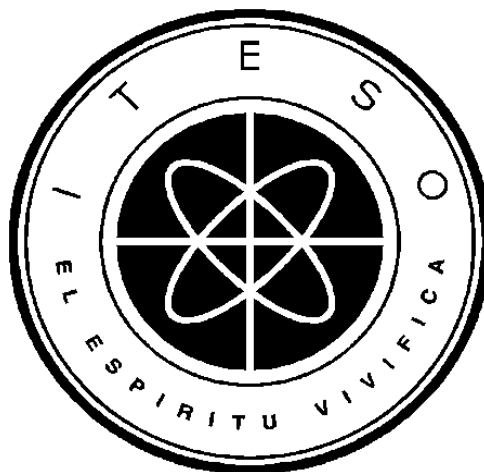

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL, ACUERDO S.E.P. NO. 15018
PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE
DE 1976

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES



Entre la hormiga y la cigarra.
Implicaciones antropológicas del discurso educativo que
promueve el Banco Mundial

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES
PRESENTA

Santiago Villalobos Villalobos
TLAQUEPAQUE, JALISCO, enero de 2019

Dedico este trabajo a mi mamá y a mi papá, a quienes les debo todo.

A mis profesores del ITESO,
en especial a Cristina Cárdenas Castillo, por su apoyo en la realización de este trabajo.

Y finalmente a mis abuelas, cuyo cariño todavía siento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
1.- LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA EDUCACIÓN QUE PROMUEVEN	15
1.1.- <i>Presentación: La educación técnica y profesionalizante</i>	15
1.2.- <i>El carácter global de las recomendaciones de las organizaciones internacionales.....</i>	18
1.3.- <i>Origen y propósitos de los organismos internacionales.....</i>	20
1.4.- <i>La influencia de los organismos internacionales sobre los Estados.</i>	24
1.5.- <i>El Banco Mundial.....</i>	30
1.5.1.- <i>Orígenes del Banco Mundial.....</i>	31
1.6.- <i>Ponderación y selección de fuentes documentales.....</i>	37
2.- LA ESTRATEGIA EDUCATIVA DEL BANCO MUNDIAL.....	41
2.1.- <i>Análisis de la Estrategia 2020.....</i>	41
2.2.- <i>Aspectos generales.....</i>	41
2.3.- <i>La educación terciaria como capacitación laboral.....</i>	45
2.4.- <i>Las metas de la estrategia</i>	47
2.5.- <i>Análisis complementario de la estrategia</i>	48
2.5.1.- <i>Realizando la promesa de la educación.....</i>	48
2.5.2.- <i>Sobre la pobreza y el desarrollo.....</i>	53
2.5.2.1.- <i>El problema de la pobreza.....</i>	53
2.5.2.2.- <i>La ausencia de una definición.</i>	54
2.5.2.3.- <i>Sobre el desarrollo y reflexiones parciales.....</i>	58
3. CARACTERIZACIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN DESDE LOS DISCURSOS DEL BANCO MUNDIAL.....	61
3.1.- <i>Un ser humano adaptable.....</i>	63
3.2.- <i>Un ser humano competente.....</i>	63
3.3.- <i>Un ser humano productivo</i>	64
3.4.- <i>Un ser humano tecnológico.....</i>	65
3.5.- <i>Hacia una vida economizada.....</i>	65
4.- ANÁLISIS ZUBIRIANO DE LA EDUCACIÓN QUE PROMUEVE EL BANCO MUNDIAL	67
4.1.- <i>Implicaciones filosóficas sobre el desarrollo: el concepto de posibilidad entre la pobreza y la educación</i>	69
4.2.- <i>El pensamiento de Xavier Zubiri.....</i>	72

4.3.- Educación y realidad.....	77
4.4.- La educación como proceso de posibilitación y capacitación.....	79
4.5.- La educación para el trabajo.....	82
4.5.1.- Educación como capacitación para el trabajo.....	83
4.5.2.- Las posibilidades que ofrece la educación para el trabajo.....	85
4.5.2.1.- Una precisión sobre las posibilidades.....	85
4.5.2.2.- Posibilidades del trabajo.....	86
4.5.3.- El trabajo y la autorrealización.....	88
4.5.3.1.- Trabajo.....	88
4.5.3.2.- Autorrealización.....	89
4.5.4.- El dinero como habitud.....	96
4.5.5.- Una mentalidad que se instala.....	98
4.5.5.1.- Mentalidad en Zubiri.....	98
4.5.5.2.- Mentalidad como modo de conducir la vida.....	101
4.5.5.3.- Un Modo de Vida.....	102
4.5.5.3.1 El discurso de las carreras profesionales.....	103
4.5.5.4.- La técnica.....	105
4.5.5.4.1.- Economía del conocimiento y la nueva economía.....	106
4.5.5.4.2.- Sobre la técnica.....	108
4.5.6.- La sociedad proyectada desde la educación.....	111
4.5.6.1.- El proyecto social de la educación superior.....	113
4.5.6.2.- De la relación impersonal a la cosificación.....	118
REFLEXIONES FINALES.....	124
Sobre las organizaciones internacionales.....	125
Sobre la definición de los problemas comunes.....	126
Sobre el Banco Mundial.....	127
Sobre el sentido laboral de la educación.....	128
Sobre la pertinencia de Zubiri.....	129
Sobre la realización a través del trabajo.....	130
Sobre la convivencia.....	132
ANEXO.....	135
La mirada educativa del Banco Mundial a partir de conceptos clave.....	135

<i>3.1.- Identificación de conceptos clave.....</i>	<i>137</i>
<i>3.1.1.- Organización de conceptos clave de los discursos del BM por núcleos.....</i>	<i>138</i>
<i>3.1.2.- Definición de conceptos.....</i>	<i>139</i>
<i>3.1.2.1.- Núcleo educativo</i>	<i>139</i>
<i>3.1.2.2.- Núcleo laboral</i>	<i>144</i>
<i>3.1.2.3.- Núcleo socioeconómico.....</i>	<i>147</i>
<i>3.1.2.4.- Núcleo de conocimiento.....</i>	<i>148</i>
FUENTES DOCUMENTALES	153

INTRODUCCIÓN

Nos hallamos en una época en la que cada vez hay menos incentivos para pensar. Sin embargo, es inevitable conducirnos por la vida con una mínima actividad reflexiva, pero ¿qué nos obliga a ejercitar la reflexión? Podríamos pensar que contar con una educación podría garantizar que desarrollaremos esta dimensión de lo humano, no obstante, advertimos que la vocación de la educación se encamina cada vez más hacia la capacitación de quehaceres técnicos con fines laborales y que, por lo tanto, es importante pensar también en qué es lo que propicia y orienta nuestras reflexiones cuando no hay muchos estímulos para tenerlas.

Hay momentos de nuestro desarrollo vital que se ven revolucionados por nuestro propio pensar, y en este camino nos encontramos con reflexiones relevantes gracias a que hay alguien o algo que las suscita. Ante esta circunstancia nos damos cuenta de que la educación cumple la tarea de hacernos pensar el mundo y de prepararnos para interactuar con él. A pesar de esto, encontramos que frecuentemente en vez de utilizar nuestra inteligencia para dar respuesta a una situación determinada, nos enfrentamos a escenarios mediante respuestas y soluciones prediseñadas que aprendemos a repetir. Se privilegia la respuesta sobre la reflexión y esto supone que es más valioso contar con una serie de recetas que se nos entregan para resolver situaciones desde quehaceres específicos que meditar las cuestiones con las que tratamos de lidiar.

Que haya un énfasis en la repetición y no tanto en la reflexión ofrece algunos beneficios. Nos brinda un soporte para hacer la vida sin tener que descubrir todo desde la nada y eso abre muchas posibilidades, pero si el sentido de esta entrega no se acompaña de un espíritu crítico, tampoco será posible reformular nuestro presente. A esto es necesario agregar que, sin un pensamiento reflexivo, las posibilidades que abre este soporte sufren el peligro de quedar trucas. El ejercicio de repetición, que se lleva a cabo desde la educación, nos facilita nuestra adaptación a la cultura en la que vivimos, así como su conservación, pero al mismo tiempo nos dificulta su transformación. La mera repetición merma nuestro criterio y dificulta el cambio. Esto llega a ser muy problemático cuando uno de los principales argumentos que existen hoy en día para la educación es que es

fundamental para realizar los cambios necesarios en las sociedades con el fin de propiciar un mejoramiento continuo de ellas.

Se nos enseña cómo funciona el *mundo*, lo que hay que hacer para adaptarnos lo más rápidamente a éste y no perdernos. Se nos premia si lo conseguimos y se nos castiga en el caso contrario; somos inteligentes cuando conseguimos adaptarnos rápidamente y estúpidos cuando no. Esto al final “forma” personas que rápidamente aprenden a repetir, pero no a reflexionar y cuestionar.

En esta situación de repetición y de adaptación a la cultura nos hallamos con que en nuestro contexto actual lo que se nos enseña es a responder a unas exigencias de desarrollo económico y a adaptarnos lo más fluidamente posible a las demandas de un mercado laboral cambiante.

Regresemos un poco en el tiempo para recordar cómo vivimos la experiencia escolar. En la escuela primaria nos enseñan que existen varios oficios: está la medicina, las ingenierías, la abogacía, etc. y se nos pregunta a cuál nos queremos dedicar. En el fondo esta cuestión plantea otra que es de vital importancia: ¿qué queremos *ser*?

Ante tal cuestionamiento, lo que *somos* equivale a nuestro *quehacer*, y en último término el quehacer se identifica con un oficio o profesión. De esta manera la pregunta por lo que queremos ser se traduce y se limita a la pregunta por el trabajo al que deseamos dedicarnos. La labor nos define y por lo tanto si el fin de la educación es capacitarnos para un oficio, entonces la educación ciñe nuestra propia realización a los cauces del trabajo y a las reglas propias de esta esfera de la vida.

Lo anterior nos obliga a indagar en el discurso educativo predominante que, irónicamente, mira a la educación como una actividad fundamental para la libertad. Nos dice que atravesar un proceso formativo nos brinda un mejor entendimiento de las cosas que nos permitirá ampliar nuestro horizonte de posibilidades de interacción con el mundo, y que esto nos constituirá en personas libres.¹

Pero ¿en qué consiste la libertad? Desde luego que no es algo que apreciemos únicamente como algo dado -si afirmamos que ya somos libres entonces ¿para qué nos educamos?-.

¹ UNESCO. *Derecho a la educación*. 30 de noviembre de 2014.

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/browse/1/>

Tenemos la percepción de que educándonos contribuimos a nuestra propia libertad y casi siempre resulta evidente que es mejor educarse a no hacerlo. Consecuentemente, si educarnos nos hace libres, entonces la educación contribuye a ampliar nuestra capacidad de decisión y con ello nuestro horizonte de posibilidades para convertirnos en autores de nuestra propia vida.

Cuando nos propusimos estudiar como tema de investigación la educación nos pareció que era curioso cómo este discurso pudiera manifestar y asumir este carácter liberador mientras que, al mismo tiempo, abrazaba una orientación laboral. Esta manera de entender la educación supone la idea de que es sólo un paso previo para el trabajo y que éste es lo que nos abre nuestra libre realización. Ante esta situación, se nos enseñan/entregan formas de habérmolas con las cosas que son propias de una cultura laboral que se enmarca dentro de un paradigma económico.

Nuestra investigación trata de inquirir en algunos de estos elementos culturales que se reproducen y que se conservan a través de generaciones. Nos interesan, en palabras del filósofo Xavier Zubiri, esos haberes o *habitudes* que se nos entregan a través de la educación con el fin de que hagamos nuestra vida y enfrentemos la realidad.

Hemos indagado a qué responden estas maneras de *habérmolas* con las cosas y con los demás, así como las figuras que disponen estos haberes. Por lo anterior, en esta tesis tratamos de dibujar el proyecto de realización inherente a este tipo de educación que se preocupa más por capacitar para el trabajo que por formar personas.

Nuestro trabajo surge a partir de una serie de experiencias y preocupaciones personales, como las ya indicadas que nos han acompañado a través de nuestro paso por la educación formal. La hemos padecido y disfrutado, y, desde luego, cuestionado. De alguna manera, al atravesar la educación formal nos hemos hecho varias preguntas: ¿por qué en la escuela se nos enseña a todos más o menos lo mismo sin importar el contexto?, ¿qué es lo que la escuela quiere hacer de nosotros?, ¿qué debemos hacer para aprovecharla y justificarla en nuestras vidas?, ¿hasta qué punto la educación nos limita o nos posibilita?, y ¿por qué es mejor educarnos que no hacerlo? En este trabajo hemos buscado dar respuesta a estas cuestiones.

Si bien la cuestión laboral siempre estuvo presente en nuestras reflexiones iniciales sobre los propósitos de la educación, la primera problematización que realizamos sobre este

tema nos llevó a reflexionar sobre el vínculo entre educación y realidad. Pensamos que la educación que recibimos requiere de un vínculo con la realidad en la que vivimos, puesto que suponemos que nos brindará ciertas bases para interactuar con ella. No obstante, el problema se trasladaba frecuentemente hacia las formas en las que aprendemos esta interacción. En este respecto siempre nos topamos con que frecuentemente estaba referida al trabajo, es decir a algún oficio o profesión. Lo anterior supone que el problema para la educación no radica únicamente en hallarse desvinculada de la realidad, sino en que este vínculo parezca siempre estar mediado por el trabajo y, por lo tanto, que el interés económico que atraviesa al trabajo se haga presente también desde la educación.

En la actualidad arribamos a una sociedad que también nos impone ciertas condiciones y maneras de habérselas con las cosas y el no incorporarnos correctamente a ésta también puede tener sus efectos negativos. Cada persona, de no hallarse en el mundo correctamente, corre el riesgo de quedar excluida de él y en este sentido, se impone la necesidad de educarse como una forma de capacitación para la vida. El problema es que no estamos acostumbrados a cuestionar el tipo de vida para la que se nos prepara, nuestra preocupación radica sobre todo en adaptarnos a ella lo más rápidamente para evitar quedar excluidos. Si esa vida para la que se nos prepara es una vida economizada - es decir, que nos obliga a mirar la experiencia vital desde unas determinadas concepciones económicas-, en consecuencia, sucede que quienes “conducen” las riendas de la economía (cuya autoridad reside en su condición de “expertos” en el tema, y por lo tanto de especialistas en cómo lidiar con esta vida), determinan el tipo de adaptación que debe llevar a cabo la escuela. En este contexto nos percatamos de que la educación abre un rango limitado de posibilidades que privilegia principalmente los materiales y económicas.

La aparición del factor económico en esta exploración de educación-libertad resultó ineludible, de tal modo que al vínculo entre *educación-libertad* hay otro que lo acompaña: *economía-libertad*. Desde la perspectiva económica la educación cumple un papel fundamental y tiene un carácter liberador en tanto que los individuos se vayan constituyendo en trabajadores capaces de mantenerse a sí mismos, “es esencial para el orden cívico y la ciudadanía como para el crecimiento económico sostenido y la reducción

de la pobreza” nos dice el Banco Mundial.² En este contexto, la educación superior “parece no encontrar ya más razón de ser legítima que la salida profesional del alumnado y el beneficio que las empresas pueden extraer de las investigaciones y de la formación que pueden recibir en ella los futuros trabajadores y trabajadoras de sus empresas”.³

Sin embargo, si nos decidíamos a investigar esta dimensión económica sin mayor especificidad se nos hubieran abierto líneas de investigación demasiado vagas y hubieran necesitado ser precisadas. En primer lugar, porque a través de la historia las relaciones económicas se han dado de manera muy diversa y, en segundo, porque la dimensión económica de la vida ha tenido muchas formas de atenderse, dependiendo de la cultura, la geografía y el tiempo.

Para dar respuesta a esta cuestión resolvimos que una posible respuesta estaba en el modelo económico que predomina en nuestro contexto y que comúnmente es llamado *neoliberalismo*. Lo cual es algo problemático. Sin duda, es un término que ayuda a definir nuestra situación, pero sobre el que existe un enorme debate sobre si siquiera es posible definirlo debido a la gran variedad de formas complejas que ha adoptado en cada contexto.⁴

Esto nos hizo preguntarnos cómo justificar otra investigación que explore la relación entre educación y neoliberalismo cuando hay tantos estudios a la mano, a los que se siguen sumando centenares más cada año. Este es un asunto al que le hemos dedicado muchos piensos y al final decidimos que nos inclinaríamos por una línea más específica de investigación, empero, reconocer nuestro contexto económico resulta necesario para un estudio como el que se nos iba planteando.

Necesitábamos ver cómo es que se manifiestan los discursos del neoliberalismo para poder realmente entrar a plantear una reflexión sobre los presupuestos antropológicos en torno a la proyección del ser humano implicada en la educación para el trabajo.

Para nosotros, parte del problema de quedarnos en el neoliberalismo radicó en la carga de connotaciones de todo tipo, así como en la crítica simplona que comúnmente, antes de

² UNINET, *La propuesta educativa del Banco Mundial* http://www.uninet.com.py/accion/202/la_propuesta.html Consultado el 12 de noviembre de 2014.

³ Enrique Javier Díez Gutiérrez, "La macdonalización de la educación superior" en *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, vol. 25, No. 3, 2011, pp. 59-76, p. 64.

⁴ Jamie Peck, "Neoliberalismo y crisis actual" en *DAAPGE*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, Año 12, No. 19, 2012, pp. 7-27.

definir el concepto, ya lo utiliza como adjetivo de desacreditación política y económica. Se vuelve un blanco fácil por la poca credibilidad que tiene en ciertos círculos académicos, además de que el tema ha sido tratado ya por antropólogos sociales.⁵

Consideramos importante centrar nuestro estudio en la proyección a la que nos lanza este tipo de educación y para hacerlo fue necesario contar con un piso firme de conceptos con solidez filosófica. También se hizo necesario partir de los mismos discursos educativos y no de poner nuestras propias palabras en boca ajena. Un camino equivocado pudo haber sido el de definir nosotros mismos qué es neoliberalismo para después de haber establecido un “blanco” a modo, comenzar nuestras inquisiciones.

Sin embargo, creemos que lo que sea que podamos llamar *neoliberalismo* es una visión política y económica que ha permeado en muy variados ámbitos de la vida humana y que en la educación se ha hecho de un espacio importante en el que ha adquirido fuerza suficiente como para definir los problemas del mundo y cómo resolverlos.

Los discursos en los que se manifiestan las *ideas neoliberales* son concretos y no existen en abstracto, se expresan en documentos que cuentan con el respaldo de la mayoría de las naciones. De ahí que nuestro trabajo se fuera decantando por indagar el papel de las organizaciones internacionales y su influencia en el escenario mundial, puesto que hallamos que éstas se han encargado de diseminar en buena medida algunas de las ideas que forman parte de lo que podemos llamar *neoliberalismo*.

Decidimos estudiar al Banco Mundial en particular por ser una de las organizaciones internacionales más importantes, pero sobre todo porque en sus objetivos principales se encuentra el de la erradicación de la pobreza, lo que hace que la preocupación por la dimensión económica de la vida, que se formula en sus discursos alrededor de la educación, sea más evidente. Sumado a esta situación, sucede que el Banco trabaja una gran cantidad de proyectos de educación y publica los documentos que guían la orientación de sus recomendaciones en distintos rubros.

El propósito de tener al Banco Mundial como fuente de estos documentos no es únicamente el de quedarnos en un solo organismo internacional y suponer que otros

⁵ Aunque estos estudios se centren en los efectos de esta perspectiva económica sobre los valores cívicos heredados del humanismo y la modernidad. Se sugiere leer la obra de Aihwa Ong, *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, Duke University Press, Durham and London, 2006.

actúan en sentidos muy distintos. Al estudiar al Banco estamos también estudiando a un sistema de organizaciones que actúan de manera coordinada (hay que recordar que el Banco Mundial pertenece al sistema de organizaciones de la ONU), por lo que la dimensión de su influencia es enorme.

Las recomendaciones de las organizaciones internacionales como el Banco Mundial han tenido un impacto en la forma en que el Estado entiende la educación y, en consecuencia, una influencia directa en la formación de los ciudadanos. Organismos como la UNESCO, la Organización Mundial del Comercio, el Banco Interamericano de Desarrollo o el Fondo Monetario Internacional, emiten recomendaciones orientadas hacia la profesionalización técnica y la privatización de la educación que luego son acatadas por las naciones. Dentro de esta perspectiva el Banco Mundial es la voz principal.

Quisimos que el planteamiento de la tesis no se limitara a un estudio de caso demasiado particular, por ejemplo, alguna zona del país o región. Para nosotros ha sido importante recalcar el carácter global de esta situación, y cómo es que ésta es una circunstancia que rebasa fronteras y contextos específicos, de ahí que hagamos énfasis en el papel de estas organizaciones.

El apoyo filosófico lo obtuvimos de la mano del pensamiento de Xavier Zubiri por ofrecernos un gran ejercicio de conceptualizaciones que nos ayudaron a comprender mejor el papel de la educación en la sociedad y en la formación de la persona. Utilizamos varios de estos conceptos para desarrollar nuestra explicitación de las implicaciones antropológicas de la educación que el Banco propone.

Una vez tomada la decisión de apoyarnos en Zubiri, nuestro objetivo fue centrarnos en un aspecto particular de su antropología para esta tarea. Quisimos enfocarnos en las implicaciones que tiene esta educación en lo social pero pronto nos fuimos dando cuenta de que, debido a la complejidad de su pensamiento, no podíamos ceñirnos a lo social sin hablar también de otras dimensiones del ser humano. Así teníamos que tocar también la dimensión individual e histórica, y esto supuso realizar un esfuerzo por adentrarnos en las implicaciones que hay para la convivencia desde este tipo de educación, así como para nuestra mentalidad y la manera de habérselas con las cosas.

Nuestro interés por la educación como una actividad de pretensiones liberadoras se fue definiendo gracias a algunos planteamientos de Zubiri y nos hizo ir orientando la

exploración hacia la persona como proyecto de la educación. Nos centramos en el papel que puede tener la educación en nuestra autoposesión y autorrealización, así como en el posible desarrollo de la propia vida como proyecto. Esto permitió que nuestra reflexión tomara tintes existenciales que quedaron plasmados en la última parte de esta investigación.

Si la educación proyecta una idea de realización humana, también esboza una de la sociedad y realizar un estudio de este tipo nos permite tomar un momento de distancia para cuestionar el rumbo que hemos tomado y la conveniencia de seguir por este camino.

La tesis se divide en cuatro capítulos. En el primero penetramos en la naturaleza de las organizaciones internacionales y su papel en el establecimiento de agendas políticas en el mundo. En esta parte describimos brevemente cómo es que históricamente se fueron conformando y sus objetivos iniciales. También nos detuvimos a analizar cómo es que las recomendaciones que hacen a sus países socios tienden a esconderse en bases teóricas que se presentan como “neutrales” y crean visiones de la realidad que luego son asumidas por sus Estados socios.

En el segundo capítulo nos centramos en el caso del Banco Mundial, el propósito es dejar claro que la educación que se reduce a la capacitación laboral responde a un discurso que no se limita a un contexto geográfico en particular, sino que se da en todo el mundo. Describimos la estrategia educativa del Banco Mundial y cómo se articula con otros objetivos de esta organización, particularmente con la erradicación de la pobreza y el fomento al desarrollo. Este apartado nos permite entrar en detalle sobre algunos conceptos que el Banco considera como imprescindibles para la educación. El principal propósito es argumentar, con base en los propios documentos del Banco, que efectivamente su discurso educativo postula que el principal papel de la educación es la capacitación laboral. Deseamos que fuera el Banco mismo quien nos brindara esta perspectiva. Esto implica que esta organización establece también un diagnóstico de la sociedad para la que la educación debe prepararnos y en el que la satisfacción de las demandas del mercado laboral es fundamental, en este sentido estos documentos nos brindan complementariamente una imagen sobre la situación global a la cual, de acuerdo con el Banco, estamos obligados a responder.

En el tercer capítulo proponemos una breve caracterización antropológica que nos permite crear un perfil del tipo de ser humano que resulta de esta educación. En este momento lo que llevamos a cabo es un análisis muy libre cuyo propósito es crear un dibujo de la persona que queda asumiendo las ideas detrás de la propuesta educativa del Banco Mundial. Este capítulo es muy breve puesto que originalmente contaba con una sección en la que se abordaban algunos conceptos clave que pudimos encontrar en la estrategia educativa de este organismo. Optamos porque ese desarrollo apareciera en la tesis como un anexo ya que consideramos que se desviaba de nuestro desarrollo de ideas y nos distraía de nuestro objetivo.

El último capítulo es propiamente el análisis antropológico que hacemos desde los conceptos de Xavier Zubiri. En un primer momento damos cuenta, a grandes rasgos, del pensamiento de este filósofo y su pertinencia para el análisis que nos propusimos. Planteamos un estudio de las implicaciones para la vida humana que se tienen cuando el único propósito de la educación se vuelve la capacitación laboral. Limitamos este análisis a las habilidades que se entregan, las implicaciones de la técnica, la conformación de mentalidades y finalmente abordamos cómo afecta la manera en que nos relacionamos con los demás.

Como una observación complementaria, decidimos que en este trabajo de tesis se utilizara el término *ser humano* en lugar del de *hombre* a pesar de que Zubiri no lo hace y de que él hace una distinción entre los conceptos de *hombre*, *ser humano* y *persona*. Tratamos de que nuestra escritura se planteara de manera tal que este uso no generara confusiones ante una lectura estricta del pensamiento zubiriano, por lo que esperamos que el lector hará las distinciones necesarias cuando sea necesario.

Finalmente, deseamos que esta investigación sirva para promover una reflexión filosófica sobre la educación y sobre el momento que estamos viviendo. Sobre todo, lo que buscamos es que al reflexionar sobre la educación también lo hagamos sobre nuestra vida y todo lo que ello envuelve.

1.- LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA EDUCACIÓN QUE PROMUEVEN

1.1.- Presentación: La educación técnica y profesionalizante

Debemos comenzar por reconocer que esta investigación busca adentrarse en un problema de dimensiones globales y que, debido a ello, se nos revela como muy significativo y relevante. Por lo mismo debemos explicitar que el planteamiento realizado en estas páginas busca ir más allá de lo que pueda obtenerse a partir del análisis de algunos casos particulares con el fin de acentuar la relevancia y el peso que este problema adquiere debido a su dimensión global. Únicamente trataremos los casos particulares para ejemplificar y justificar, desde lo concreto, que la educación ha asumido un papel fundamentalmente de capacitación laboral, bajo los términos de “capital humano”, con el objetivo de aumentar la productividad y el desarrollo material de las sociedades.

La decisión de no centrarnos en un caso concreto no supone que nuestro desarrollo ignore las particularidades de las actuales políticas de educación. Por el contrario, partimos de una observación evidente y particular: la tecnificación y profesionalización de la educación superior en múltiples contextos. Este camino lo decidimos con el fin de recalcar el carácter internacional de esta tendencia. No se trata entonces de un estudio de caso, perfectamente localizado, sino de una situación, reiteramos, de dimensiones globales.

