en la sociedad peruana. De este modo, el discurso sobre el creci-

miento económico, incorporado por las nuevas clases medias emergentes, modifica y elimina las barreras entre grupos sociales, de tal manera que el discurso del emprendedurismo se consolida como un medio para ascender en la escala de los estratos sociales.

Sin embargo, este discurso no elimina las categorías raciales, sino que las incorpora y transforma para establecer una diferencia entre las clases medias emergente y aquellos que pertenecen o se incorporan a los grandes grupos empresariales. Si bien en ambos casos los sujetos están insertos en la lógica del modelo neoliberal, la diferencia está en que las clases medias se ubican dentro de un modelo económico precario e informal. Esto supone una enorme diferencia frente a aquellos que logran asociarse a los grandes grupos empresariales y corporaciones quienes, en muchos casos, influyen en forma notable en el desarrollo de la sociedad. Es decir, la incorporación del discurso del emprendimiento por parte de las clases medias emergentes, al no abandonar categorías como la raza, usa este elemento para reforzar su diferencia con respecto a aquellos que pertenecen a los grandes grupos empresariales, con lo cual se establece una división racial entre ambos grupos. Por este motivo, la categoría de raza se modifica para incorporarse al discurso empresarial y se acomoda a otros elementos, como pueden ser la libertad personal del individuo en formar su propia empresa o el mérito y prestigio personal que supone el hacerse cargo de la misma. Esto trae como consecuencia que, en la actualidad,

el emprendimiento estaría cumpliendo el papel que tuvo la decencia en el siglo XIX para legitimar y naturalizar distinciones entre un nuevo sujeto «emprendedor», urbano, mestizo y de clase media, frente a su «pasado» rural e indígena y las élites empresarias de la capital. (Lamas, 2017, p. 39)

Se trata, en última instancia, de elaborar un discurso fuertemente influenciado por el modelo neoliberal para reforzar la identidad personal que supone el insertarse en una actividad económica que no reporta tantos ingresos como las grandes corporaciones. Se enfatizan categorías como el éxito, el liderazgo o la iniciativa personal para resaltar estos rasgos en el sujeto de clase media y, además, remarcar las diferencias raciales entre los emprendedores y la élite corporativa. Este tipo de diferencia en base a la raza recibe la influencia de la tradición decimonónica que incorporaba la categoría de decencia como elementos distintivos entre clases sociales. Es decir, solo aquellos que se comportaban con decencia, buenas costumbres y hábitos de comportamiento tenían un lugar distintivo y privilegiado en el orden social del siglo XIX. En la actualidad, el discurso del emprendurismo busca establecer diferencias sociales en base a categorías como el éxito o el desarrollo personal.

Sin embargo, ¿cuál es el motivo por el cual un sujeto se dé el trabajo de elaborar todo un discurso que busca resaltar la importancia personal por medio de categorías raciales? El motivo se puede encontrar en aquello que se ha denominado como la escuela de la sumisión. En capítulos anteriores, se resaltó que en un modelo educativo que emplea el principio de autoridad como forma de transmisión del conocimiento, los sujetos sometidos son impedidos de desarrollar capacidades como la autonomía o el fortalecimiento del sistema de creencias particular a cada individuo. Debido a que la educación solo se dedica a la transmisión de conocimientos medibles y cuantificables por medio de instrumentos de estandarización, el contenido de los mismos no está dirigido al desarrollo personal del individuo. Solo está enfocado en la transmisión de saberes reconocidos socialmente como prestigiosos y dignos de incorporarse en el campo letrado de los saberes medibles y comprobables. Esto se relaciona con la motivación por parte de las instituciones educativas de obtener lugares prestigiosos en los rankings internacionales de medición de la calidad educativa, debido a que estas mediciones solo consideran como estándares prestigiosos los conocimientos comprobables. En consecuencia, los saberes dirigidos al desarrollo del sistema de creencias son despreciados

por estos instrumentos y la educación que reciben los estudiantes solo se enfoca en los saberes cuantificables.