Ante tal circunstancia surgen las preguntas sobre este tipo de educación: ¿Por qué su principal valor reposa en el desarrollo de capacidades para desempeñar correctamente un trabajo? ¿Por qué se le da tal importancia a esta cuestión en el discurso político? ¿Qué queda de la educación superior si se le despoja de estos propósitos? ¿Es realmente una tendencia mundial?

En prácticamente todo el mundo se han implementado políticas educativas cuyo principal valor reside en el trabajo. En Colombia, por ejemplo, está vigente el “Modelo Escuela Nueva” que se basa en una propuesta de la UNESCO llamada “Escuela Unitaria”.¹ El

¹ Modelo recomendado a América Latina en 1961 para tratar de eliminar las diferencias educativas entre el campo y la ciudad.

modelo se centra en el mejoramiento de capacidades para el trabajo en el campo y ha sido respaldado por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, pero no se plantea en ningún momento la calidad de vida que ofrece el campo en ese país.² En Europa se planteó la homogeneización de los sistemas de educación superior en aras de “la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente”.³ Tomando un caso más cercano a nuestro contexto, el Plan Nacional de Desarrollo de 2013 a 2018 en México tuvo como principal objetivo educativo el aprovechamiento del capital humano y la productividad, puesto que la “falta de educación es una barrera para el desarrollo productivo del país”.⁴

Ejemplos hay muchos, y en el discurso actual parece difícil sostener el valor de la educación superior si no hay a la par una profesión vinculada a alguna forma de empleo o trabajo.

Con esto no negamos que la educación superior pueda potenciar el desarrollo de ciertas habilidades que sirvan en algunas labores productivas determinadas, pero subrayamos que hay elementos para pensar que, al situarse este propósito como central, se descartan importantes posibilidades que, de abrirse y explotarse, implicarían una comprensión mucho más amplia de la vida, brindando herramientas para apropiársela y para hacer frente a la realidad.

Este énfasis en la productividad que se plantea para la educación, sobre todo la superior, no puede deberse sólo a una gran coincidencia global, existen elementos plenamente identificables por los que esta idea se ha instalado de manera tan intensa, sobre todo en los últimos años. Una de las causas que se pueden considerar consiste en el fuerte proceso de globalización que ha unido los destinos de los países, pues hoy lo que ocurre en un punto particular del planeta puede tener fuertes repercusiones en muchos otros. A este escenario hay que sumarle la creación de ciertas tendencias de parte de quienes lideran el progreso, particularmente de los Estados Unidos y Europa, creando una carrera en la

Sara Evelin Urrea Quintero, “Las Agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva” en *Ágora U.S.B.* Medellín, Colombia. No.1, Vol.17, enero-junio de 2017, p. 96.

<http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v17n1/v17n1a05.pdf>

² *Ibidem*, pp. 98-103.

³ Ministros Europeos a cargo de la Educación Superior, *Declaración de Bolonia*, EURASHE, Bolonia, 1999. http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

Consultado el 18 de octubre de 2017.

⁴ Gobierno de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México, 2013, p. 16.

que nadie quiere quedar rezagado. Teniendo esto en cuenta, no podemos ignorar el papel de organizaciones que plantean agendas que suscriben los Estados. Estas organizaciones internacionales (OI)⁵ se nos presentan como entes que marcan pautas y plantean metas que todo el mundo debe seguir, frecuentemente con el argumento de que son moralmente correctas y deseables.

Nos enfocaremos en estos organismos de manera general, en sus características y su influencia en el diseño de ciertas políticas públicas que luego son incorporadas por sus Estados socios. Esta influencia de las OI se nos va revelando como una forma de poder que ejercen sobre los Estados, quienes, a través de sus ministerios y secretarías, toman esas recomendaciones para dictar y decidir las líneas educativas que se deben implementar para “formar” a sus ciudadanos.

Por lo tanto, es necesario comprender la naturaleza y el alcance de estas entidades internacionales y para ello requerimos primeramente esclarecer su carácter global, después ahondar en su influencia al interior de los Estados y con estos elementos reflexionar su participación en la instauración predominante de una educación técnica y profesionalizante. Esto además nos ayudará a comprender las enormes repercusiones que tiene este tema, puesto que, si las agencias internacionales pueden interferir en la vida política de los países, particularmente en las decisiones sobre la educación en todos sus niveles entonces también pueden interferir en la manera en la que convivimos dentro esas sociedades y, de manera más personal, en la forma en que los individuos comprendemos la realidad y la enfrentamos.

Del mismo modo, no basta con señalar que estos organismos se definen a sí mismos como internacionales para admitir su carácter global, esto nos impediría justamente profundizar en dicho aspecto, por eso es ineludible explicitar las características de dichos organismos y sus objetivos, sobre todo en la medida en que convergen los propósitos de unos y otros.

Atendiendo a lo anterior, a continuación, explicaremos el carácter global de las *recomendaciones* que promueven las organizaciones internacionales y cómo es que éste genera una dinámica que les permite conducir las políticas de sus Estados miembros,

⁵ También nos referiremos a ellas como agencias, organismos o instituciones, sin hacer precisiones sobre si el uso de un término es más adecuado que otro.

resultando en un importante desequilibrio de poder a su favor. Además, incorporaremos un esbozo de cuáles son estas organizaciones y cómo es que nacen y se transforman a través de la historia.

1.2.- El carácter global de las *recomendaciones* de las organizaciones internacionales

Recordemos que esta investigación se enfoca en el análisis de una educación cuyo énfasis reside en el desarrollo de las esferas productivas y económicas del ser humano, sobre todo durante la educación terciaria. Esta educación aspira a resolver los problemas que se asumen como los más importantes en nuestro tiempo y que, desde la perspectiva de quienes *recomiendan* las supuestas soluciones, son primordialmente problemas de carácter técnico y económico. La dificultad está en que problemáticas tan complejas como la pobreza y el desempleo son vistas como situaciones con soluciones meramente técnicas. Sucede lo mismo con temas como el crecimiento económico y el desarrollo.

En este sentido lo que buscamos exponer es que este fenómeno, en el sentido más común de la palabra, no es un asunto exclusivo de algunos centros educativos o de algunas regiones específicas del globo, sino que este tipo de educación se ha incentivado mundialmente desde instituciones concretas de carácter *universal* -término utilizado por el académico español José Manuel Sobrino Heredia-,⁶ y con una agenda más o menos común. Además, hay que afirmar que dichas instituciones influyen de manera muy importante en las decisiones de los gobiernos de los Estados, en algunas ocasiones mediante formas sutiles de coerción, otras a través de una permisividad excesiva derivada de una falta de involucramiento y compromiso de parte de los propios gobiernos, resultando en una incorporación acrítica de los *consejos* o *recomendaciones* que estas instancias hacen a sus países socios.⁷

⁶ José Manuel Sobrino Heredia es Catedrático de Derecho Internacional Público de la Universidad de la Coruña y es una autoridad junto a Manuel Díez de Velasco en el tema de los organismos internacionales. Ha sido director del Instituto Universitario de Estudios Europeos, director del Centro de Documentación Europea, vicepresidente de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales y Titular de la Cátedra Jean Monnet de Derecho Comunitario. <http://www.ub.edu/mei/profesorado/jose-manuel-sobrino-heredia/> Consultado el 8 de noviembre de 2018.

⁷ José Luis Coraggio y Rosa María Torres del Castillo. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Miño y Dávila-CEM, Buenos Aires, 1997, p. 33. <http://www.minoydávila.com/media/descargables/N/D> Consultado el 2 de octubre de 2017. Dependiendo del organismo internacional que se estudie, el término cliente o socio es utilizado para nombrar a los países que incorporan algún apoyo de estas agencias, en forma de créditos,

Los organismos más relevantes que trabajan el tema de la educación en el plano internacional son: la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus satélites directos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC); el Fondo Monetario Internacional (FMI); el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), que forma parte del Grupo del Banco Mundial (BM); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En el caso de organismos regionales de América se encuentran la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), entre otros.⁸

Estos organismos usualmente trabajan en conjunto y se apoyan para establecer agendas globales a las que se suscriben sus países miembros. Se suman a la elaboración de estas agendas las prácticas específicas que deben implementarse con vistas al cumplimiento de las metas previamente acordadas, y dentro de las cuales la educación ha pasado a ocupar un lugar central.

En el siglo XX la educación ha sufrido cambios importantes. Ha pasado a fungir un rol fundamental en el aprovechamiento de los llamados *recursos humanos* de las sociedades, generando la idea de que su principal valor radica en la capacidad que posee de potencializar la productividad de la gente. Visto así, no es una inversión en lo humano, sino en un “recurso humano” aprovechable.

En esta transformación estas instituciones han llevado la batuta, ya que, como lo plantea Alberto Martínez Boom,⁹ “los organismos internacionales [fueron] la principal fuente de creación, difusión y legitimación de modelos educativos a escala mundial, tanto en relación con la estructura de la educación como en el campo del currículo”.¹⁰ Desde esta perspectiva, debemos adentrarnos en la manera en la que estos organismos maniobran y

recomendaciones, asesorías, metas, etc. En el caso del Banco Mundial, se utiliza el término de países “clientes”, “miembros” o “asociados” sin especificar diferencias entre cada uno de los términos.

⁸ Sara Evelin Urrea Quintero. “Las Agencias internacionales...” p. 98.

⁹ Alberto Martínez Boom es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y es profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

¹⁰ Sara Evelin Urrea Quintero. “Las Agencias internacionales...” p. 100. Es una cita textual de Alberto Martínez Boom.

cómo es que esta forma de operar resulta en una injerencia significativa al interior de las políticas públicas de los Estados.

1.3.- Origen y propósitos de los organismos internacionales

Los organismos internacionales¹¹ más relevantes en la actualidad tienen su origen al final de la Segunda Guerra Mundial como parte de una serie de medidas cuyo fin era la reconstrucción de Europa y la prevención de potenciales conflictos internacionales, de ahí que muchas de estas agencias estén actualmente vinculadas a otras organizaciones que se presentan como espacios de corte político y diplomático como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la Organización de los Estados Americanos (OEA), pero que también persiguen soluciones principalmente técnicas para atender las problemáticas globales. En el caso del Banco Mundial es conocida su colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pues pertenecen al mismo sistema (Sistema de las Naciones Unidas) y realizan publicaciones conjuntas, apoyándose para el planteamiento de metas y necesidades mundiales, una de las más recientes es la *Education 2030 - Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* (La Declaración de Incheon - Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos),¹² la cual se supone que sus países socios deberán implementar. Éste es uno de los documentos que tendremos presentes.

Cuando hablamos de organismos internacionales tenemos que aclarar que nos referimos a agencias que no necesariamente comparten las mismas características, y que a través de la historia han sufrido cambios importantes por lo que se debe admitir que hay, en cierto grado, diversidad entre ellas y también transformaciones en cuanto a algunas posturas con respecto a ciertos temas (lo cual veremos más adelante). Del mismo modo ha habido opiniones encontradas en su interior,¹³ por lo que también debemos reconocer

¹¹ Organismos, también llamados agencias, de acuerdo con la UNESCO. UNESCO, *Educación Superior para Todos* http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2330&Itemid=804&lang=es Consultado el 20 de septiembre de 2017.

¹² UNESCO, *Education 2030 - Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, Incheon, 2015.

¹³ Alma Maldonado, "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial" en *Perfiles educativos*, México, UNAM. No. 87, Vol. 22., enero-marzo, 2000, p. 3 del documento en línea.

que son organismos compuestos por personas que no necesariamente se alinean al unísono cuando se plantean ciertas líneas de trabajo. De todas formas, admitir estos hechos no debe privarnos de advertir las similitudes que hay entre ciertas formas de operar y algunos supuestos ideológicos que sí son compartidos, los cuales también son objeto de examen en esta investigación, aunque en un momento ulterior.

Se podría pensar que los organismos internacionales han existido siempre si nos remitimos al sentido propio de la palabra *internacional*, considerando únicamente su significado: *entre naciones*. A lo largo de la historia ha habido pequeños arreglos entre sociedades, así como la creación de pequeñas ligas de colaboración. Está el caso de los antiguos griegos que se organizaron para la defensa de las Anfitionías,¹⁴ o el de los mexicas con la Triple Alianza, erigida originalmente para el control de la cuenca del lago de Texcoco a principios del siglo XV. Pero en el sentido moderno, la manera en la que entendemos lo internacional dista mucho de esa comprensión básica, y más bien hace referencia a una multitud de naciones en una creciente convivencia global, por lo que no podemos hablar propiamente de organismos internacionales si no es ubicándonos en un momento más reciente de la Historia, en el que el destino de las distintas sociedades del mundo se ha ido entreverando inevitablemente.¹⁵

Para Sobrino Heredia, hay tres momentos precisos en los que podemos ubicar el nacimiento de los organismos internacionales, el primero se ubica en una época de paz y prosperidad en Europa que sucedió entre el final de las guerras napoleónicas y la Primera Guerra Mundial, un período de aproximadamente un siglo, entre 1815 y 1914. El segundo, durante la primera mitad del siglo XX, en el periodo entre guerras y el tercero que comienza al finalizar la Segunda Guerra Mundial.¹⁶

A principios del siglo XIX, al finalizar las guerras napoleónicas, se llevaron a cabo distintas Conferencias Internacionales y surgieron varios tratados multilaterales, como el *Acta Final del Congreso de Viena*, así como las *Conferencias de Paz de la Haya*, pero carecían de

<http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf> Consultado el 12 de septiembre de 2017.

¹⁴ Liga que en su origen era de corte religioso, en la que se organizaron doce tribus griegas para defender sus santuarios pero que poco a poco se fue decantando en una organización más política cuya influencia fue cubriendo otros espacios de aquella sociedad.

José Manuel Sobrino Heredia, "Cuestiones Generales sobre las Organizaciones Internacionales" en Manuel Díez de Velasco (Coord.), *Las Organizaciones Internacionales*, Técnos, Madrid, 2006, pp. 37-55, p. 39.

¹⁵ *Ibidem*, p. 41.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 39-40.

un elemento que es central en los organismos internacionales: la inclusión de órganos propios que les permitieran operar de manera independiente y formal. No fue sino hasta que se institucionalizaron e incorporaron estructuras permanentes cuando formalmente nacieron las primeras organizaciones de este tipo, y esto no ocurre sino hasta que “los avances en determinados ámbitos de la técnica, el progreso en las comunicaciones y el desarrollo de los transportes exigen la creación de administraciones internacionales dotadas de determinados poderes de decisión, control y ejecución”,¹⁷ es decir, es hasta que los destinos de las naciones se van uniendo que, al verse obligadas a convivir dentro de un contexto de desarrollo tecnológico, que se impone la necesidad de organizar la explotación de ciertos recursos y de llegar a acuerdos. Fue hasta que aparecieron estos retos a la convivencia que las primeras agencias se elevaron en el horizonte con el objetivo de encontrar soluciones primariamente técnicas a problemas que antes no tenían la misma relevancia.

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, se crean en Europa *Comisiones fluviales* con el fin de regular la navegación por ciertos ríos internacionales y, además, nacen las *Uniones Administrativas Internacionales*, cuyo objetivo era trabajar en común acuerdo ciertas áreas técnicas, tales como las comunicaciones, la higiene, la agricultura, la industria, etc. Al conjunto de estas comisiones puede identificársele como la primera generación de organizaciones internacionales, aunque todavía pequeñas debido al reducido número de funcionarios que trabajaban en ellas. A partir de esto podemos apreciar que las primeras agencias fueron creadas con fines técnicos y económicos, y éstas se afianzaron mediante procesos de institucionalización. Esa primera generación daría pie a otras de vocación ya propiamente “universal” que tratarían de responder a los desafíos que Europa enfrentaría a principios del siglo XX.¹⁸

La segunda generación de organismos internacionales nace después de la Primera Guerra Mundial, principalmente con la aparición en 1919 de la Sociedad de Naciones (SDN), que llegó a tener hasta 54 Estados miembros y “constituye el primer ejemplo de una *O.I. de vocación universal*”¹⁹ e incorporaba, además de la cooperación técnica y económica, competencias políticas, cuyos fines eran la cooperación internacional y la garantía de la

¹⁷ *Ibidem*, p. 40.

¹⁸ *Ibidem*, p. 40.

¹⁹ *Ibidem*, p. 41.

paz. La SDN trabajará con funcionarios independientes de los gobiernos y promoverá la creación de otras organizaciones internacionales técnicas y económicas como la Organización Económica y Financiera y la Oficina de Cooperación Intelectual. Del mismo modo, en La Haya, durante el año 1922 se creará el Tribunal Permanente de Justicia Internacional.²⁰

A pesar de estos esfuerzos, la ineptitud de la SDN para evitar la Segunda Guerra Mundial llevó a los Estados a pensar que era necesario el refortalecimiento de la coordinación y convivencia entre naciones, creando en 1945 la versión mejorada de la SDN, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuyo importante acierto fue contar con una fuerte presencia de las potencias mundiales vencedoras de la guerra y, posteriormente, con “la incorporación masiva de nuevos Estados surgidos de la descolonización y del desmembramiento de antiguos Estados federales de Europa Oriental”.²¹ El propósito de la ONU, al igual que el de la SDN, continuó siendo el mantenimiento de la paz y la colaboración entre naciones para resolver dificultades que aparecían como técnicas y económicas nacidas a consecuencia a la creciente interdependencia de los Estados.

Ante estos desafíos el mundo vio brotar como nunca antes un buen número de organismos internacionales, por ejemplo, los pertenecientes al *Sistema de las Naciones Unidas* (llamadas así debido a su gravitación alrededor de la ONU),²² donde se hallan las ya señaladas UNESCO y PNUD, así como la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), y donde destacan por otro lado el Fondo Monetario Internacional y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, comúnmente llamado Banco Mundial.²³ Estas dos últimas agencias son organismos especializados dentro del *Sistema de las Naciones Unidas*, aunque es más adecuado afirmar que son agencias autónomas dentro de ese sistema.²⁴

No hay una definición única de lo que es una organización internacional, pero con lo dicho anteriormente podemos entenderlas como asociaciones creadas o reconocidas por una

²⁰ *Ibidem*, pp. 41-42

²¹ *Ibidem*, p. 42.

²² *Idem*.

²³ De manera más precisa, el BIRF conserva su nombre, pero dentro del Grupo del Banco Mundial, que aglutina a más organismos, como lo veremos más adelante.

²⁴ Alma Maldonado, “Los organismos internacionales y la educación en México...”, p. 3 del documento en línea. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf> Consultado el 12 de septiembre de 2017.

multitud de Estados, con la pretensión de resolver problemas compartidos y perseguir causas comunes, sean regionales o globales. Se caracterizan por contar con órganos propios y son capaces de organizarse independientemente de los Estados, y como lo afirma Sobrino Heredia, con la capacidad de “expresar una voluntad jurídicamente distinta a la de sus miembros”.²⁵

1.4.- La influencia de los organismos internacionales sobre los Estados.

Hemos planteado el carácter internacional de estos organismos, así como los propósitos por los que nacen sin adentrarnos demasiado en las particularidades de ninguno de ellos. Con ello hemos dibujado un mapa con los aspectos generales de su historia y sus propósitos. No obstante, debemos detenernos en un aspecto clave: la capacidad que poseen para organizarse independientemente de los Estados y de “expresar una voluntad jurídicamente distinta a la de sus miembros”, repitiendo lo ya señalado.

Esta característica es la que hemos de rescatar si deseamos responder a la pregunta por la influencia que ejercen estos organismos, y debemos examinarla por ser fundamental para identificar a quién preguntamos cuando indagamos las pautas que se han establecido como *indispensables* en la educación.

Las razones por las que estos organismos ejercen tanta presión sobre sus países clientes son muy variadas y dependen tanto de sus propósitos específicos como del contexto. A continuación, nos detendremos en algunos casos para tratar de entender su influencia en el establecimiento de ciertas políticas a nivel global en los Estados.

Si nos detenemos en el FMI, por ejemplo, de manera explícita esta institución “*condiciona* sus líneas de crédito al cumplimiento de políticas de descentralización, reducción y reorientación del gasto público, control de la inflación, entre otras”.²⁶ El hecho de que esta línea de recomendaciones se utilice como una prescripción constante de parte de esta agencia, en algún momento incluso llegó a producir la condena pública de Joseph Stiglitz,

²⁵ José Manuel Sobrino Heredia, “Cuestiones Generales sobre las Organizaciones Internacionales”, p.43.

²⁶ Claudia Alanís Hernández, “La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás” en *La Casa del Tiempo*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, No.9, Vol. I, Época IV, julio 2008, pp. 9-15, p. 9. Las cursivas son de origen.

expresidente de su organización hermana, el Banco Mundial, quien acusó al Fondo de prescribir recetas desde el escritorio, sin un diagnóstico empírico, y de emplear gente incompetente.²⁷

La OCDE se enfoca en la promoción del desarrollo económico, científico y técnico, e impone compromisos y obligaciones a sus miembros, dejándolos sin otra opción que ajustarse a los parámetros dictados por ella, en parte por el reconocimiento que otorgan los países menos desarrollados de esta organización hacia los de mayor desarrollo. En la OCDE “los países miembros se obligan a consultarse continuamente, efectuar estudios y participar en proyectos aceptados de común acuerdo”.²⁸ Esta consulta mutua responde a que esta organización se enfoca principalmente en la promoción del trabajo conjunto entre gobiernos “para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes”.²⁹ Esto en principio se presenta como deseable, sin embargo, al incluir como miembros sólo a los países más desarrollados, se motiva que los Estados socios con niveles menores de desarrollo se ajusten a las políticas sugeridas por los de niveles mayores, provocando una aplicación acrítica de estas políticas con el fin de mantenerse dentro de este organismo exclusivo. Un caso de esta incorporación acrítica sucede en los Estados que hasta ahora se han suscrito a evaluaciones de alumnos y maestros, dejando de lado la evaluación de programas y la orientación vocacional.³⁰ Esta es una experiencia compartida en México, donde la reforma educativa del 2014 se centró en los aspectos laborales y en la evaluación docente.³¹

El Banco Interamericano del Desarrollo (BID), “asume un papel definitivo para comenzar a cerrar las brechas de competencias entre la población (...) y permite asumir un papel cómodo a los gobernantes de los países al asumirse como ejecutores de las políticas sin capacidad de decisión sobre las mismas”,³² lo que cercena, con la complicidad de los gobiernos, su propia capacidad de resolver problemas. El BID además trabaja en la

²⁷ Joseph Stiglitz, “The Insider” en *The New Republic*, Nueva York, 16 de abril del 2000. <https://newrepublic.com/article/61082/the-insider26/04/2000> Consultado el 10 de septiembre de 2017.

Sería pertinente analizar si el BM no está sujeto de ser acusado por la misma falta.

²⁸ Claudia Alanís Hernández, “La influencia del extranjero en la educación...” p. 11.

²⁹ OCDE. *¿Qué es la OCDE?*, 2017. <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/> Consultado el 1 de octubre de 2017.

³⁰ Claudia Alanís Hernández, “La influencia del extranjero en la educación...” p. 11.

³¹ Gobierno de la República, *Reforma Educativa, Resumen Ejecutivo*, México, 2014, p. 3. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf) Consultado el 1 de octubre de 2017.

³² Claudia Alanís Hernández, “La influencia del extranjero en la educación...” p. 12.

recomendación de fortalecer el vínculo entre el mercado laboral y la educación como solución a los problemas ya planteados, desempleo, pobreza, desarrollo y crecimiento económico.

En el caso del Banco Mundial, que es en el que nos vamos a detener con más detalle a continuación, podemos apoyarnos en José Luis Coraggio, para afirmar que su principal forma de coerción consiste en:

[...] el bloqueo que puede hacer del acceso a los mercados de capitales si las políticas de los gobiernos - económicas, financieras, sociales- no son consideradas adecuadas. Ello le da una enorme influencia ante países ya sobreexplotados por su deuda externa y requeridos de ingresos de divisas para pagar intereses y mantener sus vulnerables balances externos. Esta situación es de hecho aceptada por las agencias de las Naciones Unidas que tienden a aliarse con el Banco Mundial para poder entrar eficazmente con sus propias propuestas y programas para los gobiernos.³³

Aunque se dé este fenómeno, hay que sumar la complicidad de los gobiernos que ocurre cuando éstos carecen de planes claros en estas ramas, produciendo en consecuencia escenarios donde las recomendaciones *sugeridas* por estas agencias se implementan sin un verdadero compromiso que implique un análisis complejo sobre su pertinencia.

Habiendo señalado este importante punto, debemos detenernos a recalcar que este breve panorama nos permite vislumbrar la presencia de una relación de dominación y poder que se presenta como necesaria para la proliferación exitosa de ciertas políticas que se implementan en todo el mundo. Sin embargo, nuestro camino no ha partido de suponer sin más el carácter dominante de las agencias internacionales, sino que hemos dado con éste a partir de la relación entre las recomendaciones de las OI y las políticas que promueven una educación para el trabajo.³⁴

³³ José Luis Coraggio *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?*, 1995, p. 1. <http://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf>
Consultado el 2 de octubre de 2017.

³⁴ Es propio de algunos trabajos sociológicos, sobre todo desde la perspectiva de Pierre Bourdieu o Michelle Foucault, centrarse en develar las relaciones de poder y la imposición de significados, estudios que, para explicitar las relaciones de dominación deben suponerla primero. Aquí el ejercicio ha sido distinto, lo que hemos hecho es partir de la promoción de educación profesionalizante y técnica que existe tanto en el discurso como en la práctica, para dar razón del éxito de su implementación, y es ahí donde hemos hallado que la participación de las OI ha sido fundamental, y la relevancia de esta participación no sería tal si estas organizaciones carecieran de los mecanismos coercitivos necesarios.

El señalamiento de esta dinámica de poder y dominación que las OI ejercen sobre los Estados ha partido de la experiencia evidente de la tecnificación y profesionalización de la educación en una multiplicidad de contextos, así como del papel central de las OI, sin el cual la proliferación de estas perspectivas educativas no habría sido posible, al menos no con tal magnitud.

Hemos visto que esta tendencia es global y que se debe en gran medida a la influencia de las OI, que es fuerte y esencial pues:

[...] aunque se considere que es del Estado el poder de decisión final en políticas de sus competencias, hay casos en los que se comparte esta función con las OI (...) de modo complementario o concurrente. Como consecuencia, el Estado sufre interferencias de estos sujetos en la formulación de políticas públicas al buscar soluciones externas o, por integrar una sociedad global, es influenciado por ella.³⁵

No nos vamos a detener en un análisis exhaustivo de esta dominación, pero si queremos entender los supuestos que hay detrás de la educación técnica y profesionalizante, debemos ubicar los discursos que la difunden, y para ello hay que encontrar a quienes crean esos discursos y los mecanismos que tienen para imponerlos. Por eso también es importante comprender el carácter internacional de estas organizaciones, ya que sin éste sus propuestas no llegarían lejos, y sin forma alguna de coerción, difícilmente lograrían imponerse.

Recuperemos algunos elementos fundamentales que ayudaron en la creación de las organizaciones internacionales: el desarrollo tecnológico, la necesidad de las naciones de organizarse para la explotación de recursos y su institucionalización. Estos tres elementos son clave para entender las perspectivas de estos organismos que manifiestan en sus recomendaciones.

Los dos primeros son las razones a las que nos podríamos remitir para entender por qué una educación con el perfil del que hemos empezado a describir se incentiva desde los

³⁵ Eleise Zampier da Silva, Samira Kauchakje y Luciene Stamato Delazari, "La política de persuasión del Banco Mundial en sus informes de desarrollo mundial (1990-2015)" en *América Latina Hoy*, Universidad de Salamanca, Salamanca, No. 75, 2017, pp. 75-100, p. 76.

<http://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/14435>

Consultado el 05 de octubre de 2017.

organismos internacionales. Pero el tercero nos puede dar pautas para entender también cómo es que estos organismos ejercen su influencia de manera efectiva.

Para Martha Finnemore y Michael M. Barnett, la capacidad de influir en las políticas internas recae en el rol disciplinario de las OI, pues mediante el lenguaje utilizado en sus documentos “instan” a los Estados a llevar a cabo ciertas prácticas y políticas con una base teórica presentada como neutral debido a su naturaleza burocrática.

A causa de este perfil burocrático surge una forma de poder que “implica una forma de ejercer la autoridad que posee su propia lógica interna y tendencias de comportamiento” puesto que “las burocracias ejercen su poder a través de la capacidad de hacer impersonales sus normas”, así como la de “crear realidad manipulando los incentivos para la acción de los Estados y otros actores no estatales”.³⁶ Es decir, los organismos generan su propia autoridad a partir de unos supuestos que participan en una comprensión determinada del mundo y de problemas que ellos mismos crean y difunden entre sus países miembros. Crean para sí una autoridad moral cuando presentan sus objetivos como loables (erradicar la pobreza en el mundo, por ejemplo), y una autoridad por la experiencia, pues plantean que lo que ofrecen es la opinión de “expertos”, es decir, de gente que conoce la realidad y cómo aproximarse a ella para resolver los retos que presenta, así como de la propia trayectoria de la organización dedicada a resolver estos problemas. Este es un punto importante en el que nos detendremos más adelante porque es precisamente uno de los principales argumentos del Banco Mundial para sustentar la autoridad de sus estudios y recomendaciones, tal y como lo hacen otras organizaciones.

Barnett y Finnemore plantean que las OI “hacen mucho más que sólo llevar a cabo acuerdos entre naciones. Toman decisiones autoritarias que alcanzan cada rincón del globo y afectan áreas tan públicas como el gasto gubernamental y tan privadas como los derechos reproductivos”.³⁷ El problema con esto es que las burocracias esconden supuestos teóricos específicos y que su naturaleza burocrática ayuda a que sus recomendaciones sean presentadas como neutrales y deseables. En este proceso se crean ciertas reglas que comúnmente se convierten en una obsesión para las organizaciones

³⁶ Mercedes Krause, “Organismos internacionales y transformaciones del Estado en salud y educación” en *Estudios - Centro de Estudios Avanzados*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, no. 31, enero-junio 2014, pp. 115-134, p. 117.

³⁷ Michael Barnett y Martha Finnemore, *Rules of the World: International Organizations and Global Politics*, Cornell University Press, Ithaca y Londres, 2004, p. 1.

internacionales, interponiéndose incluso en sus propios objetivos y produciendo resultados no deseados. Esas reglas luego sirven para construir un mundo social mediante la definición de las tareas internacionales y la difusión de nuevos modelos de organización social alrededor del planeta.³⁸ Una vez establecidos los valores y las reglas de la burocracia, los individuos pertenecientes a una OI miran al mundo de manera concordante con la construcción social que la misma burocracia creó, ya que ésta les brinda marcos de referencia interpretativos que usan para dotar de sentido su trabajo, justificando su propia narrativa. En otras palabras, las personas empleadas dentro de la burocracia de estas instituciones terminan incorporando los valores de la *cultura organizacional*.³⁹

Esta cultura es resultado de una burocracia que, una vez establecida, se instituye en forma de valores, rituales y reglas. Estas reglas son las que luego las organizaciones difunden internacionalmente y son aceptadas por sus países clientes, sobre los cuales las OI ejercen su influencia. Atendiendo al aspecto cultural de esta cuestión debemos entender que también logra instalarse, no sólo en el nivel político en los gobiernos, sino en un sistema de creencias que puede lograr cimentarse exitosamente en los individuos a través de la educación.

Plantearé entonces que la *cultura organizacional* generada por la burocracia no sólo conforma mentalidades al interior de las organizaciones internacionales, sino que cuando éstas dictan recomendaciones o instan a los países a que implementen tales o cuales políticas, se desata un proceso a través del cual los países miembros reconocen implícitamente la construcción social y de sentido creadas desde la burocracia de dichos organismos. Esta situación se exagera en el particular caso de la educación, puesto que desde ahí se sientan las bases de la expansión de dicha construcción social al mundo. Al centrarnos en el BM, veremos que, coincidiendo con Coraggio, a veces pensamos que “lo ideológico en educación tiene que ver con los contenidos de las materias sociales, tema en el que el Banco no parece incursionar con tesis predefinidas. Sin embargo, generalmente la ideología no opera de esa manera abierta, ni es siempre fácilmente discernible incluso para los que la encarnan”.⁴⁰ Esto supone una “introyección de valores

³⁸ *Ibidem*, p. 3.

³⁹ *Ibidem*, pp. 38-39.

⁴⁰ José Luis Coraggio, *Las propuestas del Banco Mundial para la educación*, p. 26. Nota al pie de página.

no planteada abiertamente como opción a la sociedad”.⁴¹ Este es un aspecto importante en el que profundizaremos más adelante cuando nos apoyemos en el concepto de *habitud* que nos ofrece Zubiri para la realización del análisis que proponemos para esta investigación.

1.5.- El Banco Mundial

Revisamos ya un pequeño número de organizaciones internacionales existentes y nos hemos abierto un panorama básico sobre cómo operan para ejercer efectivamente su influencia sobre los Estados. En medio de esta diversidad, sobre todo desde hace tres décadas, destacan dos por su fuerte injerencia en el rumbo político-económico del planeta: el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, instituciones hermanas, como las llamaba Eduardo Galeano,⁴² pero independientes. En esta investigación centraremos nuestra mirada en el Banco Mundial.

Hay tres razones principales por las cuáles es pertinente focalizarnos en esta institución. La primera es el carácter central de la educación en la agenda del Banco, la segunda es el papel que éste le confiere a la educación dentro de su principal objetivo (el combate a la pobreza, así como la serie de supuestos que operan detrás de esta relación) y, la tercera, es el papel hegemónico que juega el BM en el escenario mundial, donde sus posturas no pasan inadvertidas y su influencia se hace sentir fuertemente en el rediseño de las políticas educativas.⁴³

Antes de entrar propiamente en el tema, conviene reiterar el objetivo de este apartado. Nuestro propósito es identificar en términos generales esta entidad y examinar, con el nivel necesario de detalle, la influencia que ejerce en el mundo. Se trata pues, no de un trabajo sociológico centrado en el estudio de las relaciones de poder que se dan entre los grandes agentes protagonistas del orden mundial vigente, sino de detenernos en cómo las agendas de los organismos internacionales logran imponerse en distintos contextos,

⁴¹ *Idem.*

⁴² Eduardo Galeano, “El Espejo” en *Página 12*, La Página, Buenos Aires, 2000. <https://www.pagina12.com.ar/2000/00-10/00-10-15/contrata.htm> Consultado el 4 de octubre de 2017.

⁴³ José Luis Coraggio, “Educación y modelo de desarrollo”, 1996, p. 1. <http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/PONENCHIWRD.PDF> Consultado el 26 de septiembre de 2017.

y concretamente en cómo el Banco participa en esta imposición, centrándonos en el tema educativo.

Recuperemos brevemente lo ya expuesto, concretamente en la aparición, previa a la década de los cincuenta, del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la primera organización del que ahora llamamos Grupo del Banco Mundial.

1.5.1.- Orígenes del Banco Mundial

El Banco Mundial aparece originalmente como el BIRF en 1944, en Bretton Woods, New Hampshire donde se llevó a cabo la *Conferencia Monetaria y Financiera de las Naciones Unidas* con el objetivo de “soportar financieramente la reconstrucción de Europa luego de la posguerra y suplir las deficiencias de los mercados privados de capital especialmente en lo relativo a la disponibilidad de financiación para el desarrollo”.⁴⁴ Junto al BIRF nació también el Fondo Monetario Internacional, de ahí que se les consideren entidades hermanas. La conferencia reunió a representantes de 44 países y desembocó en “la creación de un nuevo orden para la economía mundial”.⁴⁵

El objetivo del Banco, como hemos apuntado, era aliviar la devastación en Europa y ayudar en su reconstrucción, en este sentido su primer préstamo lo otorgó a Francia en 1947, aunque, debido a la importante labor que jugó el Plan Marshall en esta tarea a nivel europeo, el Banco se vio obligado a reorientar su mirada.⁴⁶ En las décadas posteriores su atención viró hacia otras regiones del mundo, especialmente Latinoamérica, África y Asia, otorgando préstamos y asistencia técnica para la construcción de infraestructura como presas, cableado eléctrico, caminos y sistemas de irrigación. Al comenzar la década de los setenta, el Banco dio un giro en sus objetivos y puso en el centro de su mira la erradicación de la pobreza, siendo desde entonces su principal objetivo.⁴⁷

⁴⁴ José German Burgos S., “El Banco Mundial y la politización de su mandato” en *Análisis Político*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, no. 59, enero-abril, 2007, pp. 3-23, p. 4.

⁴⁵ Héctor David León Jiménez, *Globalización Neoliberal y Educación: Supuestos e Implicaciones Filosóficas de esta Imbricación* Tesis de Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, 2009, p. 70.

⁴⁶ José German Burgos S., “El Banco Mundial y la politización de su mandato”, p. 4.

⁴⁷ World Bank, “History”, Washington D.C., 2010, <http://www.worldbank.org/en/about/archives/history> Consultado el 3 de octubre de 2017.

Después de los años ochenta, y a partir de un giro en la política económica global que pretendía una participación mínima del Estado, el Banco fue influyendo de una manera más incisiva en la política interior de los países. Ésta es la tesis de José Germán Burgos, quien afirma que al comienzo de la década de los noventa:

[...] ante el interés por la gobernanza, se establecieron condiciones y diversos mecanismos de asistencia técnica dirigidos a promover un Estado sujeto al derecho, fiscalizable y eficaz. Se planteó que un modelo con los anteriores términos generaba un ambiente institucional posibilitador de un funcionamiento adecuado de los mercados.⁴⁸

En ese momento el Banco habría girado hacia una línea de acción que implicaba una intervención en los Estados de manera más abierta y dirigida. Se plantea la participación del Estado “en cuanto condiciones para el crecimiento económico y la lucha contra la pobreza”.⁴⁹ y se sobreentiende que las condiciones para el crecimiento económico que devendrían en una reducción de la pobreza se asientan sobre la liberalización del mercado mediante la privatización de los activos del Estado y una disminución a las regulaciones de la economía.⁵⁰

En el año 2010 esta organización contaba con 189 países miembros⁵¹ y “Banco Mundial” es el término utilizado para referirse al conjunto de instituciones que conforman el Grupo del Banco Mundial. Entre éstas una fundamental es el BIRF pero también son parte de este grupo la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (CFI), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (OMGI) y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI).⁵² Para esta investigación utilizaremos indistintamente los términos de “Banco” o “Banco Mundial” (BM) para referirnos a todo el Grupo del Banco Mundial, tal como los utiliza Martha Finnemore.⁵³

⁴⁸ José German Burgos S., “El Banco Mundial y la politización de su mandato”, p. 4.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 5.

⁵⁰ *Idem*.

⁵¹ World Bank, “History”, Washington D.C., 2010, <http://www.worldbank.org/en/about/archives/history> Consultado el 3 de octubre de 2017.

⁵² Héctor David León Jiménez, *Globalización Neoliberal y Educación...*, p. 71.

León Jiménez utiliza el nombre de “Banco Mundial” para referirse sólo al BIRF y al AIF, y prefiere la precisión al nombrar Grupo del Banco Mundial a todo el conjunto.

⁵³ Martha Finnemore, *National Interests in International Society*, Cornell University Press, Ithaca y Londres, 1996, p. 90.

Para Rosa María Torres el poder del Banco se expresa en una relación entre países que se distingue por una dicotomía entre los *más desarrollados* y los *menos desarrollados*, de manera similar a lo que señalábamos respecto a la labor de la OCDE. Una relación de *más/menos* marca la pauta dado que el Banco asume el papel de ser la organización que ayuda a replicar los modelos de éxito para superar los problemas que existen en los países en vías de desarrollo. De esta manera se supone que el problema de los países menos desarrollados es su incapacidad para resolver sus dificultades, debido a obstáculos que no existen en los países desarrollados y el Banco participaría ayudando a superar esas dificultades con el objetivo de alcanzar una situación ya conseguida por los países que llevan la delantera. Esto conlleva que sea el Banco quien adopte el papel de trasladar esas ideas y modelos de los *más* a los *menos*.⁵⁴ Por eso, como ya lo planteamos desde las reflexiones de Martha Finnemore, el Banco Mundial, como muchos otros OI, lo que ofrece a sus clientes es su *experiencia* basada en resultados supuestamente “empíricos” y este argumento lo utiliza constantemente para fortalecer y validar su autoridad ante el mundo. Esta *experiencia* se sustenta, por un lado, por esta dicotomía de *más/menos*, desarrollo que ya señalamos, por el grupo de expertos que conforman el BM y, finalmente, por su trayectoria, es decir, por los años de trabajo que tiene esta agencia atendiendo los problemas de desarrollo, pobreza y educación.

Haciendo un repaso histórico de las propuestas de esta institución, Coraggio cuestiona la *expertise* del Banco y llega a la conclusión de que muchas de ellas no arrojaron resultados concluyentes como para establecer la efectividad de sus recomendaciones. La experiencia debería estar respaldada por la efectividad de sus soluciones y no sólo por los años durante los que se ha tratado un tema, por la calidad de las propuestas y sus resultados, y no sólo por haber sido planteadas por especialistas.

¿De qué servirá que se nos diga, dentro de diez años: "hemos aprendido, [que] en realidad había errores en nuestras propuestas, aquí tienen otras propuestas novedosas", como ocurrió con la moda de los proyectos hídricos de uso múltiple, o con tantos elefantes blancos financiados a lo largo y ancho de nuestro continente? Ahora no se trata de invertir en cemento para escuelas, nos dice el Banco, sino de cambiar las relaciones

⁵⁴ Rosa María Torres del Castillo, “Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?” en *Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, Vol. 20, No. 82, 1998, México, pp. 6-23, p. 13.

educativas, no se trata de construir edificios sino de construir nuevas instituciones.⁵⁵

Tomemos, por ejemplo, la principal tarea del Banco Mundial: el combate contra la pobreza. Desde 1990 su comprensión del problema, así como su estrategia de combate, ha variado en términos de aproximación, sin llegar a cuestionar sustancialmente la validez de sus soluciones.

Al inicio de los años noventa el Banco comprendía la pobreza como la incapacidad para alcanzar un nivel mínimo de vida, y propuso erradicarla mediante transferencias de dinero. Pocos años después, a mediados de esa década, su perspectiva se ajustó para entenderla como una situación que atañe a aquellos con un menor acceso a tierra, crédito, servicios sociales y a quienes tienen una menor capacidad de lograr una productividad alta. Desde esta perspectiva el Banco decidió que la mejor forma de combate sería mediante planes de reinserción al mercado laboral y persistiendo en transferencias adicionales de dinero. Posteriormente, al inicio del nuevo milenio, la pobreza se entendió como un problema de vulnerabilidad, falta de participación, de poder y de representación y, con esta nueva mirada, se optó por enfrentarla a través de ¿creación de espacios participativos?, ¿promoviendo programas de autogestión?, ¿fomentando la organización a través de plataformas políticas? No... sino de trabajar estos problemas por medio de transferencias de dinero focalizadas. Al cabo de unos años, en el 2004, surgió una tendencia a concebir la pobreza como un problema multidimensional y el organismo decidió nuevamente aproximarse a ella mediante programas de transferencias monetarias focalizadas, pensando que éstas podrían promover la educación, la salud y la nutrición, es decir, cada dimensión. Recientemente en el reporte sobre el desarrollo publicado en el 2015, la pobreza se entiende como una situación que limita el desarrollo cognitivo de las personas y que dificulta el pensamiento deliberado, entonces el Banco planteó que la solución tendría que atender dichas carencias cognitivas para aumentar la efectividad de, nuevamente, las transferencias de dinero y el desarrollo de infraestructuras y mercados.⁵⁶

⁵⁵ José Luis Coraggio, "Educación y modelo de desarrollo", 1996, p. 2.

⁵⁶ Eleise Zampier da Silva, Samira Kauchakje y Luciene Stamato Delazari, "La política de persuasión del Banco Mundial...", p. 82.

A final de cuentas, las soluciones planteadas son modificaciones a la misma prescripción que no necesariamente supone un verdadero cambio en las condiciones que provocan la pobreza, ni en las posibilidades de combatirla con que cuentan quienes la padecen. Vemos entonces cómo es una visión economicista sobre este problema la que prevalece.

Cuando el Banco observa que sus soluciones no son exitosas no replantea los supuestos del problema y, por lo tanto, tampoco del abanico de respuestas que ofrece. Para el Banco el problema de sus recomendaciones radica, no en la naturaleza de las mismas, sino en probables errores de implementación. En el fondo entiende que lo que se necesita es más de lo mismo, pero atendiendo los inconvenientes que pudieron haber afectado la efectividad de las medidas planteadas.

De esta forma vemos cómo el mismo Banco ofrece elementos para diluir el argumento de la experiencia y entendemos que es el reconocimiento conferido por los distintos Estados lo que soporta este argumento, puesto que por sí mismo difícilmente se sostiene. Incluso, en el peor de los casos, cuando este organismo observa que sus recomendaciones no han provocado los efectos deseados, puede simplemente ofrecer otras, tampoco respaldadas por su *expertise*, no sin antes haber intentado sostener su iniciativa original mediante la introducción de modificaciones menores que permitieran, discutiblemente, aumentar la efectividad de su aplicación.

El problema que encontramos es la operación de varios supuestos teórico-metodológicos que orientan las problematizaciones del Banco y, por lo tanto, de sus propuestas con el fin de solucionar una diversidad de retos humanos (educación, desarrollo, pobreza...). Es un argumento tautológico: el Banco presenta propuestas que, gracias a su corte burocrático, se revisten de neutralidad y que, como afirma Coraggio, “han sido planteadas y respondidas usando la misma teoría y metodología con que se intenta dar cuenta de una economía de mercado”.⁵⁷ Estos planteamientos el Banco los presenta desde una cuestionable base empírica asumiendo que la realidad funciona bajo esos supuestos, pues están sustentados en principios de economía neoclásica que fomentan la liberación del mercado y la competencia como la mejor manera de resolver los problemas del mundo. De esta manera opera un argumento no probado que consiste en pensar que “los

⁵⁷ José Luis Coraggio, *Las propuestas del Banco Mundial para la educación...*, p. 25.

mecanismos de mercado son intrínsecamente superiores a cualquier otra forma de coordinar la actividad humana”.⁵⁸

Se podría argumentar que ningún estudio está exento de sesgos, pues todos presuponen algo, el asunto es que el BM aplica estos principios económicos a propuestas que pretenden resolver problemas de ámbitos muy diversos de la vida humana, y cae en un *reduccionismo* económico.

Esto implica dos grandes cuestionamientos ante el argumento de la experiencia: que el Banco se aferra a soluciones propuestas desde principios teóricos no puestos a prueba, supuestos de claro corte neoclásico y economicistas. Y que, al encontrar problemas en términos de resultados, sugiere cambios en la aplicación de sus planteamientos, y no a los supuestos utilizados como punto de partida.

A lo largo de los años el Banco ha ajustado sus políticas. A pesar de estos cambios leves, el problema de la burocratización genera que estos cambios sean más lentos, y que a través de instituciones burocráticas se dificulte llegar a soluciones particulares para los contextos específicos, pues a pesar de que reconocen la necesidad de adecuarse a estos contextos, los lineamientos generales del Banco y su cultura organizacional permean a través sus recomendaciones, estudios y metodologías.

Para conocer las líneas de acción que propone el BM, contamos con las distintas publicaciones que esta instancia elabora. Los documentos son estudios o marcos de trabajo, resultados de asesorías que brindan metas u objetivos, donde plantean ciertas líneas políticas y económicas para ser implementadas en diversos ámbitos de la vida social (a menudo planteadas como consejos o recomendaciones, aunque también en muchas ocasiones como requisitos o condiciones para recibir los *apoyos que ofrecen*). Por otro lado, contamos con documentos que se encargan de la aplicación de esas líneas por parte de los gobiernos de los Estados, que se manifiestan de manera muy variada (acuerdos, planes, reformas, etc.).

⁵⁸ *Idem.*

1.6.- Ponderación y selección de fuentes documentales

Hemos visto que los organismos internacionales ejercen su influencia cuando interfieren en la política local mediante mecanismos de coerción sutiles y efectivos. Dentro de esta influencia e interferencia también indicamos que tienen la capacidad de crear significado, sentido y *realidad social*.⁵⁹

De estos organismos elegimos uno, el Banco Mundial, por su enorme relevancia en el establecimiento de políticas de educación y en el planteamiento de medidas que recomienda alrededor de todo el mundo, y lo que plantea se nos revela en forma, no sólo de políticas o reformas que sus países socios implementan, sino de ciertos documentos que publica esta agencia.

En este apartado vamos a establecer cuáles son esos documentos que vamos a estudiar y la metodología utilizada con el objetivo de, a partir de ellos, detectar el núcleo duro de los discursos que imperan al interior del Banco y desde ahí analizar las implicaciones antropológicas supuestas en éstos. En otro apartado y una vez realizado este ejercicio entraremos a analizar desde Zubiri qué supone esta antropología para la convivencia y nos centraremos en el aspecto social desde conceptos clave que la base filosófica de este pensador nos aporta.

Los documentos a revisar son los documentos más relevantes elaborados por el Grupo del Banco Mundial -ya sea por su propia cuenta o en colaboración con otras organizaciones internacionales- que abordan el tema de la educación publicados entre los años 2010 y 2017. La pertinencia de cada documento la dicta el foco de interés de esta investigación. Se consideran particularmente relevantes aquellos documentos que trabajen concepciones o marcos de trabajo, así como aquellos de mayor vigencia que den pistas de las concepciones sobre lo humano que supone el discurso dominante del Banco Mundial. Es importante señalar que no es un análisis sobre cada una de las publicaciones, sino que el objetivo es obtener una base útil para identificar el núcleo duro de los discursos del BM desde donde ubicaremos los conceptos, argumentos y narrativas presentes.

⁵⁹ En este momento no nos detendremos a precisar qué puede ser sea la realidad social, solo señalaremos que la acotamos en términos de creencias y prácticas con las que uno entiende el entorno y se relaciona con él.

En este sentido lo que estamos suponiendo es que detrás de las recomendaciones, estudios y problematizaciones que aportan los documentos del Banco Mundial, lo que hay es una idea de la vida que se pretende resolver, que es una vida humana. Es justamente esa idea la que pretendemos desvelar.

De manera complementaria a los documentos que trabajan la educación como tema central, tocaremos algunos otros relevantes por articularse alrededor de este foco, por ejemplo, la pobreza y el desarrollo, puesto que estos dos conceptos, junto al de educación, son fundamentales para comprender la concepción que tiene el Banco Mundial de los retos de la humanidad.

El documento central es:

- *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, World Bank Group Education Strategy 2020.*

Los documentos de otras agencias que trabajan con el Banco Mundial son:

- *Sustainable Development Goals (ONU).*
- *The Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (UNESCO).*
 - *Framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4.*

Se toman estos documentos por la relación que guardan entre sí. Tenemos uno fundamental que guía a las políticas de los países integrantes de la ONU, llamado *Sustainable Development Goals (Objetivos de Desarrollo Sostenible)*, que vino a sustituir a las famosas *Millenium Development Goals (Objetivos de Desarrollo del Milenio o Metas del Milenio)* creadas en el año 2000 por los países miembros de esta organización. Las Metas del Milenio consideraban un plan de ocho metas para erradicar la pobreza y el hambre⁶⁰ en un plazo de 15 años. Así, en el año 2015 se establecen los *Sustainable Development Goals (Objetivos de Desarrollo Sostenible u ODS)* y el documento se publica al año

⁶⁰ United Nations Development Program, *Sustainable Development Goals*, United Nations, New York, 2016, p. 3. http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/brochure/SDGs_Booklet_Web_En.pdf Consultado el 15 de marzo de 2016

siguiente, ahí se plantean objetivos contruidos sobre las *Metas del Milenio*, pero fijados para el 2030. De este documento nos centraremos en el apartado número 4, el cual trata el tema de la educación y que tomó como punto de partida acuerdos ocurridos el año anterior. Por ello, estamos obligados a poner nuestra atención en el documento que resultó de *The Incheon Declaration. Education 2030...* (nos referiremos a ella como *La Declaración Incheon* para abreviar), que es un acuerdo suscrito por 160 países durante el *Foro de Mundial sobre la Educación 2015*, en Incheon, Corea del Sur, que sirvió de base para el planteamiento de la cuarta meta de los ODS que pretende una educación de calidad centrada en el aprendizaje para toda la vida. El documento *Framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4* (traducido como *Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*), fue aprobado en París a finales del mismo año que *La Declaración Incheon*, y publicado al año siguiente por 184 países suscritos a la UNESCO, que establece estrategias y modalidades de aplicación para los acuerdos de Incheon que resultaron en el planteamiento del objetivo 4. El Banco Mundial, como parte del sistema de la ONU, participó como organizador conjunto en el foro que dio lugar a la *Declaración Incheon* y firmó y ayudó a redactar los acuerdos generados por éste. La participación del Banco en el *Foro de Mundial sobre la Educación 2015*, sirvió para a empatar su visión propia con la de la UNESCO. Por ello es que existe una similitud entre la propuesta central de la Declaración Incheon y la que el Banco publicó en su propio documento *Education Strategy 2020* (traducido como *Estrategia para la Educación 2020*), publicado en al año 2011, años antes de que surgieran los acuerdos de Incheon y los ODS. Hay que tener en cuenta que durante el *Foro de Mundial sobre la Educación 2015* se planteó la necesidad de presentar avances cada cinco años, y este documento del Banco persigue este propósito, a pesar de ser anterior a los ODS y a la *Declaración Incheon*, puesto que es el documento del Banco que orientó el objetivo 4 de los ODS y el acuerdo de Incheon. Una vez más el BM influyó en la orientación de las políticas que los países de la ONU deben suscribir.

Enfocarnos en estos documentos nos permite leer en todo su contexto la propuesta educativa central del Banco Mundial, desde una visión amplia y contextualizada de sus publicaciones permitiéndonos comprender mejor sus discursos, sin tomar de manera aislada sus planteamientos.