Esta situación genera que gran parte de la población solo incorpore categorías del modelo neoliberal en la construcción de su sistema de creencias, con lo cual surgen discursos en los que el valor personal se relaciona en forma directa con la situación de formar una empresa propia. Así, la educación para la sumisión ocasiona un desarrollo muy pobre en el sistema de creencias de las personas y, por lo mismo, genera la necesidad de elaborar un discurso que apele a estas carencias de índole subjetiva y emocional. La conformación de esta necesidad no es casual, pues está diseñada para que, al crear la necesidad del discurso de valoración personal, este se constituya con los elementos y categorías propias del discurso neoliberal. Esta situación se relaciona directamente con lo que en la teoría marxista se denominó como alienación o enajenamiento. Es decir, la situación del sujeto en una situación en la cual no es capaz de incorporar otros saberes más que aquellos propios del liberalismo, se diferencia del conjunto de creencias particular del contexto social en el cual se desarrolla. El conocimiento ancestral particular a cada cultura es menospreciado por la incorporación y formulación del discurso del emprendimiento, lo cual solo somete a los sujetos al modelo económico imperante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alavez, A. (2014). *Interculturalidad. Concepto, alcances y derecho*. Mesa Directiva de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión.

Amador, B. (2016). De la sumisión del discurso en la universidad a sus posibilidades: una mirada desde la pedagogía. En Camacho, C. (2016). *Reflexiones para una epistemología del saber pedagógico*. Oficina de Publicaciones de la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad de La Salle.

Astete, C. (2014). Políticas educativas y el neoliberalismo en el Perú. *Horizonte de la ciencia*, 4(6), pp. 83-86.

Berman, M. (2010). *All That Is Solid Melts Into Air: The Experience of Modernity*. Verso.

Bravo, J. (2015). *Las prácticas pedagógicas que realizan los asistentes de la Educación, durante los recreos en los patios de las escuelas públicas básicas de Valparaíso, y su relevancia en la gestión de la convivencia* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/166073>

- Candioti, M. (2017). Karl Marx y la teoría materialista-práctica de la enajenación del sujeto humano colectivo. Una propuesta para su reconstrucción. *Izquierdas*, 32, pp. 107-131
- Esteban, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la ciencia*, 5(9), pp. 127-133.
- Freire, S. (2017). *Los programas televisivos infantiles en la alienación cultural de los niños y niñas de primer año de la unidad educativa Madre Gertrudis del cantón Cevallos, provincia de Tungurahua* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Ambato]. Repositorio institucional...
- Fuentes, B. et al. (2019). *La alienación en la formación de valores cívicos*. Colloquium.
- Guzmán, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina. Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas* 50, pp. 15-32.
- Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education. The battle for world class excellence*. Palgrave Macmillan.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Verso.
- Lamas, L. (2017). "Somos una raza distinta que puede lograrlo todo": emprendimiento, educación y nuevas concepciones raciales en el Perú neoliberal. En Zavala, V. y Back, M. (Ed.) (2017). *Racismo y lenguaje*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Leopold, D. (2018). *Alienation*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Center for the Study of Language and Information.
- Moya, N. (2014). Educación filosófica para comprender y superar la crisis política y ética imperantes. *Horizontes de la ciencia*, 4(7), pp. 59-64.
- Noboa, M. (2019). *Educación, resistencia y agenciamiento humano: la posibilidad emancipadora del espacio educativo* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Ecuador]. Repositorio institucional:
- OECD. (2014). *Gross domestic spending on R & D*. <http://data.oecd.org/rd/gross-domestic-spending-on-r-d.htm>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Piñeros, D. (2016). *El papel de la autonomía en el concepto de libertad de Marx*. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras
- Pérez, M. (2016). La educación intercultural. *Revista Científica*, 1(2), pp. 162-180.
- Hernández, E. y Restrepo, C. (2015). *Manifiesto por la universidad nómada*. Save.
- Radford, L. (2017). Ser, subjetividad y alienación. En D'Amore, B. y Radford, L. (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos* (pp. 137-165). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ruiz, C. (2009). La educación en la sociedad posmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), pp. 173-188.

- Salcedo, H. (2010). La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela. *Revista de pedagogía*, 31(89), pp. 331-378.
- Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso: la evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47(1), pp. 11-30.
- Störig, H. (2004). *Historia universal de la filosofía*. (Traducción del alemán de A. G. Ramos). Tecnos.
- Unesco. (2015). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-español.pdf>
- Unesco. (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Cátedra Unesco, Universidad Nacional de Colombia.
- Vincent, A. (2009). *Modern Political Ideologies*. Wiley Blackwell.
- Wittgenstein, L. (2012) [1921] *The Tractatus Logico Philosophicus* (Versión bilingüe e introducción de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera). Alianza Editorial.