De manera complementaria atenderemos a documentos publicados en este periodo de tiempo, pero tendremos especial atención en las publicaciones más recientes, realizando lecturas complementarias en documentos similares de años anteriores. Los documentos complementarios son fundamentales a su manera, pues si bien no son documentos que plantean las directrices educativas elementales (como sí lo son los que hemos elegido como primarios) nos permiten conocer los acentos y matices que acompañan a nuestros documentos centrales. En este sentido utilizaremos lo obtenido en algunos estudios de caso regionales, con el fin de no alejarnos de lo concreto; como el *World Development Report 2018: Learning to realize education's promise*, el reporte más actual al momento de nuestra redacción y que trata como asunto central del desarrollo la educación, para complementar nuestra visión que se da en el tridente del Banco, educación, desarrollo y pobreza.

2.- LA ESTRATEGIA EDUCATIVA DEL BANCO MUNDIAL

2.1.- Análisis de la *Estrategia 2020...*

Estamos obligados a detenernos en este documento dada la centralidad que ocupa dentro de los propósitos del Banco, no sólo en su interior sino en el establecimiento mundial de políticas educativas, concretamente debido a su relación estrecha con la *Declaración Incheon* y el *Objetivo 4* de los ODS. Y, aunque los documentos no obligan a los países a cumplir los objetivos ahí planteados, sí guían las políticas de los países suscritos y comprometen a sus gobiernos cuando se sientan a discutir en el escenario internacional.

No hay forma de asumir retos y compromisos comunes globales si no es por medio de acuerdos internacionales, o por lo menos es lo que se asume. De tal manera, los gobiernos que buscan el reconocimiento internacional de sus políticas deben a su vez incorporar lo que los acuerdos planteados internacionalmente señalan. Es por eso que, aunque sea un documento actualmente vigente y fundamental del Banco Mundial, forma parte de una estrategia internacional que compromete, interviene e indica la dirección de las políticas educativas de los países. Veamos entonces qué plantea este documento y las implicaciones que guarda.

2.2.- Aspectos generales

La *Estrategia 2020...*, parte de una preocupación por el desarrollo y el aprovechamiento del capital humano. Lo central de esta estrategia se ancla en el aprendizaje y no sólo en la cobertura educativa.¹ Para el Banco, el esfuerzo de años anteriores para aumentar la cobertura fue exitoso, pero falló al garantizar el aprendizaje de la población. De acuerdo con el Banco Mundial, la razón fundamental por la que se hace necesario realizar el

¹ World Bank, *Learning for all: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*, World Bank Group Education Strategy 2020, Washington DC, 2011, p. 3. En adelante este documento se citará de forma abreviada como *Strategy 2020*.

cambio de enfoque en la estrategia es que el crecimiento económico, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen del conocimiento aprendido y las habilidades desarrolladas por la gente, por más larga que haya sido su educación.²

Tomando esta afirmación podemos entender que la preocupación del Banco por el aprendizaje reposa en dos conceptos fundamentales: conocimiento y habilidades. El BM no define con precisión estos conceptos en este documento, pero hay otros textos y desarrollos que complementan esta misma estrategia y dan cuenta de la relevancia y significado de ellos. Enseguida, dibujaremos de manera general el sentido otorgado a estos términos.³

Dado que parte de la justificación del documento descansa sobre el “deseo de muchas naciones de incrementar su competitividad mediante la construcción de fuerzas de trabajo más hábiles y ágiles” y en los “increíbles avances en las tecnologías de la información y comunicación (TIC’s), así como otras tecnologías que están cambiando el perfil de los empleos y las habilidades solicitadas por los mercados laborales, ofreciendo a la vez posibilidades de agilizar el conocimiento y de mejorar los sistemas de educación”,⁴ podemos entender que existe una clara relación que se pretende aprovechar entre el foco de la estrategia -el aprendizaje- y las necesidades del mercado laboral. Encontramos detrás de esta relación el argumento, ya común, de que las leyes del mercado dictan cuál es la mejor manera de organizar la vida y de resolver nuestros problemas y que, por lo tanto, hemos de responder a sus demandas. Este argumento se hace más evidente cuando el mismo Banco señala que esta estrategia “apoya e implementa prioridades fundamentales del Grupo del Banco: atender a los pobres y vulnerables, crear oportunidades para el crecimiento, promover una acción colectiva global y fortalecer el gobierno”.⁵ De esta manera la estrategia educativa pretende resolver las grandes preocupaciones de su agenda.

² *Idem.*

³ Por ejemplo, el documento especifica que “son las habilidades del trabajador las que determinan su productividad y capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y oportunidades. El conocimiento y las habilidades también contribuyen a la capacidad individual de tener una familia educada y saludable, así como de participar en la vida cívica”. *Idem.* Lo que hay que notar de esta oración es la primacía de la productividad a través del trabajo que se consigue con el aprendizaje sobre los beneficios sociales e individuales implicados para la convivencia, y cómo es que las habilidades y los conocimientos son tales en tanto que jueguen un papel en la vida laboral de las personas.

⁴ *Ibidem*, p. 2.

⁵ *Ibidem*, p. 3.

Estas afirmaciones, que ocupan un lugar importante en la justificación de la *Estrategia 2020...*, deben considerarse dentro un contexto amplio posterior a la crisis del 2008, en el que está muy presente la necesidad de responder prontamente a los estragos que ésta ocasionó. Por ello, debe de entenderse que, ante las dificultades del momento, el Banco consideró que la mejor manera de enfrentarlas, dentro del ámbito educativo, sería a partir de los beneficios que otorga el aprendizaje de habilidades y conocimientos para el trabajo.

De la relación entre aprendizaje y mercado laboral, se entiende que existe una necesidad de generar, a través de conocimientos y del desarrollo de cierto tipo de habilidades, condiciones para el florecimiento de las empresas y del emprendedor. Esta relación también supone que los beneficios del desarrollo empresarial son el principal motor solucionador de los problemas que el BM ubica como los más importantes. El papel del aprendizaje, entendido desde la estrategia educativa del Banco, consistiría en aumentar las posibilidades de éxito de las empresas suponiendo que ello propiciaría el ambiente adecuado para superar las principales dificultades económicas que aquejan a la mayoría del mundo.

Esta aspiración empresarial al éxito nos lleva a atender otro término que aparece en la justificación de la *Estrategia 2020...*, la competitividad. Ya que desde esta lógica el éxito de la empresa dependería de la capacidad que posee de destacar sobre las demás, surge la necesidad de contar con un capital humano que le facilite esta tarea. Podemos entender al *capital humano* como la valoración de “la mano de obra, misma que está dada por la educación”,⁶ y su referencia sobre todo a la calidad antes que a la cantidad. De acuerdo con lo anterior, la empresa requeriría maximizar su competitividad considerando la disponibilidad de un recurso humano maximizado.

Desde este planteamiento se sigue que, para garantizar la competitividad tanto de la empresa como del individuo, es necesaria una inversión que produzca este capital y que la mejor manera de hacerla es mediante una educación en la que realmente ocurra un aprendizaje, siempre y cuando desemboque en la producción de capital humano.

⁶ Héctor David León Jiménez, *Globalización Neoliberal y Educación...*, p. 126.

Lo que nos está diciendo el BM es que el valor del capital humano forzosamente recae sobre las habilidades y los conocimientos aprendidos. Así, el aprendizaje genera valor, pero sólo es valorado si genera capital humano. El éxito de la empresa pende de este vaivén y, dentro de su lógica, sólo es posible en un ambiente de competitividad.

Se sugiere que existe un conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos deben desarrollar para que la empresa y ellos mismos tengan éxito. Se considera que, al conseguir las ventajas competitivas implicadas en el aprendizaje de ciertos conocimientos y habilidades, el individuo accederá a todos los beneficios que se supone que ofrece un empleo. La competitividad en este sentido se instala como algo necesario al interior del macro-papel que la empresa juega en la resolución de los problemas que aspira a resolver el BM, pero a la vez lo hace a nivel individual, participando en el planteamiento de un esquema de fines y objetivos personales cuya naturaleza se reduce a la vida empresarial. De ahí que la competitividad forme parte de la estrategia educativa del Banco no necesariamente como un tema que ocupe un espacio curricular (que en muchos casos ya lo hace), sino como algo que atraviesa la justificación del valor de la educación, y, en consecuencia, los argumentos considerados a nivel individual que justifican la decisión misma de educarse. Así el potencial estudiante ponderará qué estudiar y en dónde dependiendo del nivel de competitividad que las instancias educativas dispongan para su perfil de egreso en un ambiente de competencia propio, sustentado en la oferta que puedan hacer los centros de estudios superiores en términos de recursos académicos, como investigaciones, publicaciones, certificados, profesorado, carreras etc. y, también, del reconocimiento público que les hagan las empresas, así como del que gocen sus egresados ante ellas.

Haciendo una breve recuperación sobre este último punto, podemos afirmar que de acuerdo a la *Estrategia 2020...* la competitividad habilidosa ofrecería las condiciones necesarias para la reducción de la pobreza, así como para el crecimiento económico y el desarrollo creando una población productiva de calidad que obtiene un enorme provecho de dicha productividad. Son justamente estos beneficios hacia los que la estrategia apunta, y podemos evidenciar esta lógica en el mismo documento cuando plantea que “la nueva estrategia se enfoca en el aprendizaje por una simple razón: el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen del conocimiento y las habilidades que

la gente adquiere”.⁷ Además encontramos que hace énfasis en el papel que desempeña la educación superior en esta tarea productiva y en los obstáculos que impiden hacerla accesible y provechosa, pues apunta que “en países de mediano ingreso, donde una mayor proporción de los trabajos disponibles probablemente requiera de un nivel alto de habilidades, una prioridad es mejorar la garantía de la calidad y el financiamiento para la educación terciaria así como para el desarrollo de las fuerzas de trabajo”.⁸

2.3.- La educación terciaria como capacitación laboral

En esta estrategia el propio Banco reconoce que el uso de créditos desmotivó a mucha gente a cursar la educación superior por miedo a la deuda. Esta situación, argumenta, se debe a un error del mercado que debe ser corregido con inversión pública. Esto es de llamar la atención ya que anteriormente había propuesto eliminar subvenciones como una de las medidas para adelgazar al Estado durante la década de los ochenta y noventa.⁹

En cuanto a la educación terciaria, la estrategia se enfoca en mejorar el vínculo entre el mercado laboral y la educación. Plantea como objetivo elevar la relevancia del mercado laboral al interior de la educación.¹⁰ Incluso contempla llevar esta relación fuera de los límites de la educación superior, ya que le preocupa el hecho de que “muchas jóvenes que viven en países en vías de desarrollo abandonan la escuela y entran al mercado laboral sin el conocimiento, las habilidades y las competencias necesarias para el empleo en una economía moderna y competitiva”,¹¹ y en consecuencia observa que hay gente que no ve cumplirse la promesa de la educación, generando frustración y desilusión.¹² De ahí que haya dado un giro en su visión para entender que el desarrollo de habilidades no se cubre únicamente en la escuela o universidad.

⁷ World Bank, *Strategy 2020*, p. 3.

⁸ *Ibidem*, p. 7.

⁹ En 1998 el Banco Mundial publicó un reporte llamado “The Financing and Administration of Superior Education” en el que hacía un llamado a la privatización, la desregulación y la orientación al mercado de la educación superior. Gian Carlo Delgado-Ramos y John Saxe-Fernández, “The World Bank and the Privatization of Public Education: A Mexican Perspective” en *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 3, Num. 1, The Institute for Education Policy Studies y la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, 2005. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/03-1-01.pdf> Consultado en noviembre de 2017.

¹⁰ World Bank, *Strategy 2020*, p. 44.

¹¹ *Ibidem*, p. 44.

¹² *Idem*.

Ante esta situación, el aprendizaje supliría una carencia importante en términos de habilidades para el trabajo que se da incluso entre quienes no hayan estudiado, y mover al centro el aprendizaje provocaría incluso que quien abandone la escuela permanezca en condiciones de encontrar un trabajo y de mantenerse. De ahí que la estrategia considere a los empleadores -empresarios o patrones- como partes interesadas en el desarrollo educativo y los considere importantes en cuanto al desarrollo de habilidades no formales que “forman parte de una continua oportunidad de aprendizaje en la adquisición de conocimientos y habilidades clave”.¹³

De esta manera el Banco intenta redefinir el término “sistema educativo” como aquel que “engloba todas las oportunidades de aprendizaje presentes en una sociedad, sea dentro o fuera de las instituciones formales de educación”¹⁴ y que al mismo tiempo “equipe [a los jóvenes] con habilidades técnicas y vocacionales que promuevan el empleo y el emprendurismo”.¹⁵

Es así como vemos que la educación terciaria es la que encarna los extremos de la perspectiva del BM. La profesionalización y la tecnificación aparecen como los ejes fundamentales de la educación superior, haciendo difícil prescindir de ellos. El rol de esta educación en la estrategia se distingue poco del tono general del documento, pero lo que resulta interesante es el vínculo asumido como necesario entre ésta y el mercado laboral. Éste nos vende una idea de *eudaimonia* materialista y economicista que no toca ni prevé el desarrollo ni el ejercicio del pensamiento, tampoco la actividad reflexiva fuera de una actividad profesional especializada. Se reduce a crear expertos para resolver las necesidades del Estado o del mercado, que comúnmente son las mismas, pues el Estado ha optado por satisfacer al mercado como camino hacia el bienestar. Los expertos, especialistas en lo específico, se dedican a resolver retos, pero no a plantear y replantear problemas. Esto conlleva grandes implicaciones en la manera en que abordamos nuestra vida en el mundo, y nuestra relación con las cosas, nuestro ambiente y los otros. En ello profundizaremos más adelante.

¹³ *Idem.*

¹⁴ *Ibidem*, p. 29.

¹⁵ *Ibidem*, p. 26.

2.4.- Las metas de la estrategia

Las prioridades del Banco para la década de 2010 al 2020 consisten en el fortalecimiento de la capacidad de los sistemas educativos para alcanzar metas de aprendizaje y “contribuir a la construcción de una base global de conocimiento de alta calidad en sistemas de educación”.¹⁶

Desde esta perspectiva lo que se sigue es que dentro del marco de acción sugerido por el BM se recomiendan métodos de evaluación, tales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA por sus siglas en inglés), así como una comparación de resultados constante entre países. De acuerdo con el Banco, para “mejorar el desempeño de los sistemas de educación son fundamentales el trabajo analítico, la evidencia práctica, así como los programas y las políticas educativas asociadas al *know-how*”.¹⁷

Tenemos entonces que el Banco se inclina por evaluar el aprendizaje para dar seguimiento al propósito de su estrategia y, nuevamente, recomienda orientar el currículo a las habilidades y conocimientos que posibiliten el acceso a un empleo. Asume de esta manera que el empleo se encargará de lidiar con los problemas que pretende resolver.

Nos hallamos entonces ante un discurso y un plan que no se aleja demasiado de posturas anteriores del Banco, no hay un verdadero cambio en términos de cómo se entiende el problema. Si bien el giro de la cobertura al aprendizaje es sensato, lo que se considera aprendizaje tiene que ver con aquellos conocimientos y habilidades que potencien la productividad del ser humano, suponiendo que de tal actividad devienen grandes beneficios que solventan las principales dificultades que aquejan nuestro mundo.

¹⁶ *Ibidem*, p. 31.

¹⁷ *Ibidem*, p. 40. Las cursivas son nuestras.

2.5.- Análisis complementario de la estrategia

2.5.1.- Realizando la promesa de la educación

En el 2017 el Banco Mundial publicó su informe sobre el desarrollo mundial 2018¹⁸ titulado *Learning to Realize Education's Promise* en el que establece los lineamientos principales para dar seguimiento al aprendizaje como el centro de su estrategia educativa, así como a los beneficios resultantes de este foco. En el texto se retoma el principal argumento ya desarrollado en la *Estrategia 2020...*, en el que la escolarización no forzosamente implica aprendizaje.

Hasta ahora hemos estado reflexionando sobre cómo es que una buena parte de los beneficios que pretende el Banco con la educación dependen de que devenga un trabajo que ayude a conseguirlos y de ahí que resulte en una fuerte orientación laboral.

Este documento resulta interesante por cómo complementa la *Estrategia 2020...*, pues no sólo sienta las bases para la evaluación del aprendizaje, sino que conceptualmente amplía los beneficios de la educación definiéndola como una actividad fundamental para la libertad. Señala que con educación “los individuos obtienen un mayor control sobre la vida a la que aspiran -comúnmente llamado ‘agencia’. Un aumento en la agencia se manifiesta en una reducción del comportamiento riesgoso, una vida más satisfecha, y mayor felicidad”.¹⁹ Además rescata que “para los individuos promueve el empleo, el ingreso, la salud y la reducción de la pobreza. Para las sociedades, estimula la innovación, fortalece a las instituciones y fomenta la cohesión social. Pero estos beneficios dependen en gran medida del aprendizaje”.²⁰

El BM llama “la promesa de la educación” al conjunto de los beneficios anteriormente señalados y resalta la importancia histórica de la educación en el desarrollo de las sociedades pues dice que “ha sido reconocida como un derecho humano del que se ha destacado su papel guardián de la dignidad humana y fundamental para la libertad, la justicia y la paz”.²¹ Recupera las aportaciones de Amartya Sen afirmando que “aumenta la posibilidad de transformar los recursos individuales en bienestar” a la vez que

¹⁸ El Banco publica estos documentos el año anterior al que indica la edición.

¹⁹ World Bank, *Learning to Realize Education's Promise*, Washington D.C., 2018, p. 40.

²⁰ *Ibidem*, p. 3.

²¹ *Ibidem*, p. 38.

“aumenta las aspiraciones e incrementa el potencial de alcanzarlas”.²² Estos beneficios individuales y sociales superan los que la educación consiga a través de un empleo y podrían ponernos a pensar que tal vez los esfuerzos del Banco van más allá de las esferas económicas y productivas. Reconoce, por ejemplo, la necesidad de desarrollar habilidades básicas para la vida (como el papel de la lectura para interpretar correctamente las indicaciones de un médico, las señales de tráfico; o las matemáticas para cálculos elementales en el intercambio de dinero,²³ problemas que la nueva estrategia desea resolver), y la importancia que tienen en una vida de continuo aprendizaje.

En este sentido el Banco aparentemente reconoce dos facetas que los beneficios de la educación aportan. Por un lado, los sociales e individuales que tienen que ver con el desarrollo vital, con el bienestar y la felicidad, ideas que parecen tener una fachada más humanista. Y, por otro lado, los económicos que resultan del ingreso al que una persona accede gracias al trabajo que las habilidades aprendidas y los títulos escolares adquiridos le aportaron. Que hagamos esta distinción no implica que el BM la comparta. Si nos detenemos en estos documentos podemos notar una amplia preeminencia de la educación para el trabajo, incluso en los puntos que se presentan con un corte más humanista.

Bienestar, desarrollo vital y felicidad, son conceptos que parecen separarse del reduccionismo económico y que abordan aspectos más elementales para la vida humana actual en los que la educación interviene positivamente. Sin embargo, al realizar una lectura detenida, considerando el contexto del contenido del documento en el que afloran, no hallamos un beneficio real de los aspectos *humanistas* sociales e individuales fuera del esquema tradicional que nos indica que el único posible acceso a ellos es posible desde el trabajo y que, por lo tanto, la educación es impensable fuera de éste. El centro de la vida está en el trabajo.

Podemos reconocer que las habilidades fundamentales consideradas por estos documentos, lectura y matemáticas, cumplen una función que rebasa el ámbito laboral. En ese sentido, se constituyen como habilidades para toda la vida y se distinguen de otras

²² *Idem*.

²³ *Ibidem*, p. 3.

más especializadas que, explícita y directamente, forman parte de una capacitación laboral que persigue los beneficios de un ingreso. Incluso podemos coincidir en que la capacidad lectora y matemática, ciertamente es básica para desarrollarnos en cualquier sociedad, o que el desarrollo de esas habilidades básicas aporta ventajas para el ejercicio de la libertad. No obstante, para que una educación eficiente resulte en un mejor ejercicio de la libertad es necesario reflexionar los mecanismos con que cuenta esa educación para fortalecer y desarrollar ese particular beneficio. Puede ser válido afirmar que estas habilidades básicas intervienen en el uso de la libertad, pero no hay una elaboración de fondo sobre cómo el aprendizaje que desea el Banco deviene en los beneficios de corte *humanista* que el Banco dice perseguir, más allá de los que se consigan laboralmente.

Por ejemplo, en la estrategia se afirma que “las habilidades fundamentales adquiridas tempranamente en la infancia hacen posible una vida de aprendizaje”²⁴ y se debe entender que una vida de aprendizaje “es una herramienta para la prosperidad común y la eliminación de la pobreza”.²⁵ Además el Banco justifica la necesidad de desarrollar estas habilidades desde el trabajo al señalar que “en último término, la crisis de aprendizaje se traduce en desventajas severas para las habilidades del trabajador”,²⁶ estableciendo de esta manera una relación entre trabajo y erradicación de la pobreza que en el fondo supone una fórmula para lograr un determinado estado de bienestar. A partir de esto, se puede inferir que el bienestar implica vivir fuera de la pobreza, con un acceso resuelto a bienes y servicios que garantizan la superación mediante el salario de las restricciones que impone la vida material.

La relación entre educación, trabajo y pobreza se explicita cuando el Banco sentencia que “la educación puede eliminar la pobreza de las familias. El ingreso de los padres y sus hijos están altamente correlacionados: la desigualdad de ingreso persiste, y la pobreza se transmite de una generación a la siguiente. Sin embargo, mejorar la educación propina un empujón a los niños”.²⁷

La educación se convierte entonces en el elemento necesario para romper el círculo de la pobreza, pues al crear una mano de obra hábil la sociedad crece. Esa expectativa recae en

²⁴ World Bank, *Strategy 2020*, p. 4.

²⁵ World Bank, *Learning to Realize Education's Promise*, p. 27.

²⁶ *Ibidem*, p. 71.

²⁷ *Ibidem*, p. 41.

el aprendizaje debido a que éste “crea capital humano, que se traduce en crecimiento económico”.²⁸

En cuanto a las habilidades fundamentales o básicas, sólo se consideran como tales en la medida en que cumplan su función en la adquisición de otras nuevas para el trabajo, “al enfocarse en el aprendizaje, la nueva estrategia redirige su mirada, de la matrícula y el número de años completados en la escuela, hacia la posibilidad de quienes abandonan la escuela de encontrar un trabajo y ganarse la vida”.²⁹ Otro argumento es que “los trabajadores con una mayor competencia en el lenguaje escrito son más proclives a puestos de cuello blanco”.³⁰ Es decir, incluso en el caso de quienes dejan la escuela, hay una necesidad de que desarrollen estas habilidades básicas, principalmente porque lo que se busca es satisfacer las demandas del mercado laboral.

Por otro lado, la posibilidad de que el alumno continúe sus estudios aumenta si él mismo percibe que se da el aprendizaje en el aula, nos dice el Banco.³¹ La estrategia trata de combatir el abandono escolar con el aprendizaje y, a la vez, brindar oportunidades de aprendizaje fuera de la educación formal. Se busca que en la educación se tengan en cuenta las necesidades de la empresa y, además, que se entienda a la misma empresa como un lugar de desarrollo de habilidades fuera del espacio educativo formal. En ambos casos la orientación laboral de la propuesta es la preponderante y, en este sentido, no hay novedades en la estrategia, pues se mantiene cercana a líneas educativas planteadas en décadas anteriores.³² El cambio que pretende el BM no está en que considere ciertos valores de corte humanista (como la libertad o la justicia), radica, únicamente, en la manera de proceder para conseguir lo que el Banco desde hace tiempo identifica como central en la educación: el empleo.

Otro aspecto que hay que considerar son las reformas recomendadas. El BM propone que los gobiernos implementen reformas para garantizar el aprendizaje y, por lo tanto, se hace necesario implementar herramientas para evaluarlo. Para lograrlo, propone tres

²⁸ *Idem*.

²⁹ World Bank, *Strategy 2020*, p. 44.

³⁰ World Bank, *Learning to Realize Education's Promise*, p. 121.

³¹ *Ibidem*, p. 77.

³² Antoni Verger y Xavier Bonal, “La Estrategia Educativa 2020, o las Limitaciones del Banco Mundial para Promover el Aprendizaje para Todos” en *Educação & Sociedade*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, No. 117, Vol. 32, octubre-diciembre, Campinas, Brasil, 2011, pp. 911-932, pp. 915-916 y 927. <http://www.redalyc.org/pdf/873/87321425002.pdf> Consultado el 12 de noviembre 2017.

líneas de acción: evaluar, actuar con base en evidencia y sumar actores detrás de este propósito. El aprendizaje se deberá evaluar constantemente mediante pruebas a los alumnos y a los profesores; por otra parte, las decisiones sobre las mejores estrategias educativas para generar aprendizaje deberán estar basadas en evidencias científicas que ofrezcan garantías de que suceda y, por último, al tener una visión más amplia de lo que es un sistema educativo tradicional y formal, insta a sumar esfuerzos con todos los agentes involucrados en el proceso educativo, especialmente incluidas las empresas.³³

Ésta es una de las señales más claras que indican que el Banco sobreentiende el papel de la educación como una capacitación laboral, pues al incluir las necesidades de las empresas en las reformas educativas se reconoce que la escuela está obligada a proveer y responder a sus necesidades de mano de obra. En este sentido, se adelanta que están en desarrollo marcos de acción y herramientas “para medir las habilidades y competencias de la mano de obra de un país. Un foco de estos esfuerzos es incrementar la cuota de proyectos [educativos] que incluyan los objetivos del mercado laboral y desde ahí mejorar la adquisición de habilidades del trabajador”.³⁴

No plantea cómo es que las habilidades básicas procuran la libertad, la justicia y la paz, cuestiones que ocupan un párrafo de un total de más de doscientas páginas del documento *Learning to Realize Education's Promise*. No se discute si el simple hecho de contar con habilidades lectoras y matemáticas resulta en una reflexión sobre estos temas. Por el contrario, se rescata constantemente cómo es que estas habilidades básicas son necesarias dentro de un esquema para conseguir otras mayormente especializadas que se harán más imprescindibles con el desarrollo tecnológico que esta época está presenciando. El hecho de que se reconozca el papel liberador de la educación y su participación en la creación de sociedades más justas y pacíficas, no necesariamente indica que la estrategia apunte hacia esos beneficios directa y deliberadamente, sino más bien como un resultante que llega desde el empleo.

Como ha sucedido en otros casos, la estrategia es sólo un ajuste de otras anteriores y lo que cambia se sitúa en la manera de hacer más efectivo el papel de la educación en la generación de mano de obra capacitada, tomando esta vez en cuenta el aprendizaje y

³³ World Bank, *Learning to Realize Education's Promise*, pp. 3-4.

³⁴ World Bank, *Strategy 2020*, p. 44.

presentando, más que un replanteamiento del papel de la educación en la vida, una rectificación para mejorar su efectividad en el mundo laboral.

2.5.2.- Sobre la pobreza y el desarrollo

2.5.2.1.- El problema de la pobreza

Uno de los principales problemas que intenta resolver el Banco Mundial con la educación es el de la pobreza, la dificultad está en cómo conseguirlo y si el combate contra la pobreza deriva en un tipo de educación particular y si cierto tipo de educación resulta en una reducción de la pobreza. Cualquiera que sea el caso, lo que involucra es una manera de entender a la pobreza y una particular forma de combatirla.

El objetivo principal del BM es el de erradicar la pobreza, su lema “trabajando por un mundo libre de la pobreza” reza sobre las paredes de su sede en Washington D.C. Lo natural entonces es que su propuesta educativa esté orientada en ese sentido, de ahí la necesidad de entrar en la pobreza como tema, pues dependiendo de lo que se entienda como tal se seguirá la estrategia de combate que haga uso de la educación como herramienta.

Por lo tanto, se hace necesario entrar con detalle en aquello contra lo que se lucha. Para que el BM plantee una ruta hacia este fin es necesario primero definirlo y posteriormente abordarlo, de ahí la exigencia de una definición. La tarea de definición es una empresa en sí misma, a lo largo de la historia han existido varias definiciones, sin embargo, no se trata aquí de realizar un compendio de las distintas definiciones históricas de la pobreza desde el Banco Mundial, el trabajo de revisarlas no necesariamente nos lleva hacia nuestro objetivo de ubicar una definición que le sirva al BM para seguir una estrategia de combate desde la educación. La tarea de revisar históricamente cómo se ha entendido la pobreza desde que existe el BM podría ayudar para identificar los cambios en la comprensión del tema al interior de la propia historia del Banco y permitiría ver qué tanto ha cambiado de dirección, pero ese no es el asunto ahora. Estos cambios se podrán tener en cuenta en la medida en que nos acerquen a nuestro objetivo, pero asumo que realizar dicho

compendio implica una investigación en sí misma que nos distraería de nuestra labor actual.

Lo anterior hace necesario explicitar que nuestra tarea asume que la orientación educativa del Banco parte de una definición clara del problema de la pobreza, pues es justo lo que desea resolver apoyándose en unas determinadas políticas educativas.

2.5.2.2.- La ausencia de una definición.

En los documentos del Banco no existe una definición absoluta de la pobreza, en cambio lo que sí hallamos es una discusión sobre cómo medirla y lo que podemos hacer a partir de estos parámetros de medición es plantear la posibilidad de acercarnos a definir en qué consiste. La discusión sobre qué indicadores son los más adecuados para medir la pobreza ha aumentado gracias a la publicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el 2015.

El primero de los objetivos es terminar con la pobreza en todas sus formas para el año de 2030 y procura provocar un aumento en el acceso a servicios básicos, así como garantizar ciertas protecciones para la gente en situación de vulnerabilidad.³⁵ En este sentido el Banco Mundial busca colaborar con sus países socios de manera tal que para esa fecha se haya erradicado la pobreza ¿extrema? y para lograrlo creó una comisión a la que encargó un reporte sobre su propio trabajo de monitoreo global sobre este problema. Dicho reporte emite recomendaciones al Banco Mundial sobre qué elementos considerar a la hora de medir la pobreza con el fin de poder dar un seguimiento a su lucha contra ella. Más adelante lo veremos en detalle. Destacar los ODS es importante porque de ahí se derivan las distintas estrategias de este organismo.

Por otro lado, el Banco Mundial hasta este momento trabaja con un manual llamado *“Handbook on Poverty and Inequality”* (Manual sobre la Pobreza y la Desigualdad), publicado en el 2009, aunque es prácticamente el mismo documento que ya había visto la luz desde el 2005, entonces titulado *Introduction to Poverty Analysis* escrito por

³⁵ United Nations Development Program, *Sustainable Development Goals*.

Jonathan Haughton y Shahidur R. Khandker; Haughton es ahora profesor en el Departamento de Economía de la Universidad de Suffolk en Boston mientras que Khandker es economista líder del equipo encargado del desarrollo rural en el *International Growth Centre* (Centro de Crecimiento Internacional) en Londres, organización que promueve el desarrollo sostenible en países en vías de desarrollo.

El manual comienza con una definición general sobre la pobreza que básicamente la concibe como una privación del bienestar, pero esto, y lo admite el mismo manual, transporta el problema hacia el término del bienestar, por lo que de alguna manera al definir este último se define también el de pobreza. A partir de esta concepción de la pobreza se plantea una posible deducción (aunque no única) en la que la pobreza consistiría en la falta de ingresos necesarios para el consumo mínimo que coloque a determinadas personas o poblaciones fuera de un umbral predefinido de la pobreza. Sobre esta perspectiva el mismo manual admite que esta visión trabaja únicamente bajo términos monetarios, y sugiere el establecimiento de unos mínimos necesarios para el bienestar que pasaría a constituirse a partir de estos parámetros específicos de consumo.

La implicación necesaria de este entendimiento del problema es que el consumo no puede separarse del bienestar y que, por lo tanto, a mayor consumo, mayor bienestar. Esto parte de una observación empírica, que es que para que la vida humana florezca y no perezca, necesariamente debe consumir algún tipo de recurso. Esta observación no está sujeta a mucho debate, si no bebemos agua, morimos, si no comemos, también, si no atendemos nuestras enfermedades, lo mismo. Es decir, es el reconocimiento de que nuestra propia subsistencia está determinada por la disposición de recursos de nuestro entorno. El problema surge cuando se sustituye el entendimiento de “recurso” por el de “productos” en forma de bienes o servicios, lo que nos mueve hacia un esquema de vida que asume que el recurso se constituye en un bien o servicio al que accedo gracias a mi ingreso.

Comprender la pobreza como la privación del bienestar nos lleva hacia una segunda deducción que contempla el problema en relación con el acceso a determinados bienes de consumo (alimentación, salud, vivienda...). Desde esta perspectiva la pobreza se entiende como un problema multidimensional, y por lo tanto multifactorial. Esta visión es particularmente popular y es la que se utiliza para medir la pobreza en nuestro país. En este sentido, las implicaciones serían similares a las de la deducción anterior, sólo que

desde esta perspectiva se admite que el acceso a ciertos productos y servicios se le debe al ingreso, pero también es posible debérselo al Estado o a algún otro proveedor sin que necesariamente implique un costo directo a los miembros de una población.

A pesar de los matices de esta última deducción, el manual reconoce la existencia de una concepción de mayor alcance, que se enfoca en la falta de capacidades de cada individuo para funcionar en sociedad.³⁶ Esto parecería indicar que el BM la consideraría la definición más recomendable por su complejidad, pero, la que tiene por más amplia y compleja es también la que termina apareciendo como complementaria, restándole el peso que de antemano le atribuye. Esto se debe, en parte, debido a dificultades en su medición, sin embargo, esta manera de mirar la pobreza es la que podría aprovechar mejor la educación como herramienta de combate de este problema.

A pesar de aceptar esta complejidad el Banco Mundial se inclina por el parámetro “objetivo” de la línea internacional de la pobreza extrema fijada en un ingreso de \$1.90 USD -dólares estadounidenses- al día. Que exista esta persistencia nos habla de la dificultad de encontrar una definición empleable en sus mediciones, pero para nosotros es un indicador, no tanto de una definición de la pobreza en sí, sino de la perspectiva del BM sobre el problema.³⁷

Esta cantidad se definió tomando en cuenta la *Paridad de Poder de Compra* o PPC en el 2015. Sin embargo, no hay que negar que hay un reconocimiento de parte del propio BM de las limitaciones de este parámetro que, por otro lado, al ser una cifra a la que se llega con distintos cálculos coincidentes,³⁸ también es el indicador internacional más usado.

Es pertinente tomar en cuenta que los mismos ODS plantean una cifra de \$1.25 USD, pues dichos objetivos se trazaron en una fecha anterior a la de la modificación de esa cantidad. Al final el parámetro referente se situó en \$1.90 UDS, este ajuste nos da por lo pronto indicios de las desventajas de medir la pobreza con base en el ingreso.

³⁶Jonathan Haughton and Shahidur R. Khandker, *Handbook on Poverty and Inequality*, World Bank, Washington, DC, 2009, p. 171.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/488081468157174849/pdf/483380PUB0Pove101OFFICIAL0USE00NLY1.pdf> Consultado el 17 de marzo del 2017.

³⁷ World Bank. *Monitoring global poverty: report of the commission on global poverty*. Washington, D.C. World Bank Group, 2016, pp. 15-18.
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25141/9781464809613.pdf?sequence=6&isAllowed=y> Consultado el 21 de marzo del 2017.

³⁸ *Ibidem*, p. 15.

Recapitulando brevemente, la tesis del ingreso consiste en que quien viva con ingreso menor al de una cantidad determinada de dinero sería un sujeto considerado en situación de pobreza. La cantidad vigente se sitúa, como ya indiqué, en \$1.90 USD. Este parámetro es el que se incorpora en los Objetivos del Desarrollo Sostenible, sin embargo el Banco Mundial lo toma admitiendo la posibilidad de otros abordajes pues, como lo señala el documento de *Indicadores del Desarrollo Mundial* (World Development Indicators) publicado en el 2016, la primera meta de los ODS, la que busca acabar con la pobreza en todas sus formas, debe resolverse de acuerdo a indicadores nacionales de la pobreza,³⁹ es decir, no necesariamente debe resolverse conforme al ingreso, lo cual nos lleva de vuelta al problema de una definición de pobreza, pues para erradicarla se contemplan distintas concepciones. Esto sugiere dos cuestiones: ¿es posible una sola concepción? y, ¿es necesaria una absoluta?

Como el reporte sobre el monitoreo lo muestra, el Banco Mundial no ignora otras maneras de medir la pobreza. Además del indicador por ingreso, existen indicadores multidimensionales. Esta perspectiva considera una serie de factores, entre los que hallamos: el ingreso, la salud, la educación, el consumo, y la *impotencia* en varios ámbitos. Para Martín Ravallion, exdirector del Departamento de Investigación del Banco Mundial y quien propusiera a principios de la década de los noventa la tasación de la línea de la pobreza debajo de un dólar al día, el problema está en pensar que por aceptarse la multidimensionalidad de la pobreza el problema se resuelve, ya que deja otro problema pendiente, que es el de la medición. Desde esta perspectiva se utiliza el Índice Multidimensional de la Pobreza (IMP), pero la crítica de Ravallion es que es un índice no compuesto de medición, es decir, que termina por ser un índice *uni-dimensional*, que integra múltiples dimensiones, valga la redundancia.⁴⁰ Otro argumento que expone es que otras mediciones más simples como la del consumo o el ingreso, de alguna manera integran también múltiples dimensiones que se ponderaron al definir una cantidad específica, por lo que la mera multidimensionalidad no supone una solución al seguimiento de la pobreza. Aunque hay que tener en cuenta que esta crítica viene de quien vio cuestionada su propuesta del ingreso desde posiciones multidimensionales.

³⁹ World Bank, *World Development Indicators*, World Bank Group, Washington, D.C, 2016, p. 2. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/23969/9781464806834.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Consultado el 25 de marzo del 2017.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 61.

Otra postura que aparece en el *Handbook on Poverty...* es la de la medición del bienestar tomando en cuenta la *utilidad* doméstica que comúnmente se asume como el gasto en el consumo doméstico.⁴¹ En este sentido el término *utilidad* involucra tanto consumo como ingreso, pero el problema de tomar en cuenta esta última alternativa, es que no considera el consumo de manera individual sino grupal y, como lo señala el ganador del Premio Nobel en Economía, Amartya Sen, ese enfoque ignora que cada persona se halla en circunstancias distintas y únicas, incluso dentro de una misma familia y que, por lo tanto, las necesidades de consumo de cada quién también son distintas.

2.5.2.3.- Sobre el desarrollo y reflexiones parciales

El planteamiento de una medición de la pobreza supone una definición de la misma, pero una definición de pobreza no necesariamente supone una forma de medirla. He aquí la dificultad de esta imbricación, pues si el Banco Mundial desea combatir y erradicar la pobreza entonces forzosamente plantea la necesidad de crear mecanismos de levantamiento de datos para realizar un seguimiento, mismos que exigen parámetros que permitan medir el éxito de este objetivo. No obstante, estos parámetros no pasan de ser algo más que meros indicadores de distintos aspectos de la vida humana relacionados con la pobreza. A pesar del conocimiento del Banco sobre esta dificultad y de otras posibilidades de aproximación al tema, generalmente dichos parámetros se basan en indicadores estrictamente económicos, privilegiando el ingreso como factor definitorio.

Otro elemento que participa pero que no hemos tocado directamente es el del desarrollo humano. Fue en 1990 cuando se comenzó a utilizar el Índice de Desarrollo Humano (IDH) como un indicador más amplio de desarrollo que el utilizado anteriormente basado en el Producto Interno Bruto, o en el Crecimiento Económico. El IDH tomó en buena medida como base las ideas de Amartya Sen, particularmente su *enfoque de capacidades*. De acuerdo con Sen, lo que llamamos *desarrollo* estaría orientado hacia la *eudaimonía*, concepto aristotélico a veces traducido al español como felicidad, o más atinadamente como *floreamiento humano*; Martha Nussbaum, por ejemplo, lo entiende como un *esquema de fines y objetivos*. Las últimas dos definiciones de este concepto son las más

⁴¹ *Household Utility*: También puede traducirse como *ingreso doméstico*.

aplicables y compatibles pues sirven para considerar lo que el ser humano desea o puede hacer y ser, así como las posibilidades que tiene de conseguirlo.

Esta posibilidad de conseguir lo que queramos hacer y ser está determinada por diversas circunstancias, pero en buena medida por las capacidades con que contamos los individuos “entendidas como las oportunidades para elegir y llevar una u otra clase de vida”.⁴² Desde esta perspectiva “una sociedad desarrollada es una sociedad más libre, y en la que el desarrollo es el camino hacia una libertad mayor”.⁴³

En una entrevista que dio a la BBC Mundo, Sen recalca que su enfoque, que entiende el desarrollo como libertad, “es mucho más general que el IDH”⁴⁴ y continúa: “El IDH es una cifra, un concepto muy rudimentario. (...) En un número no se pueden incluir muchas cosas. El IDH mira conceptos elementales y es útil para mostrar las diferencias entre países con distintos grados de desempeño”.⁴⁵ Este número trata de medir las posibilidades que ofrece un determinado contexto para el libre florecimiento humano.

La pertinencia de detenerse en el desarrollo humano está en que, incluso con un sistema de medición más amplio y con consideraciones complejas, no se puede concluir que un número determinado englobe todos los aspectos de un problema. El IDH incide en la manera en que se mira el problema de la pobreza y lo complejiza, pero si se revisan los manuales y sistemas propios del BM para trabajar en la erradicación de la pobreza, estos esquemas quedan en meras recomendaciones o estudios complementarios, permaneciendo el parámetro del ingreso como el indicador predominante para su medición.

Esto plantea una triple problemática, por un lado, nos indica que no hay un trabajo que articule la lucha contra la pobreza con un mejoramiento del IDH (con todo y lo problemático de esta medición que Sen señala) y, por lo tanto, tampoco un esquema de medición más amplio que el económico basado en el ingreso. Por otro lado, al tomar el

⁴² Rafael Cejudo Córdoba, “Capacidades y Libertad: Una aproximación a la Teoría de Amartya Sen” en *Revista Internacional de Sociología*, Córdoba, Andalucía: Universidad de Córdoba, No. 47, Vol. LXV, mayo-agosto, 2007, pp. 9-22, p.10.

⁴³ *Idem*.

⁴⁴ Alejandra Martins, “Amartya Sen: El desarrollo es más que un número” en *BBC Mundo* 4/11/2010 http://www.bbc.com/mundo/noticias/2010/11/101103_desarrollo_libertad_entrevista_sen_aw.shtml Consultado el 23 de abril de 2017.

⁴⁵ *Idem*.

ingreso como el factor definitivo de la pobreza, se está tomando a la vez como parámetro la base de un consumo necesario para la subsistencia, reduciendo, como lo afirma René Jaimez “las necesidades humanas a las más cercanas a las de los animales.”⁴⁶

Y finalmente, que, desde la educación, el combate a la pobreza se centra en la profesión como medio para obtener un ingreso y, aunque de una manera no tan explícita, se asume que la profesión incorpora la *eudaimonía* al plantear la profesión como aquello que integra lo que puedo hacer y ser para mi florecimiento humano.

En resumen, hay varias propuestas para medir la pobreza y éstas suponen forzosamente una concepción de la misma. Al interior del BM, a pesar de haber una diversidad de visiones sobre cómo medirla, la preponderante es la del ingreso, y aunque no se establezca una relación directa en los documentos del BM entre el combate contra la pobreza y la educación, sí asume que ésta última puede participar en esta lucha. Sin embargo, discursivamente, esta relación no es evidente, se limita a concebir el papel de la educación como un medio para obtener un mejor ingreso, sobre todo en el caso de la educación terciaria o superior.

Es así como se asoma otro aspecto a considerar, el de una concepción determinada de vida que toma al trabajo como el elemento central a través del cual el hombre consigue, no sólo resolver su subsistencia, sino su realización.

⁴⁶ René Jaimez, “La investigación de la pobreza, la ciencia social emancipatoria y el pensamiento crítico” en *Acta Sociológica*, UNAM, México, No. 70, mayo-agosto de 2016, pp. 29-48, p. 41.
René Jaimez es investigador del Colegio de México.

3. CARACTERIZACIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN DESDE LOS DISCURSOS DEL BANCO MUNDIAL

Hemos abordado hasta el momento que el Banco Mundial, al igual que otras instituciones internacionales (como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura o el Fondo Monetario Internacional), considera que la educación es fundamental para el desarrollo humano, el crecimiento económico y la erradicación de la pobreza. También hemos visto que hay dificultades en la definición de conceptos que esta misma organización utiliza para abordar los problemas que plantea resolver. Sin embargo, ello no ha impedido que el Banco colabore con otras organizaciones en el establecimiento de objetivos comunes. El Banco Mundial ha trabajado de cerca con estas instituciones en la elaboración de compromisos internacionales

De acuerdo con la *Estrategia 2020...* la educación primaria y secundaria tendría que dotar a los estudiantes de competencias básicas como la lectura y la aritmética, además de habilidades como pensamiento crítico y trabajo en equipo.¹ El enfoque de esta estrategia está en el aprendizaje, haciendo hincapié en que, más allá del número de años en la escuela, lo que resulta importante son las herramientas que adquiere el individuo, incluso en caso de interrumpir sus estudios.

La educación terciaria o superior, desde esta perspectiva, está orientada hacia la especialización laboral -a la que comúnmente se refieren como "vocación"- y la técnica. Pero éstas no se limitan a este nivel educativo puesto que, desde la educación primaria y secundaria, se busca que el individuo sea empleable, competente y adaptable a la situación en la que se encuentre, sea cual sea.

¿En qué radica esta competencia y adaptabilidad? Adelantándonos un poco, lo que sugieren estos términos que se utilizan continuamente, y de manera no muy precisa por parte de los organismos internacionales, es una visión mercantilizada y *laborizada* de la vida, en la que el trabajo -y sobre todo aquel que se da en forma de empleo- ocupa un lugar central que legitima los contenidos y las perspectivas de las instituciones educativas. *Competencia* se refiere a aquella que existe al interior del mercado en general,

¹ World Bank. *Strategy 2020*, p. 8.

ya sea si uno mismo es emprendedor o si es empleado (al buscar competir en el mercado laboral), pero también es al interior de la empresa. Las habilidades individuales ofrecen ventajas competitivas en el mundo del trabajo y los negocios. *Adaptabilidad* se entiende como la capacidad de acomodar la vida propia a las necesidades del mercado y a las exigencias técnicas que el trabajo requiera de uno, se debe estar dispuesto a mudarse de ciudad, a aceptar contratos a corto plazo y a ajustarse a las nuevas tecnologías. Esta adaptabilidad se entiende comúnmente como *flexibilidad laboral*, y se toma como un activo (*asset*) del trabajador.

Una educación con esta orientación se justifica desde la utilidad y la productividad, aunque esta perspectiva se exacerbe particularmente en el caso de la educación terciaria. En este nivel educativo la exigencia de estar al servicio de las necesidades del mercado laboral se vuelve ineludible, ya que optar por una educación superior equivale a decidir una profesión laboral, y el propósito fundamental de esta última es incorporarse al mundo del trabajo.

Los conceptos clave de este tipo de educación son: habilidad, competencia, competitividad, herramientas, flexibilidad laboral, empleo, pobreza, fertilidad, desarrollo, tecnología, innovación, ingreso, eficiencia, oportunidad, productividad, crecimiento económico, fuerza laboral, adaptabilidad al cambio, *know-how*, *nuevas habilidades de economía*, progreso económico, economía global, movilidad social, trabajo en equipo, comunicación... ¿Qué proyecto humano resulta de estos conceptos? Elaborar esta pregunta responde a un interés metodológico, puesto que supone cuestionar la pertinencia de estos conceptos que orientan el sentido de nuestra educación pero sin limitarse a cuestionar presupuestos, que obviamente es importante, sino llevando estas ideas hasta sus últimas consecuencias. De ahí que encontremos como resultado necesario de estas nociones, no a personas capaces de discernir sobre su vida, sino, a lo más, a decidir sobre su proceder específico dentro de algún ámbito del trabajo. La educación superior a estas alturas supone que su justificación más evidente está en la creación de trabajadores competentes y bien remunerados que se relacionan con otros profesionistas para colaborar en proyectos laborales. Se esperan personas capaces, pero se *crean* trabajadores capacitados. A continuación, planteamos de manera general cómo se nos dibuja este *ser para el trabajo*.

3.1.- Un ser humano adaptable

La educación terciaria busca crear un hombre de alta adaptabilidad. Si bien a lo largo de la historia el ser humano se ha caracterizado por su rápida adaptación, actualmente se le exige que se acople a situaciones que requieren de cambios drásticos en periodos muy cortos de tiempo. Las exigencias del mercado laboral son tremendas y piden atenerse a ellas, ya sea a los recortes masivos de empleados, a la movilidad -por motivos ya sean de crecimiento en la misma empresa o simplemente por buscar otra mejor- y a estar sujeto a contratos laborales de algunos meses. Se le llama flexibilidad laboral a estar dispuesto a adaptarse a las necesidades que la empresa y el mercado predispongan. En este sentido es alguien al que se le pide que sea, como diría John Lennon, un *nowhere man*, una persona que no puede echar raíz, no porque no lo desee sino porque se le demanda.

3.2.- Un ser humano competente

Además, de acuerdo con este tipo de educación, se espera que sea capaz de realizar actividades con un alto grado de especialización y, al mismo tiempo, que esté dispuesto a realizar más de una tarea. Es irónico, pero se espera por un lado que cumpla con las exigencias que el mercado laboral impone, así, por ejemplo, si el mercado pide una profesión en específico, la educación terciaria la tiene que proveer, pero si unos años después el mercado requiere otra profesión, entonces se le pide al egresado que se adapte a ese cambio. Por lo tanto, su competencia tiene que ser especializada, pero en un ámbito que le permita moverse más allá de su especialización, en este sentido está subordinada a la flexibilidad laboral. Pero el egresado se especializa en carreras de carácter técnico y vocacional, es decir, en actividades laborales y productivas específicas. Es un individuo que está hecho para hacer, y su actividad se limita a su relación productiva con las cosas, así la justifica. Se le entregó una manera de habérselas con las cosas que se limita al aspecto material y técnico. Su razón es procedimental, midiendo medios y fines, para realizar una tarea que le es exigida por la situación laboral en la que se encuentra.

Ser competente implica una serie de conocimientos y habilidades con las que el ser humano debe contar para que su habilidad tenga valor, y es valiosa en tanto que el mercado laboral así lo considere.

Para tener una vida satisfactoria quien egresa aspira a un salario, este salario es la expresión del valor que el mercado asigna a sus habilidades, a su vez estas habilidades y conocimientos el individuo los encuentra en la educación superior. Una educación de calidad será aquella que le ayude a triunfar en esta aspiración, la que lo dote de este tipo de herramientas, es decir, una educación técnica. La técnica consiste en hacerse cargo de las cosas en su manipulación, pero si se le coloca en el centro de la educación entonces se le entregan al individuo maneras de proceder con las cosas y tenderá a preguntarse por el *cómo* hacer y no por el *qué* y el *porqué* de sus acciones.

Obviamente existen otros ámbitos de la vida que van más allá de la escuela y, en particular, de la educación terciaria que permiten al ser humano hacerse estas preguntas, pero la impronta que deja una educación en este sentido clausura, a la larga, la posibilidad de que los estudiantes, futuros *agentes* de la sociedad, se hagan preguntas de carácter vital, puesto que si no se ejercita la reflexión de este tipo de preguntas dentro del ámbito escolar (que es el espacio legitimado para pensar el mundo), difícilmente hallarán el tiempo o el lugar para hacerlo una vez que hayan egresado.

3.3.- Un ser humano productivo

Se espera que sea productivo tanto para su beneficio personal como para el de la economía global, la de su país y su comunidad. Un ser humano productivo es competente, y manifiesta esa competencia en resultados medibles y, por lo tanto, también está sujeto a ser constantemente evaluado. Esta evaluación justifica su profesión y su salario. Alguien competente y no productivo es como algo estropeado. El ser humano productivo tiene que dar los resultados que se le exijan.²

Esta productividad es la que justifica la vida de todo individuo: su profesión, su salario y su *formación* académica. La producción se mide en términos económicos cuantificables,

² Cabe recordar que para este momento estamos incorporando uno de los principios que rigen la educación desde el Banco Mundial, que es el de adaptabilidad a la economía competitiva global y a las áreas de conocimiento que el mercado laboral necesite tener cubiertas. World Bank, *Strategy 2020*, pp. 17, 42 y 44.

incluso en áreas que parecerían ajenas a este criterio, así tenemos entonces la productividad académica y artística, en la que cuesta colocar una línea de valoración que distinga claramente entre calidad y cantidad. Esto abre otro tipo de preguntas: ¿Qué se considera improductivo? ¿Qué tipo de producciones son productivas? ¿En qué consiste concretamente esta forma de entender la productividad más allá de su cualidad de cuantificable?

3.4.- Un ser humano tecnológico

Desde el discurso del Banco Mundial la tecnología abre mercados y, por lo tanto, brinda posibilidades de crecimiento a los países que dirijan sus esfuerzos al desarrollo. En este sentido, y por la época en la que nos encontramos de rápidos avances y giros en la tecnología, el individuo que curse una educación superior tiene que adaptarse a dichos cambios tecnológicos, tanto para hacer uso de ellos como para plantear nuevos. Es alguien que tuvo un acercamiento temprano con la tecnología en la escuela y se espera que fuera del aula también, además debe saber manejarla de acuerdo a sus necesidades laborales también cambiantes.

La tecnología³ forma parte de la *economía del conocimiento* y además le ayuda al individuo a no salirse de ella. Es alguien que da por supuestas las *tecnologías de información*, y por lo tanto tiene al alcance la información que necesita en relativamente poco tiempo, lo que le sirve para desempeñar de una mejor manera su trabajo.

3.5.- Hacia una vida economizada

Encontramos a un ser humano cuyas esferas productivas han sido privilegiadas y que encuentra la justificación del desarrollo de estas esferas sólo en fines económicos, ya que, desde esta perspectiva, la vida de las personas gira alrededor de la economía, pues es la que determina cómo se vive. El ingreso y la productividad son aspectos medibles en términos económicos y, ciertamente, abren algunas posibilidades como garantizar un sustento, pero el espectro de la vida no se reduce a éstas. Incluso, cuando el Banco

³ Revisar el *Núcleo de Conocimiento* en el documento anexo ubicado al final de la tesis, p. 147.

Mundial quiere ir más allá de la productividad del trabajo para justificar la importancia de la educación, se limita a discutir cuestiones que no van más allá de lo procedimental: Niños más sanos, sortear mejor las crisis y adaptarse a cambios naturales de su entorno.⁴

Este tipo de persona es alguien que tiene más respuestas que preguntas y que al mismo tiempo vive en una mayor incertidumbre sobre su porvenir. Curiosamente la incertidumbre que tiene es respecto a aquello que cree conseguir con este tipo de educación: empleo, salario, hogar, salud... En la búsqueda de aquello que le daría estabilidad se encuentra con la necesidad de unos pies ligeros que le permitan sortear toda clase de movimientos que se hallan fuera de su control: nuevas tecnologías, despidos, cambios de sede, ánimos de los mercados, etc.

¿Qué clase de relaciones sociales tiene un hombre sin raíz (aludimos a la lírica de Nezahualcoyotl), utilitario, técnico y cuyo conocimiento recae en los medios-para? Al hablar de los otros, estos quedan referidos, y reducidos, a compañeros de trabajo o a competidores.

⁴ *Ibidem*, p. 13.

4.- ANÁLISIS ZUBIRIANO DE LA EDUCACIÓN QUE PROMUEVE EL BANCO MUNDIAL

El objetivo primordial del Banco Mundial es acabar con la pobreza. Este enfoque, sobre todo a partir de la década de los setenta, supuso un giro importante en el entendimiento del desarrollo para esta institución. Desarrollo no era ya únicamente la construcción de carreteras, presas y demás inversiones en infraestructura. Erradicar la pobreza pasó a ocupar un lugar nuclear en las discusiones al interior del Banco y esto se debió en gran parte a Robert McNamara, quien en un discurso a la junta de gobernadores del Banco el 24 de septiembre de 1973 llegó a decir: “Tenemos que luchar por eliminar la pobreza absoluta para fines de este siglo. En la práctica esto significa erradicar la malnutrición y el analfabetismo, reducir la mortalidad infantil, y elevar la esperanza de vida al nivel que prevalece en las naciones desarrolladas”.¹ La meta no se ha cumplido pero el Banco Mundial mantiene esta intención con soluciones que llevan décadas de implementación.

Desde la década de los ochenta, y hasta la actualidad, hubo un giro en la comprensión de lo que las políticas públicas debían perseguir, sobre todo a partir del Consenso de Washington y de las respuestas que dieron los gobiernos ante las crisis económicas que en ese momento se estaban viviendo. Dichos cambios impactaron la forma en la que el mundo comprendía el papel del Estado y su relación con el mercado y el individuo. Esta perspectiva continúa vigente, y se manifiesta en las políticas de un gran número de países en el mundo, así como en los documentos del Banco Mundial y, consecuentemente, en las recomendaciones que hace a sus países clientes. Por lo tanto, la narrativa que apuesta por los beneficios del libre mercado se ha instalado desde hace años, nutriéndose de la caída de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y parece no requerir de mayores argumentos que señalar como paradigma el éxito del capitalismo en distintos rubros.

Hoy el Banco Mundial ejerce una importante autoridad en todo el mundo y su influencia opera a través de diversas formas de coerción que le permiten imponer a sus Estados clientes la adopción de las políticas y discursos que desde él se decidan. En este sentido,

¹ Robert S. McNamara, *Discurso ante la junta de gobernadores de Robert S. McNamara*, World Bank Group, Washington D.C, 1973, p. 32.

ha llegado a jugar un gran papel en los acuerdos internacionales y en la conformación de agendas globales y comunes.

Partiendo de lo anterior, asumimos que el Banco es un agente con un rol significativo en la determinación de objetivos y medidas orientadas a la reducción de la pobreza en el mundo y que dicha auto-asignada labor le supone entrar en una constante creación de mecanismos de intervención, mismos que se manifiestan en forma de recomendaciones en materia de desarrollo y que promueve utilizando la bandera de la erradicación de la pobreza.

Sin embargo, ante una mirada crítica de sus planteamientos sobre la pobreza, no hallamos claridad suficiente en términos de definición, medición y combate. El parámetro más constante utilizado en su metodología para determinar el umbral de la pobreza es el del ingreso medido en una cantidad específica de dinero, a pesar de que sus propios documentos señalan grandes insuficiencias en esta definición.

Además, hemos dado cuenta de que los documentos ya revisados en páginas anteriores (en los que la educación no ocupa un papel preponderante en las discusiones sobre la pobreza) enfatizan el rol que la educación juega en el acceso a los mercados laborales, así como las discusiones que se centran en “la óptica del empleo”.² Pero, irónicamente, si nos acercamos a la rama de documentos de este organismo donde el tema central es la educación, hay implícito un vínculo entre carencias educativas y situación de pobreza y, por lo tanto, la posibilidad de salir de ella educando.³

En la nueva estrategia del Banco la principal preocupación radica en una especial preocupación por el aprendizaje, más allá de la cobertura. Con esto reconoce que cursar una educación escolar no necesariamente garantiza beneficios si no se ha generado el aprendizaje necesario. El asunto es que, si la pobreza se determina por el ingreso, entonces, lo importante es generar condiciones para obtenerlo y eso se logra a través del trabajo. De ahí la importancia de que la gente obtenga las habilidades necesarias para desempeñarse correctamente en uno. Por lo tanto, si educar combate la pobreza, y ésta está definida por el ingreso, entonces el propósito de educar debe consistir en generar

² World Bank, *Resilience, Equity, and Opportunity: Social Protection and Labor Strategy*, Washington D.C, 2012, p. 38.

³ World Bank, *Fair Progress? Educational Mobility Around the World: Preview*, Washington D.C, 2017, p. 5.

trabajadores y empleos que permitan el ingreso. Por eso, para el Banco, un buen aprendizaje resulta en trabajadores hábiles y capaces.

4.1.- Implicaciones filosóficas sobre el desarrollo: el concepto de *posibilidad* entre la pobreza y la educación

Hasta este momento, hemos redibujado una imagen general de la propuesta educativa del Banco basándonos en su *Estrategia 2020...* Lo que haremos en este apartado es plantear que la educación le aporta al individuo unas determinadas posibilidades de enfrentamiento con la realidad y que, por lo tanto, éstas deben ir más allá del trabajo.

Cualquier tipo de educación pretende entregar al individuo unas posibilidades que sirven para abrirle un espectro de opciones que le permiten interactuar con la realidad con una mayor libertad de la que tenía antes de comenzar su proceso educativo. En este sentido hay una coincidencia entre lo que planteamos y algunas nociones del filósofo Xavier Zubiri a quien presentaremos en las próximas páginas, particularmente en sus desarrollos sobre el concepto de *posibilidad*.

Sea la visión del BM o sea la de Paulo Freire, lo que nos ofrece la educación son fundamentalmente posibilidades, ordenadas a la apropiación y realización de la vida. De ahí que el problema esté justo en qué tipo de vida es a la que se aspira. Para Zubiri, toda posibilidad sirve además como soporte para abrir un ámbito de posibilidades mayores. En el nivel de educación básica la posibilidad de leer o de realizar operaciones matemáticas elementales permite problematizar y resolver determinadas situaciones e, incluso, cuestionar nuestras propias ideas y las de otros. Con estas posibilidades uno se va haciendo de un cúmulo de herramientas con las que enfrenta la realidad. Este enfrentamiento permite maniobrar cosas, intervenirlas y examinarlas, con el objetivo de entenderlas y crear algo nuevo para realizar nuestra propia vida.

Pero no sólo interactuamos e intervenimos las cosas, también lo hacemos con otras personas, y con ellas nos ponemos de acuerdo para vivir y para realizar proyectos en conjunto de todo tipo. En este sentido la educación también nos abre un espectro de posibilidades de interacción con los demás, de *convivencia*.

La educación es una actividad que, de manera intencionada, le entrega algo positivo al individuo para que haga su vida, algo que no estaba anteriormente presente en quien se educa y que, probablemente, no estaría presente de no haberse educado. Esto que aporta la educación son *posibilidades*. En el estado de pobreza se carece de posibilidades para hacer y, en algunos casos, para sustentar la vida propia. Y si entendemos la pobreza de esta manera, entonces, por medio de la educación y, en la medida en que su proceso intrínseco de apertura de posibilidades sea el adecuado, se podrán obtener herramientas para abandonar esta situación.

De esta manera, la pobreza debería ser entendida como un estado de imposibilidad y la educación como una acción posibilitante. Así, combatir la pobreza educando -en la medida en que se entregan unas posibilidades determinadas que empoderan al individuo con respecto de la realidad -lugar donde se hallan las cosas, él mismo y los demás-, es entonces un ejercicio constante de apropiación de posibilidades. Y a mayor ámbito de posibilidades, mayor libertad. Por eso lo que la educación nos otorga es una mayor libertad.

Para que esto suceda, uno ha de apropiarse de esas posibilidades y, con ellas, abrir otras o hacerse de otras, detonando un proceso posibilitador constante. En esto consiste la realización de la propia persona como proyecto de vida. Es en la *posibilidad* que encontramos el vínculo entre educación y pobreza. Pensar la educación como una herramienta para reducir la pobreza tiene sentido en la medida en que posibilita la superación de un estado de *imposibilidad*.

Una vez señalado lo anterior, podemos afirmar que, aunque sea a un nivel intuitivo, el Banco reconoce, en su esquema educativo, unos supuestos que coinciden con Zubiri y que tienen que ver con el sentido posibilitante de la educación. Para explicitar esto podemos remitirnos, por ejemplo, a que el Banco afirma que “la educación habilita [a la gente], a llevar vidas más sanas, felices y productivas”.⁴ Al aludir a estas habilidades, implícitamente hay un reconocimiento, en otros términos, de que la educación efectivamente actúa positivamente en los individuos en la apertura de un espectro de

⁴ World Bank, *Strategy 2020*, p. 11.

posibilidades que devienen en la conducción de una vida mejor y que, en esa conducción, las habilidades adquiridas por la educación juegan un papel.

Esto lo recalca el BM cuando señala que:

Hay un consenso amplio, sustentado en hallazgos de investigaciones, de que la educación potencializa la habilidad de la gente de tomar decisiones informadas, ser mejores padres, sostener la vida, adoptar nuevas tecnologías, resistir tempestades y de ser ciudadanos responsables y prudentes en la explotación del medio ambiente.⁵

De esto podemos inferir que el proceso educativo es entendido por el Banco desde una intuición de que lo que la educación ofrece al individuo es algo muy similar a lo que Zubiri llama *posibilidades*. Por eso hay que enfatizar que el problema radica en cómo el Banco entiende esta dimensión posibilitante de la educación a partir de su comprensión del problema de la pobreza, de su idea de sociedad, y de la realización humana.

Si recordamos nuestro primer análisis, podemos descubrir que este organismo internacional tiene una idea de qué es aquello que se debe posibilitar y lo que hallamos en la *Estrategia 2020...* es una educación orientada hacia el trabajo, que le permite al ser humano hacer su vida.

Sin profundizar, por el momento, en este asunto, la argumentación asumida del Banco iría en el siguiente sentido:

La misión del Banco es fomentar el desarrollo y erradicar la pobreza, estos dos fines en realidad se funden en uno mismo. La pobreza no le permite al individuo hacer su vida y, por lo tanto, es necesario superarla. Esto supone que el individuo cuente con unas posibilidades de realización. Estas posibilidades le son entregadas, en buena medida, por la educación y, por lo tanto, la educación es importante para acabar con este problema. Luego, la educación abre un espectro de opciones que le permitirán, a quien la curse, superar la pobreza y hacer su vida en el campo de acción que le plazca.

Pero, como para el Banco la pobreza se define por el ingreso, entonces las posibilidades de realización dependerán en gran medida del desempeño en un campo laboral que

⁵ *Idem.*

remunera. Si esto es así, el carácter posibilitante de la educación debe centrarse en el trabajo para facilitar la entrada de un ingreso, y que de éste devenga la oportunidad de salir de la pobreza, realizar proyectos y acceder a cosas con las cuales hacer su vida.

De esta manera, la aspiración de sociedad del Banco sería una sin pobreza y donde todos tengan un trabajo con el cual puedan hacer su vida. Pero esto guarda muchas implicaciones no explícitas. Es nuestra tarea abordarlas propiamente.

Llegado este momento de nuestra reflexión, resulta pertinente rescatar las aportaciones filosóficas del pensador vasco Xavier Zubiri en torno a la realidad, y nuestra forma de aproximarnos a ella, la inteligencia. Es en la filosofía de Zubiri que el concepto de posibilidad cobra una gran relevancia por la manera en que la entiende junto a la idea de realidad.

4.2.- El pensamiento de Xavier Zubiri.

Para Zubiri lo radical se encuentra en “la realidad aprehendida en el contacto inmediato con las cosas”.⁶ Lo último está en la realidad aprehendida impresivamente como “de suyo”. Es por eso que no se trata de una realidad más allá de la sensibilidad, sino de una *formalidad de realidad*: la manera en la que, gracias a nuestra inteligencia sentiente, aprehendemos las cosas, y éstas quedan en la aprehensión misma, como radicalmente independientes del aprehensor.

Para Zubiri aprehendemos las cosas con una radical independencia de nosotros, y en esta particular manera de aprehender, nuestra inteligencia juega un papel elemental. Como lo recoge Jorge Dávalos SJ, “la realidad es una radical alteridad de las cosas aprehendidas en la misma aprehensión”.⁷ La aprehensión de realidad es un modo de la aprehensión sensible que es propia del ser humano.

⁶ Fernando Fernández Font, SJ, “Persona y realidad: Notas sobre la antropología de Zubiri” en *Cuadernos de Fe y Cultura*, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Puebla, 2004, p. 10.

⁷ Jorge Dávalos, “Lo político social desde la filosofía de Zubiri” en *Xipe Totek*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco, No. 3, Vol. VII, publicación 27, 30 de septiembre de 1998, pp. 263-280, p. 265.

Tenemos entonces que la aprehensión es aquello que constituye el sentir,⁸ Zubiri hace una distinción entre dos formas de aprehensión sensible: la aprehensión estímúlica y la de realidad. En el caso de los seres humanos, aprehendemos las propiedades de las cosas como pertenecientes a las cosas mismas, en su radical alteridad, y en el de los animales, se aprehenden las cosas como estímulos de respuesta.

Para entender mejor lo planteado en el párrafo anterior primero hay que precisar qué entendemos por aprehensión humana. En un sentido muy general es un acto de captación de lo presente, el cual consiste en un irnos *dando cuenta* de lo captado.⁹ Esto supone que el aprehensor está dándose cuenta de lo *ya* presente, en esto consiste la intelección. La implicación de que no haya captación posible sin sentir es que “este acto de carácter aprensivo pertenece también al sentir”.¹⁰ Así, la conclusión es que la inteligencia es *sentiente*, y nuestro sentir, *intelectivo*. Ésta es la idea central detrás de la *inteligencia sentiente*.

En razón de la formalidad de realidad, es decir, del modo en el que aprehendemos la realidad como radicalmente independiente de nosotros, el contenido captado de una cosa nos queda como perteneciente a ella misma en *propio*, como “de suyo”. El contenido sería un sistema de notas, que, en tanto que sistema, es la cosa misma y no sólo meras cualidades, a este sistema Zubiri lo llama sustantividad.¹¹ En resumen, la formalidad de realidad es la forma en que nos queda la captación de lo sentido, lo sentido son las notas de algo, y estas notas quedan como pertenecientes a ese algo, como *de-suyo* de la cosa.¹²

Con el *de-suyo*, nos referimos a sentir las notas como pertenecientes a las cosas mismas, con esto queremos decir que cuando hemos sentido cualquier cosa, sus notas han sido *ya* aprehendidas en impresión como *de-suyo* de la cosa.¹³ El *de-suyo* no es algo agregado, sino algo *ya* aprehendido como tal, como en propio de la cosa “según lo cual decimos que [las cosas] son reales”.¹⁴ Es decir, no son sólo notas de la cosa, sino el conjunto entero de notas, y éste, como sistema, es la cosa.

⁸ Xavier Zubiri, *Inteligencia Sentiente: Inteligencia y Realidad*, Madrid, Alianza/Fundación Xavier Zubiri, 2006, p. 27.

⁹ *Ibidem*, pp. 21-22.

¹⁰ *Ibidem*, p. 25.

¹¹ *Ibidem*, p. 55.

¹² Cuando hablamos de *algo* sentido, nos referimos al concepto de *cosa*.

¹³ Xavier Zubiri, *Sobre la Realidad*, Madrid, Alianza/Fundación Xavier Zubiri, 2001, p. 26.

¹⁴ Xavier Zubiri, *Estructura Dinámica de la Realidad*, Alianza/Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2006, p. 39.

Este sistema no es mero conjunto: “cada nota tiene una posición determinada en el conjunto, entonces cada nota no es elemento ‘en’ un conjunto, sino elemento ‘de’ un conjunto, es ‘nota-de’ el conjunto”.¹⁵ Es lo que Zubiri llama *sistema sustantivo*. El sistema de notas es un sistema sustantivo,¹⁶ y esto es una sustantividad. Las cosas, en este sentido, son sustantividades, y el ser humano se halla entre ellas, y con ellas hace su vida.

La inteligencia sentiente es la herramienta que el ser humano tiene para enfrentarse con las cosas y, a este enfrentamiento es a lo que Zubiri llama una *habitud*. *Habitud* es el modo de enfrentamiento con las cosas. En este caso, el de la inteligencia sentiente, se trata de la *habitud* de realidad y ésta determina una formalidad: la *formalidad de realidad*, es decir, la forma en que quedan las cosas en la aprehensión, como independientes del aprehensor, con unas notas sentidas como pertenecientes a lo aprehendido, como *de-suyo*. Esta *habitud* es básica, es una *habitud* primera, por ella nos enfrentamos a las cosas como reales. No obstante, esta *habitud* es modulada por los demás, los otros, y nos abre un espectro de modulaciones de la *habitud* a las que Zubiri se refiere también como *habitudes* (las *habitudes* sociales, por ejemplo, o modos particulares de enfrentamos a los otros). Son modos de enfrentamiento con la realidad en tanto que realidad y en ello nos detendremos en su momento, sin embargo, es importante precisar cuándo estamos hablando de esas *habitudes* y cuándo nos referimos a la *habitud* de realidad. No es lo mismo hablar de la *habitud* de realidad, que nos abre a la realidad misma, que hablar de cómo nos las habemos con las realidades específicas.

Hablar de *la* realidad nos obliga a detenernos en el concepto de transcendentalidad en el pensamiento de Zubiri. La transcendentalidad se refiere a cómo una cosa rebasa su propio contenido y también a cómo la cosa nos abre *la* realidad toda como una.

Zubiri afirma que la cosa es más que su propio contenido, esto explica que cuando las notas de una cosa cambian, a pesar de que tengamos una nueva aprehensión de unas notas distintas, la cosa siga siendo inteligida como numéricamente la misma. Es decir, hay un momento en el que el contenido de la cosa queda aprehendido como *de suyo* de la cosa, pero la “fuerza” del *de suyo* en la intelección es tal que, a pesar de que las notas cambien, inteligimos ese sistema de notas distinto como el mismo. Lo anterior ocurre por el

¹⁵ Xavier Zubiri, *Inteligencia Sentiente: Inteligencia y Realidad*, p.203.

¹⁶ *Idem*.

dominio que la formalidad de realidad ejerce sobre el contenido. La formalidad “es abierta y hace *suyo todo contenido que adviene a la cosa*”.¹⁷ La formalidad reifica el contenido, esto es, todo el conjunto de notas¹⁸ y les confiere el carácter de *una sola cosa*.¹⁹

Todas las cosas con las que hacemos nuestra vida coinciden en que, para nosotros como vivientes humanos, son reales, esto es, comparten el carácter de realidad en virtud de nuestra inteligencia sentiente. Por la formalidad de realidad (inteligir las cosas como *de suyo*), todas las cosas inteligibles son, en este sentido, reales, realidades. A esta coincidencia de toda realidad inteligible Zubiri le llama *la* realidad.

Los humanos estamos obligados a hacer nuestra vida en *la* realidad, con y entre una pluralidad de cosas que coinciden en su carácter de realidad. Esta es una exigencia vital, la vida nos exige resolver la situación en la que nos hallamos. En este sentido, como seres humanos estamos en *la* realidad, y a este momento que sobrepasa las cosas particulares podemos llamarle *mundo*. En voz de Zubiri:

[...] lo cierto es que me encuentro con este mundo, tal y como se me da ahora en impresión y que está constituido por una pluralidad de algo que podemos llamar *cosas*, sin prejuzgar lo que la palabra signifique en rigor. [...] hay muchas cosas de las que vamos teniendo impresiones más o menos fugaces. Nuestro *mundo* -sin insistir tampoco en la palabra mundo- está constituido del elenco, si se quiere, de impresiones de la realidad. *La* realidad está constituida por una pluralidad de cosas de cada una de las cuales se dice, y con razón, que es una cosa real.²⁰

Sin embargo, es necesario insistir en que el *mundo* no consiste en el mero elenco de cosas, sino en el carácter de realidad en el que coinciden todas las cosas. Las cosas no son sólo su contenido, son cosas *reales*, realidades, y lo son en virtud de la formalidad de realidad de la inteligencia sentiente que reifica *su* contenido sentido.²¹

¹⁷ Jorge Dávalos, “Lo político social ...”, p. 267.

¹⁸ Xavier Zubiri, *Inteligencia Sentiente: Inteligencia y Realidad*, p. 202.

¹⁹ Xavier Zubiri, *Sobre la Realidad*, p. 103.

²⁰ Xavier Zubiri, *Estructura Dinámica de la Realidad*, p. 42.

²¹ Zubiri especifica que al inteligir algo, las notas de ese algo particular quedan aprehendidas como suyas, como *de suyo* y esto se debe a que, como la inteligencia sentiente no tiene otra opción que habérselas primordialmente con las cosas de esta manera *suificante*, todas las cosas inteligidas coinciden en el carácter de realidad. Xavier Zubiri, *Estructura Dinámica de la Realidad*, pp. 219-221.

Mundo no se refiere únicamente a que las cosas comparten esta condición de realidad, sino a que esta condición se debe a la apertura de la inteligencia sentiente a *la* realidad. Decíamos que las cosas nos abren a *la* realidad como toda una. Esta apertura está implicada en la intelección necesaria que hace el ser humano de sí mismo y de su inteligencia ante la exigencia que le impone la vida misma de hacerse cargo de su situación.²²

En el momento en el que el viviente humano se ve obligado a resolver su situación, ya no por medio de signos de respuestas a estímulos, sino por la formalidad de realidad que lo libera de las respuestas signadas, lo primero que requiere es “considerar dónde está aquel que se hace cargo de la situación”,²³ es decir, él mismo, y en esta intelección que hace de sí mismo, de *su* propia realidad intelectual, “está congéneremente dada la apertura al carácter de realidad de todas las cosas reales, en tanto que realidad”.²⁴ La inteligencia sentiente le permite al ser humano inteligirse a sí mismo como real y esta apertura a sí mismo le abre, en tanto que inteligente, todo lo real en tanto que real. Este es el carácter transcendental de la formalidad de realidad, la apertura a nosotros mismos y a las *cosas* en tanto que reales supone también la apertura al *mundo*. Como cada *cosa* nos remite al mundo entonces podemos decir que cada cosa es realidad mundanal, cada cosa es de suyo mundanal y cada cosa es más que sí misma, es momento del mundo.²⁵

En el mundo estamos y nos enfrentamos a las cosas como reales. Hemos dicho que este enfrentamiento es hábitud de realidad, un modo radical de habérselas con las cosas en tanto que realidades. En esta hábitud radical, ya lo señalábamos hace algunos párrafos, se fundan otras hábitos, modulaciones, que nos vienen por una diversidad de

²² *Idem*.

²³ *Ibidem*, p. 220.

²⁴ *Idem*.

²⁵ Sobre la transcendencia es necesario incorporar algunas precisiones. En un primer momento la formalidad de realidad trasciende al contenido de una cosa. La reificación del contenido de la cosa supone que no nos quedamos en el puro contenido, sino que el momento *de suyo* de la intelección de la cosa -en el momento *suificante*- va más allá del contenido mismo de una cosa tal: “la cosa real en cuanto real es más que su contenido actual” (*Ibidem*, p. 119). Incluso si el contenido inteligido de alguna cosa particular cambia de un momento a otro, la cosa no deja de ser la misma realidad en esta nueva aprehensión de la misma cosa: “cada nueva aprehensión de realidad se inscribe en la formalidad de realidad numéricamente la misma” (*Idem*), por eso Zubiri afirma que la realidad de una cosa no se agota en su contenido, sino que va más allá. El contenido podrá cambiar, pero el carácter *de suyo* de la cosa, la *suidad*, no cambia porque la formalidad de realidad de la intelección prevalece (*Ibidem*, p. 119-121). Sin embargo, las cosas reales de alguna manera nos lanzan a la realidad como una, pues Zubiri señala que la formalidad de realidad también “trasciende de la cosa real y la constituye en momento de ‘la’ realidad” (*Ibidem*, p. 122).

situaciones: “Son las dos dimensiones radicales de la vida del hombre en el mundo: el enfrentamiento con las cosas como realidad, y el habérselas con ellas como realidades”.²⁶

Ante este hecho la educación nos *in-yecta* una manera posibilitante de habérselas con las cosas en el mundo. Es por eso que la educación, como urgencia humana, es un proceso fundamental que da lugar a la reproducción de ciertas hábitos y, en este sentido, quien decide el tipo de educación y el sentido de ésta, también está decidiendo sobre los hábitos y posibilidades que se reproducen y entregan. En este respecto, el Banco Mundial, al marcarle pautas a nivel global a nuestra educación, participa activamente en la configuración de la cultura en la que vivimos.²⁷ Al mismo tiempo, en tanto que podemos transformar las cosas y la educación nos entrega posibilidades de transformación, el Banco también configura el mundo, en el sentido de que señala la dirección de las transformaciones que introducimos en éste.

4.3.- Educación y realidad

Si la educación nos dota de unas herramientas para enfrentar la realidad, cabe la pregunta de cómo la educación afecta nuestra interacción con ella.

Unas páginas atrás señalábamos el carácter posibilitante de la educación, y planteamos que si ésta aporta algo al combate contra la pobreza son posibilidades. Por esta vía lo que haremos es analizar el carácter posibilitante de la educación y, para ello, es necesario esclarecer lo que fundamenta dicha posibilidad. La pertinencia del pensamiento de Xavier Zubiri radica en que los conceptos de *posibilidad* y *realidad*, centrales en su filosofía,²⁸ aportan elementos que consideramos fundamentales para reflexionar la educación.

²⁶ Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, p. 568.

²⁷ El concepto de cultura aquí es tomado en el sentido cotidiano, Zubiri utiliza en contadas ocasiones de esta palabra, sin entrar en detalle. Sin embargo, lo correcto en términos zubirianos, sería hablar del haber humano.

²⁸ Germán Marquínez Argote, “Centralidad de la Categoría ‘Posibilidad’ en la Fundamentación Zubiriana de la Moral” en *Universitas Philosophica*, Bogotá, No. 15-16, dic.1990-jun.1991, pp. 107-121, p. 110.

Como sostiene Niño Mesa, todo proyecto educativo supone una intención y una antropología y, en este sentido, contribuye positivamente a la vida humana.²⁹

El hombre, a diferencia de los demás animales que sólo son amaestrables, está necesitado y urgido de educación. Sin ella (...) no podrá ni siquiera alcanzar su propia supervivencia biológica, muchísimo menos incorporarse idóneamente a la sociedad y productivamente acceder al abigarrado mundo de la cultura.³⁰

No existe otro animal que requiera de la domesticación para potenciar sus posibilidades y Zubiri puntualiza: “esa potencialización de la domesticidad es la educación”.³¹

Si afirmamos que el ser humano está urgido de educación y que dicha domesticación le abre un potencial que lo capacita para resolver desde su supervivencia hasta su desempeño en la sociedad, entonces reconocemos que la educación es fundamental para la vida.

El humano, nos recuerda Zubiri, se halla entre las cosas y hace su vida con ellas en tanto que realidades.³² Afirma Niño Mesa: “El animal de realidades posee las cosas y se autoposee en ese despliegue unitario de su conducta que debe ser permanentemente orientado y potenciado por la acción educativa”.³³ La educación conduce la manera en la que poseemos las cosas y nos poseemos a nosotros mismos. Esto último resulta de especial interés para nuestro tema porque, al autoposeernos nos autoconfiguramos y definimos.³⁴ De ahí que la educación que recibamos influya en cómo interpretamos e interactuamos con el mundo.

²⁹ Fideligno de Jesús Niño Mesa, *Antropología Pedagógica: Intelección, Voluntad y Afectividad*, Bogotá, Colección Mesa Redonda, Cooperativa Editorial Magisterio, 2011, pp. 13, 17 y 19.

³⁰ *Ibidem*, p. 15.

³¹ Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, Alianza/Fundación Zubiri, Madrid, 1986, p. 321.

³² *Ibidem*, p. 11.

³³ Fideligno de Jesús Niño Mesa, *Antropología Pedagógica...*, p. 139.

³⁴ La autoposesión es una categoría a la que Zubiri dedicó varias páginas. A grandes rasgos y tomando únicamente lo necesario para entender la frase en este contexto, *autoposesión* es que, debido a nuestra inteligencia sentiente, nos las habemos con nuestros propios cuerpos como cosas-reales, como realidades. Y al igual que podemos poseer cosas, poseemos nuestros cuerpos como cosas y de esta manera nos poseemos a nosotros mismos. El viviente se siente a sí mismo como *autós*. Xavier Zubiri, *Inteligencia Sentiente: Inteligencia y Realidad*, pp. 211-212, 231. Ver también Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, p. 307.

4.4.- La educación como proceso de posibilitación y capacitación

Para Germán Marquínez Argote,³⁵ la categoría *posibilidad* es central en la filosofía zubiriana al lado de la de *realidad*; y el hombre, en tanto que animal de realidades, es también un animal de posibilidades, y por esta razón puede hacer una vida, la suya.³⁶ Por eso al hacer su vida la posee. Vida humana consiste en autoposesión y su acto vital es autodefinición por autoposesión.³⁷

Al considerar lo anterior tenemos que concluir que toda discusión sobre el sentido de la educación presupone una idea de la vida para la cual se nos prepara. Desde cómo resolver nuestros problemas hasta cómo valorar e interactuar con las cosas y los demás.

En la vida, asevera Zubiri, constantemente llevamos a cabo actos vitales. Esto supone aprehender, presenciando físicamente (actualizando) las notas de las cosas. Estamos en ellas y con ellas en una vida que es siempre *vida mía*, y por *mía* entendemos que es de *cada cual*.³⁸ Esto no es lo mismo que de *cada uno*, que se refiere más bien a muchos seres humanos, muchos *cada uno*. La vida es de *cada cual* porque *cada uno* contribuye a cualificar su vida propia, misma que necesariamente se inscribe entre la de otros vivientes.³⁹

Para que haya cada cual es menester que haya vida propia, y que esta vida propia esté entre otras, [y] modificada por ellas, [...] preguntarnos en qué consiste ser cada cual, equivale a preguntarnos cómo mi vida está cualificada en mi propia realidad por las vidas de los demás.⁴⁰

Aquí entramos a tocar un asunto que goza de una particular visión de parte de Zubiri, que es lo social. Para nuestro filósofo lo social no consiste en el encuentro con el otro, sino en el ámbito de la *convivencia*, en cómo llevamos a los otros ya dentro desde muy temprano, y en cómo ellos desempeñan un rol importante en la constitución de nuestro sistema de posibilidades.

³⁵ Germán Marquínez Argote, *Realidad y Posibilidad: Fundamentos de Ética y Educación*, Mesa Redonda Magisterio, Bogotá, 2011, p. 121.

³⁶ Germán Marquínez Argote, "Centralidad de la Categoría 'Posibilidad'...", p. 110.

³⁷ Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, p. 379.

³⁸ *Ibidem*, pp. 303-304.

³⁹ *Ibidem*, p. 304.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 305.

Los otros intervienen nuestra vida y la determinan: “antes de que se tenga la vivencia de los otros, los otros han intervenido ya en mi vida y están interviniendo en ella”.⁴¹ De este hecho resulta que los demás modulan nuestro encuentro con las cosas, en su intervención ellos modulan nuestro encuentro con las cosas: “se encargan de dejarme o no dejarme que acceda a ellas”.⁴² En consecuencia, si hago mi vida con las cosas y el acceso a ellas está determinado por los otros, entonces mi vida está, de alguna manera, ya determinada por los demás. De ellos recibimos unas determinadas *habitudes*, unas formas de vida que posibilitan y determinan las respuestas que damos en nuestro enfrentamiento con las cosas, y con ello determinan nuestra vida misma.⁴³

Los demás son cosas físicas como todas,⁴⁴ pero con una diferencia importante, los otros intervienen nuestra situación, creándonos una *co-situación de realidad* que produce una forma de vivencia con los demás, una *convivencia*. Si lo que hacemos con las cosas es utilizarlas o manipularlas, con los otros lo que hacemos es *convivir*.⁴⁵ No son meras otras cosas, los otros están efectivamente en mi propia realidad. Por eso es que podemos afirmar que estamos vertidos a los demás, y que hay una versión de una realidad a otra. En esa versión mutua de una realidad a otra que se da en convivencia, recibimos ciertas posibilidades y maneras de estar en la realidad.⁴⁶ Cómo nos instalamos en la realidad es algo que nos es entregado. El humano requiere de una base sobre la cual sentarse para comenzar su vida. Esta instalación básica en la realidad nos llega normalmente por los progenitores, y es una entrega, es *traditio*.⁴⁷ Pero esta instalación que nos configura es abierta:

⁴¹ *Ibidem*, pp. 233-234.

⁴² *Ibidem*, pp. 240-244.

⁴³ Es necesario apuntar que esta determinación no tiene que ver con las posturas deterministas que no creen en la libertad. Sin detenernos en el concepto de libertad, sólo puntualizamos que la vida está determinada por los otros en tanto que recibe una determinada posibilidad de parte de ellos y un determinado modo de vida. Pero los humanos continúan su propio proceso de apropiación de posibilidades durante toda su vida y este proceso, conforme el viviente humano gana autonomía al crecer, depende en buena medida de cada uno.

⁴⁴ Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, p. 223.

⁴⁵ Diego Germán Pérez Villamarín, *Pluralismo Convivencia y Sociedad desde el Realismo Filosófico de Xavier Zubiri*, Bogotá, Universidad de Santo Tomás, 2011, p. 74.

⁴⁶ Xavier Zubiri, *Tres Dimensiones del Ser Humano: Individual, Social, e Histórica* Alianza/Fundación Zubiri, Madrid, 2006, p. 42. “El hombre está vertido a los demás [...] porque ha nacido de su padre y de su madre. Por razones genéticas” propias del animal de realidades, en el sentido de que tiene unas estructuras propias que comparte con otros como él. “Por estar vertido a los demás estoy en co-situación con ellos. Mi vida parte de la vida de los demás y recíprocamente”. Es una co-situación de realidad, y ésta es la “raíz última y concreta de la versión de unos hombres a otros”. Es parte de un proceso histórico que no se agota en la mera entrega, *traditio*. No se agota porque no es mera tradición, sino también transmisión, en virtud de que recibe de *otros* su propio estar, su cuerpo (cuando los caracteres humanos se van pasando de progenitor a engendrado). Por eso es que el proceso histórico es transmisión tradente y progridiente.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 75-76.

La tradición entrega un modo de estar posiblemente en la realidad. El progenitor entrega a sus descendientes un *modo de estar en la realidad, pero como principio de posibilidades*, esto es para que aquellos descendientes, apoyados precisamente en el modo recibido, determinen su modo de estar en la realidad optando por aceptarlo, rechazarlo, modificarlo, etc.⁴⁸

Para Marquínez Argote en este proceso por el que pasan generaciones de humanos, el pasado queda “en forma de posibilidades” que “de entrada define nuestro sistema de posibilidades y nos deja instalados en un determinado modo de estar en la realidad”.⁴⁹ Los otros, de ayer y los de hoy, *me* permiten hacer *mi* vida.

Como los demás se vuelven *posibilidades mías*, se vuelven un soporte, pero esto no ocurre si no hay una apropiación de por medio, es necesario que esas posibilidades me las apropie primero, en este sentido Zubiri sostiene que nos apropiamos la vida de los demás, porque su vida nos ha creado una situación que nos ofrece ciertas posibilidades que nos apropiamos.⁵⁰ Los demás intervienen mi situación y me crean una co-situación que afecta mi propia vida.

En este proceso de entrega y de apropiación de posibilidades, la educación participa activamente, aunque con una situación previa: cuando comenzamos la educación, contamos ya en nuestro haber con un sistema mínimo de posibilidades recibido y co-creado en el hogar. Por eso es que la educación formal no es el único espacio donde sucede este proceso. Toda la posibilitación primaria sucede por los otros y nos brinda un piso sobre el cual hacer nuestras vidas. Esos primeros otros que intervienen nuestra vida se adelantan al comienzo de la escuela.

Sin embargo, a través del tiempo, en el que se entregan posibilidades y modos de estar en la realidad, hay cambios. No hay una mera repetición donde se entrega lo mismo y se reproduce tal cual como se recibió. En la Historia constantemente se produce algo nuevo: hay una verdadera producción de algo que realmente “no era aún”. ¿De qué? De

⁴⁸ *Ibidem*, p. 87.

⁴⁹ Germán Marquínez Argote, *Realidad y Posibilidad...*, p. 126.

⁵⁰ Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, pp. 305-306.

capacidades... Este proceso por el cual me apropio de posibilidades es *capacitación* y por ello el ser humano de hoy es más capaz que el de hace milenios.⁵¹

Capacidad es un término en el que repasa Zubiri ya en su pensamiento maduro y es un matiz importante para comprender la categoría de posibilidad. Capacidad es lo que funda toda posibilidad, es principio de posibilidad: capacidad de posibles.⁵²

Si, como nos dice Zubiri, lo que produce la historia son capacidades y el acontecer de posibilidades se funda en el acontecer de capacitación, entonces -utilizando las palabras de Marquínez Argote- esto que aplica para la historia “se puede aplicar a la educación en tanto que proceso histórico”.⁵³

4.5.- La educación para el trabajo.

Resulta interesante ver cómo el Banco Mundial pretende saber de antemano cómo resolver los problemas de las sociedades y, al mismo tiempo, dice necesitar estudios particulares para arrojar diagnósticos con información empírica (*evidence-based*).⁵⁴ Si se desea luchar contra la pobreza hay que generar empleo, si se requieren respuestas contra el cambio climático, innovemos en tecnología; si hace falta que se garantice el crecimiento, capacitemos profesionistas para las industrias.

De acuerdo con Coraggio, uno de los retos que existen alrededor del ejercicio de plantear una agenda definida por *expertos* en distintas áreas es que el diagnóstico debe compaginar con el discurso que impera en el Banco Mundial, en el que la resolución de los problemas se consigue con el buen funcionamiento del libre mercado y, por lo tanto, con soluciones predefinidas.⁵⁵ Se piensa y asume que, si la realidad nos impone ciertas necesidades, el mercado generará una dinámica de oferta-demanda que al final aportará soluciones. Pero las soluciones del mercado suelen alejarse de los lugares donde se dificulta lucrar. En poblaciones donde se sufre la pobreza, el motor del mercado se atasca.

⁵¹ Xavier Zubiri, *Tres Dimensiones del Ser Humano...*, p. 98.

⁵² *Ibidem*, p. 97.

⁵³ Germán Marquínez Argote, *Realidad y Posibilidad...*, p. 123.

⁵⁴ World Bank, *Fair Progress?*, p. 44.

⁵⁵ José Luis Coraggio, *Las Propuestas del Banco Mundial para la Educación...*, pp. 24-25.

Para el Banco, la pobreza, bajo esta perspectiva, es un problema que el *mercado* resolverá y, al mismo tiempo, un reto que con voluntad y de manera intencionada debe ser resuelto. La forma de responder es buscándoles un lugar dentro del *mercado* a quienes padecen la pobreza.

En consecuencia, lo que propone el Banco es una educación que prepara al individuo para su participación en esa dinámica de mercado, brindándole las habilidades necesarias para su desempeño en aquellas áreas que el mercado requiera de él. Esto traerá como resultado el empoderamiento del individuo a través de su trabajo personal y de las propuestas económicamente exitosas que aporte al mercado.

Ante esta circunstancia al Banco le preocupa que los individuos se capaciten para esa sociedad mercantilizada donde los problemas los resuelven el mercado y el dinero. A partir de los discursos educativos del Banco y con el apoyo de las bases filosóficas de Zubiri, iremos escudriñando el tipo de vida y, por lo tanto, de sociedad a la que nos proyecta esa educación.

4.5.1.- Educación como capacitación para el trabajo.

Entendamos y partamos de lo ya expuesto: el Banco Mundial promueve una educación orientada hacia la consecución de metas que él mismo establece, así sea en común acuerdo con otras organizaciones internacionales. Estas metas se entienden dentro de un paradigma de *desarrollo*, en cuyo núcleo discursivo está la reducción de la pobreza, hasta su erradicación, y el mejoramiento del bienestar general de la población de manera sustentable.

El Banco parte también del supuesto de que el *mercado* es capaz y tiende de manera natural a resolver los problemas de una sociedad desde y por sí mismo, siempre y cuando exista una serie de libertades individuales y empresariales para actuar. En términos de educación, la narrativa del Banco ha establecido que el mercado laboral requiere de una mano de obra calificada que no está disponible: “la escasez de las habilidades ‘correctas’

en la fuerza de trabajo se ha convertido en una nueva urgencia alrededor del mundo. El desempleo global [...] tiende al alza como nunca antes”.⁵⁶

Por eso la estrategia educativa del Banco pretende que se garantice el acceso universal y el aprendizaje. Y, en un sentido más amplio, unas *habilidades para la vida*, que más bien deberían llamarse *habilidades para el trabajo*. Esto se consigue a través de una serie de oficios o carreras orientadas a los empleos que demanda el mercado.

Podemos entonces afirmar que el ámbito de la posibilitación, al que aspira el Banco, atiende fundamentalmente a una idea de realización personal a través del trabajo, y de una forma de trabajo particular. Si se consideran los propósitos del trabajo, entendido en este sentido como un empleo al que accedemos con educación para generar dinero, éste va perdiendo todo su sentido. La actividad laboral misma pasa a un segundo plano al volverse un medio para un ingreso económico, que permite acceder a unos servicios y productos necesarios en la realización de nuestras vidas, así como a su sostenimiento material. Al establecerse el trabajo como un medio para un ingreso lo que interesa al trabajador es el resultado de éste en términos de dinero. Así, el fin del trabajo es el dinero y no necesariamente la producción directa del trabajo mismo: un producto o un servicio. Esta dinámica es la que se expresa en el lenguaje común cuando México decimos “chamba es chamba”. Cuando hacemos esta afirmación lo que manifestamos en el fondo es que “el trabajo es dinero, y esa es la única justificación requerida”.

Como para el Banco el ánimo de lucrar es el motor que mueve a la gente a crear soluciones novedosas para las demandas de la sociedad, entonces este deseo y este distanciamiento entre la labor y el resultado resulta irrelevante. El hombre en su deseo de lucro trabaja para la sociedad. Por eso una mejor oferta de trabajadores supone una mejor preparación desde la escuela.

⁵⁶ World Bank, *Strategy 2020*, p. 11.

4.5.2.- Las posibilidades que ofrece la educación para el trabajo

4.5.2.1.- Una precisión sobre las posibilidades

Zubiri le confiere una primacía a la *cosa real* aprehendida, sobre el sentido dado a esa *realidad*.⁵⁷ Esta distinción la hace para evitar ignorar la *nuda realidad*, que se nos hace presente (se *actualiza*) físicamente en impresión, y esto sucede independientemente de si la cosa aprehendida tiene un sentido dado, que se da en un momento ulterior. Por eso es que llama *cosa-real* a lo aprehendido impresivamente y *cosa-sentido* a la cosa en relación con la vida humana. Pintor Ramos lo explica diciendo que: “Si la cosa real lo es <<de suyo>>, la cosa-sentido lo es <<para la vida>>”.⁵⁸

Una cosa-sentido es aquella cosa real que funciona además como posibilidad para la vida, y “lo que convierte a una cosa en <<posibilidad>> no son directamente las notas físicas que determinan la cosa, sino una modalidad distinta en la que esas notas físicas quedan actualizadas de algún modo determinado”,⁵⁹ esta modalidad pende de cómo se inserte la cosa en la vida del hombre.

Las posibilidades nos las ofrecen las cosas mismas por el sentido que les damos, y este sentido “se lo confiere el hombre a la realidad en relación con su vida”.⁶⁰ Cuatro paredes pueden ser una habitación o una oficina, pero lo aprehendido son esas cuatro paredes: La cosa sentido es “un constructo de nuda realidad con la vida del hombre”.⁶¹ Y por eso toda posibilidad se construye con vistas a algo, en un respecto.

⁵⁷ Recordemos que Zubiri suele referirse a las *cosas reales* con el término de *realidades* sin anunciar este uso explícitamente. En nuestro caso creemos que hacer esta aclaración facilitará la lectura.

⁵⁸ Antonio Pintor Ramos, *Realidad y Sentido desde una Inspiración Zubiriana*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1993, p. 143.

⁵⁹ *Idem*.

⁶⁰ Germán Marquínez Argote, *Realidad y Posibilidad...*, p. 46.

⁶¹ *Idem*.

4.5.2.2.- Posibilidades del trabajo

Hemos insistido en que el Banco Mundial sostiene la idea de que para sacarle provecho a la educación ésta debe orientarse hacia el desarrollo de habilidades para el trabajo, el cual le permiten al individuo acceder exitosamente al mercado laboral. Este mercado laboral está determinado principalmente por una demanda de parte de empresas de diversas categorías. Entendemos por mercado laboral la oferta de trabajo que parte de la necesidad de ciertas organizaciones de una mano de obra *calificada*. Si bien hay empleos que no requieren de una cualificación muy alta por parte del trabajador, entendemos por mano de obra calificada aquella que requiere unas habilidades que suponen una capacitación escolarizada determinada. Exigencia que se acentúa en la educación superior. Es pertinente, por lo tanto, comprender de esta manera el mercado laboral porque esta definición es la que toma el discurso del Banco Mundial que considera que la especialización en un ámbito específico de trabajo debe ser satisfecha desde instituciones educativas. De tal modo que cualquiera que se dedique a un trabajo especializado en concreto requiere de una colaboración con quienes a su vez se han especializado en otras áreas. De ahí que haya una serie de *habilidades* dentro de los discursos del Banco que se promueven y valoran, tales como trabajo en equipo, comunicación, flexibilidad laboral, competencia o colaboración, por nombrar algunas.

Esta relación laboral que se establece entre individuos con el objetivo de *co-laborar*, se entiende dentro de los confines de un esquema de organizaciones y empresas que requieren gente con estudios especializados. Esta competencia y especialización entre los trabajadores le brindará a la organización empleadora una mejora en su *recurso humano*, y en sus servicios y productos.

Por lo tanto, partimos de que este tipo de organizaciones, normalmente empresas, que demandan trabajos y profesiones específicas componen la oferta de aquello de lo que llamamos el mercado laboral. Por eso entendemos por mercado laboral aquello que demanda de la educación una cierta preparación que satisfaga las necesidades de trabajo y empleo de una empresa u organización con una actividad productiva, normalmente motivada por ánimos de lucro.

Puesto que el mercado no es una entidad, o en términos zubirianos, no es una cosa real (lo real sólo son los individuos dentro de esas organizaciones o empresas), individuos

específicos son quienes deciden y analizan lo que la organización necesita en términos de recurso humano, considerando otras necesidades propias de la actividad económica a la que la empresa se dedica. Estas necesidades dictan las decisiones y la demanda de empleos, que constituyen, para quienes los buscan, la oferta de trabajo del mercado laboral.

A esto debe sumarse el hecho de que, en muchos casos, sobre todo en instituciones de educación superior como colegios y universidades, ocurre una intervención constante de parte de las empresas en la creación de ciertas carreras, e incluso en la creación de planes de estudios, acciones que el mismo Banco Mundial ha promovido durante las últimas dos décadas. En su documento *Setting Up Skills: For More Jobs and Higher Productivity*, el Banco plantea que una de las razones por las que el desempleo persiste es la falta de una coincidencia entre las demandas del mercado y las habilidades del trabajador. En escenarios adversos las empresas consideran que el trabajador cuenta con una educación insuficiente o que, a pesar de tener los grados de estudio requeridos, no se dio el aprendizaje necesario en su proceso educativo. Recomienda entonces encaminar desde la infancia a los individuos para que posean unas habilidades básicas que les permitan desarrollarse posteriormente en su educación posterior y en el trabajo a fin de que respondan a las exigencias actuales de los mercados laborales. Por esta vía, la educación terciaria juega un papel fundamental para el Banco en el desarrollo de habilidades para el trabajo, por lo que promueve que las instituciones educativas de este nivel participen en capacitaciones preempleo, que podrían complementarse con otras ofrecidas por los empleadores, quienes actualmente buscan gente con habilidades de alta productividad.

De acuerdo con el Banco Mundial, esta alta productividad requiere de un alto nivel de habilidades cognitivas y sociales, que se contraponen a una decreciente demanda de trabajo manual.⁶²

El Banco nos presenta un diagnóstico en el que hay una correlación entre desempleo y pobreza. El primero sucede, en parte, porque la empresa que emplea se encuentra ante una cantidad limitada de trabajadores disponibles, recursos humanos que no responden a sus necesidades. Esto sucede, argumenta, por una educación insuficiente o deficiente, que le presenta una oferta de trabajadores “incapaces”. Esta situación la atribuye, en gran

⁶² World Bank, *Setting Up Skills: For More Jobs and Higher Productivity*, Washington D.C., 2010, pp. 1-2 y 17.

medida, a una falta de habilidades en la población trabajadora. Entonces, la solución lógica que presenta el Banco es que quienes emplean a la población participen activamente en la misma, ya sea exigiendo a las instituciones educativas que den respuesta a sus necesidades o capacitando alumnos y definiendo programas, sobre todo en la educación media-superior o terciaria, pero sin dejar de tener en cuenta a la población infantil para que cuando llegue el momento de prepararse para el trabajo no sea demasiado tarde.

Con esto vemos que la educación se valora en términos de lo que puede ofrecer en el ámbito laboral. Ciertamente es importante como proceso de entrega de posibilidades para hacer la vida y puede resultar en un tipo de autoposición muy específico. A esta situación subyace que existe una forma de vida que se hace fundamentalmente con este tipo de trabajo, el exigido por un mercado laboral, y que fuera de esta circunstancia hay poco espacio para la autorrealización. De ahí que toda forma de realización, desde esta lógica, se logre por medio del trabajo.

4.5.3.- El trabajo y la autorrealización

4.5.3.1.- Trabajo

Vamos a examinar lo que el trabajo aporta a la vida humana, y entendemos que el trabajo es una actividad que sirve al hombre para hacer su vida y sostenerla. En términos genéricos lo podemos entender en tanto que un esfuerzo con vistas a la consecución de algo. Es decir, ante una realidad deseada, llevamos a cabo una serie de acciones a fin de conseguirla o de *realizarla*. El trabajo en este sentido está ordenado a la actualización (dotación de una presencia física) de realidades deseadas.

Ciertamente el trabajo cumple una labor vital fundamental, nos ha sacado de las cavernas y, a lo largo de la historia, nos ha brindado un gran soporte vital que nos permite sentar una base que nos brinda proyección de futuro. Entendemos el trabajo de esta manera porque el concepto puede ser muy ambiguo. El concepto de *trabajo* en español puede utilizarse para representar dificultad, complejidad, esfuerzo o cualquier actividad productiva. Todo trabajo requiere de un esfuerzo, pero no es el esfuerzo mismo.

Tampoco se trata de cualquier acción que esté orientada a un fin y que *cueste trabajo*. Todo el tiempo llevamos a cabo acciones orientadas a algún fin y no las consideramos *trabajo*, por más esfuerzo que nos representen.

Trabajo implica un sentido vital, y admitir esto para algunos podría suponer que estamos situando el trabajo en el centro de la vida, pero no es el caso. El sentido del trabajo es el de brindarnos un soporte para la realización de nuestra vida. De otro modo el sentido de la vida estaría en el trabajo por el trabajo. Si el trabajo es para la vida entonces es una actividad de la que nos valemos para realizarla, pero de ningún modo es la vida misma. La vida es autoposesión y en ella el trabajo ocupa un papel importante, pero no es la autoposesión misma, trabajo tampoco es autorrealización.

Entonces esto es así, el tipo de trabajo que tengamos puede alejarnos o acercarnos a nuestra autorrealización.

4.5.3.2.- Autorrealización

Buscamos con las cosas nuestras propias posibilidades, pues el ser humano “no puede enfrentarse con nada si no es en el acto de vivir, definido como autoposesión de la propia realidad”.⁶³ No tenemos otra opción más que hacernos cargo de la realidad, la de las cosas y de la vida.⁶⁴ Nos las habemos con las cosas como posibilidades para la vida. Con ellas nos proyectamos hacia el futuro.

Forjamos proyectos, pero debemos ponerlos en marcha para realizarlos, para de esta manera dotar del carácter de realidad esas proyecciones.⁶⁵ “El hombre es el conjunto de sus proyectos” y para realizarlos “tiene que darles realidad”.⁶⁶

Accedemos a cierto tipo de trabajos por necesidad no porque entren dentro de nuestro esquema de objetivos (realidades deseadas). La realidad misma en la que nos encontramos se nos impone para que podamos o no hacer algo. Hay circunstancias en las que existen barreras que no nos permiten proceder a la realización de nuestros

⁶³ Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, p. 386.

⁶⁴ *Idem*.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 582.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 591.

proyectos, las carencias económicas son un ejemplo, pero también pueden serlo los demás y el lugar que habitamos. El contexto en el que vivimos delimita nuestras posibilidades. La realidad misma en la que nos encontramos se nos impone para que podamos o no hacer algo. Esta delimitación condiciona la posibilidad de realizar los proyectos que forjemos, y estamos constantemente lanzados a realizarlos puesto que cada uno de nosotros es el conjunto de sus proyectos y tenemos que darles realidad⁶⁷ poniendo en marcha las posibilidades que tengamos a nuestro alcance: “la realización agrega inexorablemente el carácter de realidad a lo que no era sino proyecto. La realización del proyecto trasciende constitutivamente del proyecto mismo”.⁶⁸

No depende del mero deseo que ocurra, sino de las acciones y es en este ámbito que el trabajo entra en escena, aunque sin garantizar su realización final. Se puede trabajar en la realización de un proyecto, sin ver que esa realidad deseada se llegue a hacer presente físicamente. En este sentido, el trabajo puede ser enajenante y nos puede jugar una trampa, podemos llegar a argumentar que nos estamos realizando, cuando lo único que estamos haciendo es desgastar vanamente nuestras energías.

Cuando llegamos a operar bajo este esquema estamos operando bajo una mentalidad. Esta manera de pensar parte de una valoración que mide el éxito a partir del dinero. Lógica: si trabajo más, gano más dinero, por lo tanto, soy más exitoso, y cómo serlo es tener mucho dinero, entonces a trabajar para tenerlo y ser una persona exitosa.

Todo trabajo implica una relación del humano con las cosas con las que hace su vida. Por lo tanto, el trabajo es una forma en la que el ser humano se enfrenta a ellas. Esto de ninguna manera implica que el trabajo sea su vida, pero si nos atenemos a los discursos del Banco Mundial, que fácilmente empatan con los de distintos organismos internacionales, la vida como tal consiste en el trabajo y, por lo tanto, enfocarnos en el desarrollo de la esfera productiva de la vida humana no es sólo inevitable sino deseable.

Retomemos por un momento una cuestión ya establecida: el hombre hace su vida entre las cosas y con ellas. En tanto que cosas físicas tienen un dinamismo propio y, desde ahí, le ofrecen posibilidades al ser humano y si posibilitan, entonces podemos afirmar que

⁶⁷ *Idem.*

⁶⁸ *Ibidem*, p. 582.

tienen un dinamismo liberador. Esta idea zubiriana la resume Niño Mesa de la siguiente manera:

La materia está animada, como aseveramos, de íntimo dinamismo que la lleva a “dar de sí” inagotables modos y formas de realidad, la humana incluida. En este sentido absolutamente genérico, tenemos que decir que la naturaleza está animada de un dinamismo liberador. El hombre, la sociedad y la cultura, en su última raíz, son brotes de él.⁶⁹

Niño Mesa sentencia que no es posible simplemente romper con el pasado ni con el arraigo geofísico y biótico. Puede transformarse y mejorarse, pero siempre se carga con él.⁷⁰ Las mismas cosas dan de sí algo que le permite al hombre hacer su vida con ellas. Ciertos frutos le representan una posible alimentación, una determinada nutrición y una cultura gastronómica. Cierta clima le exige una determinada ropa que le brinde descanso de los extremos, sean calor o frío. Tenemos entonces que el hombre mira las cosas con respecto a algo, Zubiri lo señala explícitamente: “las posibilidades, pues, se constituyen siempre y sólo en un respecto, a saber, con vistas a algo”.⁷¹

Y continúa el filósofo poniendo un ejemplo: “solamente en la medida en que el hombre se enfrenta con el vuelo, es como efectivamente el aire le ofrece posibilidades. [...] Y en este sentido, lo propio y formal de una posibilidad es la realidad ofrecida en oblación”.⁷² El aire ofrece posibilidades, pero es necesario que tengamos en mente el vuelo primero para poder realizarlo. El vuelo es el respecto, es lo que se quiere realizar, pero el aire en sí mismo no nos da el vuelo, por lo tanto, las propiedades del aire pueden ser utilizadas para volar sólo si primero las vemos con respecto al vuelo. Los respetos en este sentido son más complejos que lo que uno percibe de las cosas reales. El aire sentido, las notas del aire, no implican necesariamente el vuelo.

Zubiri no entra en detalle sobre *los respetos* al explicar las posibilidades. El tema de la respectividad lo atiende ampliamente a lo largo de su filosofía para dar a entender su

⁶⁹ Fideligno de Jesús Niño Mesa, *Antropología Pedagógica...*, p. 99.

⁷⁰ *Idem.*

⁷¹ Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, p. 315.

⁷² *Idem.*

pensamiento sistemático, por ejemplo, cuando habla de los sistemas respectivos de notas, pero no profundiza en los *respectos* de unas posibilidades.

El respecto, **como las visitas a algo de una posibilidad**, nos indica una dirección o un sentido a partir del cual podemos considerar ciertas notas de una cosa que la realidad nos ofrece. De ahí que podamos intervenir la cosa o utilizarla a fin de poner en marcha una acción posible. Para que esto suceda el hombre debe haberse apropiado de esas posibilidades previamente. Esta apropiación, al posibilitar acciones, supone un empoderamiento para la vida:

¿Qué es apropiarse de una posibilidad? Decía que es hacer de una posibilidad que me viene de los demás, algo que me sea propio. [...] Apropiársela no consiste en considerarla y aun proyectar realizarla, sino en aceptarla y hacerla mía. Mi aceptación y decisión es lo que otorga a una posibilidad ofrecida su carácter real y positivo, el que se ponga en marcha. En este caso, la posibilidad cobra un carácter formalmente distinto, que es el poder, por lo cual le da efectividad en el orbe de las acciones. La fuerza con que una posibilidad opera es en forma de poder. [...] Solamente hay poder cuando hay posibilidad decidida.⁷³

El trabajo nos brinda la oportunidad de manipular las cosas a fin de que hagamos nuestra vida con ellas y entre ellas. Nos exige un esfuerzo en la mayoría de los casos, y nos brinda unas recompensas. De esta manera, por ejemplo, en la antigüedad al hombre sedentario una semilla podía suponerle la posibilidad de acceder a una alimentación, y el trabajo de la agricultura le representa una forma de sostener la vida, pero no es así para el nómada. Al hombre sedentario la agricultura le supone una actividad con vistas a este sustento vital.

En este ejemplo tenemos una relación directa entre la vida y la actividad realizada. La vida se halla sumergida en la realidad y sus cosas, y éstas son necesarias para su desarrollo por ser posibilidades reales de realización vital. Zubiri lo plantea de la siguiente manera: "... el hombre se encuentra con que efectivamente puede hacer su vida dentro de la realidad, no sólo con cosas como cosas físicas que le rodean. La realidad en cuanto tal se le presenta al hombre como algo posibilitante".⁷⁴ Estas cosas posibilitan al hombre con respecto a la realización de su vida, no únicamente en tanto que fin de lo

⁷³ *Ibidem*, pp. 315-316.

⁷⁴ Xavier Zubiri, *Estructura Dinámica de la Realidad*, p. 228.

posible, sino como una condición que permite la posibilidad misma, las posibilidades que ofrecen las cosas sólo posibilitan si tenemos antes algo en mente que creamos posible, esto es, con respecto a algo.

En la actualidad, la educación nos permite acceder a ciertas posibilidades. Nos posibilita participando en un proceso histórico en el que se entregan, apropian y modifican posibilidades. En tanto que educación para el trabajo, como lo propone el Banco, la educación nos posibilita en dos sentidos.

El primero tiene una relación directa con las cosas. Tenemos la posibilidad de intervenir las cosas y maniobrarlas, es lo que Zubiri entiende como *técnica*. La *técnica*, lo veremos más adelante, es también un saber, no sólo un hacer y tiene que ver con esta posibilidad de manipulación de las cosas. Pero en un segundo sentido la posibilitación tiene que ver con la consecución de un fin. Es decir, en la educación para el trabajo, se nos prepara para realizar una actividad determinada en la que nos enfrentamos a las cosas de una determinada manera para lograr los objetivos de un trabajo en particular. Sin embargo, el trabajo como tal tiene su propio fin para el trabajador, que es el de fungir como *medio* de subsistencia.

Tenemos como consecuencia que, tomando en cuenta los objetivos del Banco, la escuela -como el sistema de educación institucionalizado-, nos prepara para desempeñar adecuadamente las actividades necesarias dentro de un ámbito determinado de trabajo a fin de que nos sirva como medio de subsistencia. *Medio*, que nos va brindar la posibilidad de sostener nuestra vida y de realizar las realidades que deseemos.

Los respectos de las posibilidades han pasado de darse en la aprehensión de realidad a construirse discursivamente. Por un lado, porque ya no es tan común, sobre todo en el trabajo altamente especializado, que la manipulación de las cosas resulte en un beneficio directo de parte de las cosas mismas. Por ejemplo, en una profesión de alto refinamiento técnico, pero con procesos de producción manuales, como la carpintería, es posible ver el potencial que ofrecen las propiedades de una determinada madera para construir una mesa o una casa. Lo mismo puede suceder con alguien que lleva una vida de campo, las propiedades de la tierra y un ciclo temporal le pueden posibilitar una buena o mala cosecha. Tanto la casa como la cosecha le brindan al ser humano refugio y alimentación

y, en tanto que existe esa relación directa con las posibilidades que ofrecen las cosas, hay una experiencia directa con el trabajo realizado y el resultado vital de tales actividades.

Cuando decimos que los respetos se construyen discursivamente lo que señalamos es que entre el resultado y la actividad realizada hay una inconexión. Conforme el trabajo tiende a la especialización, y exige de la educación una preparación en esta dirección, se aprehenden sólo pequeñas partes del proceso, lo que desemboca en una pérdida del sentido de la actividad misma con respecto de los resultados que genera el proceso total.

El resultado deseado, dentro de todo el esquema de trabajo especializado, para quien trabaja es el salario. El salario media la actividad realizada y el sentido de la misma para el trabajador. Si laboramos para sostener nuestra vida, lo hacemos para que el salario obtenido nos proporcione esta posibilidad.

El salario sólo existe dentro de un trabajo remunerado, no todo el trabajo resulta en un salario. Podemos trabajar en algo que nos conlleva beneficios directos que son producidos por la misma actividad laboral, por ejemplo, labrar una parcela para su cosecha y autoconsumo. El salario involucra un ingreso en forma de dinero y una relación laboral entre dos o más personas: el asalariado y el que proporciona el salario a cambio de una actividad. Cuando se educa para la obtención de un trabajo en el mercado laboral, se educa con vistas a un salario que permita al futuro trabajador hacer su vida. Esto resulta en una pérdida de sentido de las actividades realizadas, puesto que su único sentido se vuelve el de garantizar el ingreso. Por lo tanto, si se llega a conseguir ese ingreso de alguna otra forma fuera del trabajo especializado para el que la educación formal prepara, educarse pierde también su sentido.

Salario no es lo mismo que dinero ni que ingreso. El salario tiene una intrínseca dimensión laboral, implica el trabajo para otros. El ingreso puede prescindir de esto, por ejemplo, cuando hay ingreso por rentas de propiedades, o el dueño de una empresa tiene un ingreso, que no es necesariamente salario. Por otro lado, el ingreso se da en forma de dinero, pero no es lo mismo, una cuestión es la acción de ingresar y otra distinta es que haya algo que participe en la acción. Lo que ingresa es el dinero, y en el caso de quien se supo insertar en el mercado laboral, éste ingresa en forma de salario. Así, el salario es un ingreso de dinero, pero el dinero no es por sí mismo ni ingreso, ni salario.

De esta manera, el trabajo media entre el individuo y el dinero, y éste último determina las posibilidades de realización de vida del individuo. Si se parte de que el sentido de la educación es garantizar un trabajo, lo que dicha educación posibilitará será una relación con las cosas del mundo, por un lado, con posibilidades de una intervención *técnica* y, por otro, como cosas a las que podemos acceder por medio del dinero que deviene del trabajo. La forma de hacer nuestra vida es a través del dinero.

Para sostener la vida, debemos considerar que la sustantividad humana es un sistema psico-orgánico, no se trata de dos sistemas independientes, separados, sino de uno sólo con su propia realidad física, el organismo psíquico y la psique orgánica: “Realidad sustantiva no la tienen ni el organismo ni la psique, sino tan sólo el sistema psico-orgánico entero”.⁷⁵

Es importante hacer esta consideración porque lo que afecta a uno afecta a lo otro. Insistir, por ejemplo, en que la pobreza se reduce al ámbito de la vida material, o al *organismo*, implica ignorar el papel de las posibilidades de las que puede hacerse el ser humano para realizar su vida en un sentido más amplio, que no se reduce, por ejemplo, a la mera alimentación -que es muy importante- sino que abarca aquello que la misma realidad nos ofrece. Pensar bajo los términos del Banco implicaría suponer que la única vía de acceso a la alimentación es por medio del dinero que podemos conseguir a través del trabajo, dejando de lado, por ejemplo, las posibilidades de la tierra y las semillas, o de ciertas especies de animales, etc. La falta de dinero puede producir hambruna, pero también la ausencia de posibilidades de producción de alimento. Cuando se piensa un problema como un mero problema *material* de la realidad humana, los problemas se vuelven problemas de falta de dinero. Se olvida que incluso en esa reflexión ya está involucrado este doble carácter de la realidad humana, el orgánico y el psíquico. Porque para que se mantenga este sistema psico-orgánico -que es la realidad humana-, es necesario que haya una manera de habérselas con las cosas incorporada por el hombre, que le permita enfrentarse a las cosas de una determinada manera.

⁷⁵ Xavier Zubiri, “El Hombre y su Cuerpo” en *SALESIANUM*, Universidad Pontificia Salesiana, Roma, Año XXXVI, No. 3, 1974, pp. 479-486, p. 484.

<http://www.zubiri.org/works/spanishworks/hombrecuerpo.htm> Consultado el 16 de abril del 2018.

Lo que propicia este tipo de educación es un tipo de hábitud, en la que ya había reparado Marx, aunque bajo otros términos. Lo explicamos.

4.5.4.- El dinero como hábitud

Hemos insistido en la cuestión del trabajo como solución a los problemas de pobreza y marginación a partir de la mirada de este organismo internacional, y hemos destacado que la consecuencia lógica que plantea es educar para el trabajo porque supuestamente trae una serie de beneficios que derivan del ingreso que conlleva todo trabajo asalariado.

Pero Zubiri nos ofrece herramientas que problematizan esta lógica. En primer lugar, esta manera de pensar implicaría que no hay nada a lo que no se pueda acceder con dinero. El dinero nos acerca cosas y su ausencia nos las aleja. Es por medio del dinero que tenemos que hacer nuestra vida. De esta manera lo que se interpone entre nosotros y las cosas no es otra cosa que dinero. Es difícil aceptar este esquema en el cual Marx ya había reparado en los *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844*. En aquella obra, señaló que: “El dinero, en cuanto posee la propiedad de comprarlo todo, en cuanto posee la propiedad de apropiarse todos los objetos es, pues, el objeto por excelencia”.⁷⁶ El dinero se vuelve el supremo objeto de deseo, irónicamente no por su realidad física, sino en tanto que medio entre el individuo y las cosas, entre la realidad actual y la realidad deseada.

Y continúa: “el dinero es el alcahuete entre la necesidad y el objeto, entre la vida y los medios de vida del hombre. Pero lo que me sirve de mediador para mi vida, me sirve de mediador también para la existencia de los otros hombres para mí. Eso es para mí el otro hombre”.⁷⁷ El dinero se vuelve el gran mediador y el gran objeto de deseo. No en tanto que sí mismo, sino en tanto que nos puede conseguir las cosas, moldear nuestra existencia y nuestra manera de relacionarnos con los otros.

Como nos hallamos entre las cosas, y colocados entre ellas, Zubiri afirma que hay un *locus*, y un *situs*. Una colocación y una situación, una misma colocación entre las cosas puede dar lugar a diversas situaciones: “colocado y situado entre las cosas, el viviente vive en su

⁷⁶ Karl Marx, *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844*, Grijalbo, México, 1968, p. 155.

⁷⁷ *Ibidem*, pp. 155-156.

proceso vital”.⁷⁸ El dinero, en este sentido, desencadena distintas situaciones, aunque el humano esté en una misma colocación. La presencia o ausencia del dinero determina las situaciones en la medida en que media nuestro alcance a ciertas cosas.

Lo que se nos enseña desde esta educación, promovida por el Banco, es que, si nos esforzamos y somos suficientemente inteligentes para hacernos de dinero, nos apoderaremos de nuestra vida y de nuestra propia realización. La verdadera autoposesión no se dará sin dinero y, por lo tanto, la vida es reductible a éste. Si queremos autoposeernos y realizar proyectos -encontrarnos con las realidades que deseamos- entonces necesitamos educarnos en las formas del dinero. Es por eso que para el BM el carácter posibilitador de la educación en el fondo no descansa en el contenido de ésta sino en el dinero al que accedemos con ella. De esta manera adquirimos una *habitud* -que para nada excluye otras- mediante la cual nuestro arrojo a la realidad debe pasar por una dimensión económica que se mide en una cantidad específica de dinero.

En nuestra vida, estar colocados en un entorno donde el dinero abunda, da lugar a una situación que impacta de manera positiva el rango de posibilidades a las que accedemos. Posibilidad de llevar a cabo proyectos y posibilidad de acercar cosas necesarias para ellos. Sin embargo, este enfrentamiento con las cosas mediado por el dinero resulta en una experiencia que de alguna manera nos distancia de ellas y también de nosotros mismos.

De ellas porque el dinero genera un alejamiento de la realidad, nos impide una experiencia directa con ella. En términos de construcción de hábitos, con la educación para el trabajo -que no es otra cosa que la educación para el salario- aprendemos a habérnoslas con las cosas a través del dinero. El dinero mismo nos permite resolver una enorme cantidad de situaciones, de ahí que la educación persiga capacitarnos para conseguirlo.

Dicen que el ciudadano no sobrevive en la selva, es incapaz de resolver las circunstancias que la selva le presenta, simplemente no está posibilitado para dar las respuestas necesarias. El hombre “globalizado” ha aprendido a habérselas con la realidad a través del dinero, esta *habitud* ha pasado a conformar parte importante de su *mentalidad*. El dinero enajena, puesto que genera un distanciamiento de las cosas, queda en medio

⁷⁸ Xavier Zubiri, *Inteligencia Sentiente: Inteligencia y Realidad*, pp. 92-93.

siempre e impide al hombre una auténtica apropiación de su vida. Si la actividad vital principal del hombre consiste en el trabajo para la consecución del dinero, entonces cualquier actividad es candidata a perder su propio sentido, pues no habrá ningún propósito mayor para la actividad que la remuneración económica que provee. La educación para el trabajo persigue el único objetivo de garantizar el acceso al dinero en tanto que posibilidad de posibilidades.

4.5.5.- Una mentalidad que se instala

Lo que desarrollaremos en este apartado es, desde el concepto de *mentalidad* de Zubiri, cómo el Banco Mundial, a través de sus propuestas para la educación, imprime en los estudiantes, y en el grueso de la sociedad que se educa de acuerdo a sus iniciativas, una manera de conducirse en la vida que conlleva formas de entender el mundo y aproximarse a éste.

Es a partir de supuestos, con ingredientes ideológicos, de los que el Banco parte en su proyecto educativo, que este organismo participa junto con otros en la conformación de una mentalidad global que coloca el trabajo asalariado en el centro de la vida humana. Dicha mentalidad se instala a lo ancho del planeta debido al carácter internacional de esta organización, lo que implica a la vez que esta forma de pensar intenta, y logra en muchas ocasiones, permear en distintas culturas.

4.5.5.1.- Mentalidad en Zubiri

Zubiri desarrolla a lo largo de las etapas de su pensamiento el concepto de mentalidad. En la primera parte de su trayectoria la entiende en un sentido sociológico, como “el modo de pensar y el modo de inteligir que tiene cada cual, precisamente afectado como modo por los demás”.⁷⁹ Esto comprende un modo más amplio de entender la mentalidad que

⁷⁹ Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, p. 263.

permite describirla como un modo de vida: “los modos como se enseña a un niño a conducirse en la vida”.⁸⁰

Lo que tiene en la mira el filósofo vasco es argumentar que ese modo de vida, que es aceptado de los demás y compartido con ellos, se manifiesta individualmente. Esto lo hace para separarse de Hegel, quien, de acuerdo con el propio Zubiri, plantea un espíritu objetivo que como historia y sociedad entera “va pasando sobre los individuos y los va absorbiendo”,⁸¹ quedando de ellos únicamente sus aportaciones al espíritu objetivo que, además, plantea Hegel, es racional.

Pero para Zubiri esto no es así: “El espíritu objetivo no tiene razón alguna; la razón no la tienen más que los individuos”,⁸² y en este sentido el espíritu no es *mens*, sino *mentalidad*. Esta forma de conducirse por la vida y de inteligir que tienen sólo los individuos es “el haber en el orden del intelecto”,⁸³ pues “lo primero que hay en el haber es una mentalidad, sea en forma puramente intelectual, sea en el sentido más amplio del vocablo como un modo de vivir que conlleva y denuncia un modo de entender la vida”.⁸⁴

Dentro de esta comprensión, Zubiri agrega que “todo modo de vida implica una vertiente intelectual”⁸⁵ y es aquí donde se abren las puertas de su comprensión de la mentalidad en su pensamiento último.

Si en su primera etapa, Zubiri entendió la mentalidad en un sentido sociológico, ya en su obra *Inteligencia Sentiente*, tomará esta vertiente intelectual para plantear la mentalidad de una forma que él denomina *estricta*. Se comienza así a hacer la distinción entre dos formas de entender la mentalidad que se articulan entre sí de una manera que explicaremos adelante: mentalidad en el sentido sociológico, y mentalidad estricta.

Así, en el último tomo de *Inteligencia Sentiente*, que se ocupa de la razón, el filósofo vasco argumenta que la función de este momento ulterior de la inteligencia radica en la búsqueda de fundamento de la realidad: “Razón no es razonamiento [...] se trata de un

⁸⁰ *Ibidem*, p. 264.

⁸¹ *Ibidem*, p. 262.

⁸² *Ibidem*, p. 263.

⁸³ *Idem*.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 264.

⁸⁵ *Idem*.

movimiento de una cosa real hacia la pura y simple realidad”,⁸⁶ para Zubiri la razón nos lanza hacia la búsqueda del fundamento de la realidad.

Para explicar esto es necesario detenernos en el concepto de *mens*, como lo hace Zubiri, esta palabra de raíz indoeuropea significaba ímpetu, ardor o pasión, lo que hace al filósofo pensar que es la expresión de un movimiento, en principio referido a lo anímico. Pero este movimiento no lo es sólo por ser pasional, es también mental, y esto es algo que le interesa a Zubiri, porque la razón necesita de una concreción, que precisa de una estructura modal. La razón tiene una estructura concreta en su modo mismo de inteligir y eso es lo que constituye la *forma mentis*, es *mente*.⁸⁷ Entonces el movimiento mismo “es mental tan sólo si lleva como momento suyo alguna manera de intelección de la trayectoria y del término de ese movimiento”,⁸⁸ por eso para Zubiri el movimiento de *mens* sólo es tal si goza de un momento intelectual.

De este modo la mente es inteligencia en lanzamiento: “La fuerza de la *mens* tiene como carácter formal propio el momento intelectual, es la fuerza según la cual está entendido y determinado intelectivamente el movimiento mismo. Recíprocamente la intelección es *mens*, sólo cuando es moción intelectual”.⁸⁹ De este modo en el trabajo último de Zubiri la mentalidad juega un papel intelectual.

La manera en la que el filósofo incorpora a su noción última de mentalidad, la de sus primeros desarrollos, es mediante dos clases de configuración o concreción de la mentalidad. La primera sería por causas extrínsecas, como lo resume Marquínez Argote “de tipo cultural, social o histórico que ‘cualifican a la razón por influencias extrínsecas’”⁹⁰ y, la segunda, por causas intrínsecas “modos estructurales concretos que tiene el hombre de dar razón de las cosas”.⁹¹ En este último caso la mentalidad a la que se da lugar es por ejemplo la mentalidad científica, o la filosófica o la poética, etc.

En resumen, la mentalidad en los últimos planteamientos de Zubiri es una habitud, es habérnoslas inteligiblemente con la realidad “es la habitud de la intelección en

⁸⁶ Xavier Zubiri, *Inteligencia y Razón*, Alianza/Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 1983, p. 13.

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 148-149.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 149.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 150.

⁹⁰ Germán Marquínez Argote, “Razón Concreta y Mentalidades” en *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, Bogotá, No. 93, Vol. 26, 2005, pp. 102-110, p. 108.

⁹¹ *Ibidem*, p. 109.

lanzamiento”⁹² y agrega: “A la razón le es esencial una figura o forma como habitud intelectual de lanzamiento”.⁹³ Es por esto último que el concepto de mentalidad no se asoma en las dos primeras partes de la trilogía de la *Inteligencia Sentiente*, puesto que forma parte únicamente de este momento ulterior, que es la razón. Ésta es la mentalidad estricta.

4.5.5.2.- Mentalidad como modo de conducir la vida.

Si la mentalidad es la cualificación mente,⁹⁴ nosotros nos abocaremos a la cualificación que se da por la sociedad, la cultura y la historia. Para Zubiri, el sentido común que se le da a la palabra *mentalidad*, sigue siendo válido: “la llamada mentalidad semítica es semítica por ser mentalidad propia <> semita, pero no es mentalidad <<en sí misma>> semítica, cosa que formalmente no tiene sentido, aunque todos usemos la expresión”⁹⁵ y agrega “ello no obsta, repito, para que las locuciones usuales de mentalidad semítica, de mentalidad helénica, etc., sigan empleándose.”⁹⁶ Lo importante es distinguir que no es lo mismo hablar de este tipo de mentalidad que usar el término para referirse a la mentalidad científica, teórica, etc. Nosotros nos ocuparemos, para los fines de este trabajo, de la mentalidad como modo de vida, tal como lo desarrolló Zubiri antes de que escribiera *Inteligencia Sentiente*, pero dejando en claro que es un uso que no es estricto de acuerdo con lo que plantea en sus últimos desarrollos.

Habiendo establecido lo anterior, a continuación, plantearemos cómo es que el Banco Mundial trabaja en la concreción de las mentalidades o, en otros términos, cómo es que este organismo configura, a través de su injerencia en las políticas educativas de sus países socios, las mentes de los individuos pertenecientes a distintas sociedades.

El énfasis que hace el Banco en el empleo ofrecido en un mercado laboral determinado, como fin de la educación y de mitigación de la pobreza, genera que haya un entendimiento

⁹² Xavier Zubiri, *Inteligencia y Razón*, p. 150.

⁹³ *Idem*.

⁹⁴ Germán Marquínez Argote, “Razón Concreta y Mentalidades” p. 108.

⁹⁵ Xavier Zubiri, *Inteligencia y Razón*, p. 153.

⁹⁶ *Idem*.

sobre el papel que debe ocupar la educación en una sociedad. Esta idea, se instala en las sociedades generando un modo de vida que ha de ser llevado por sus miembros.

4.5.5.3.- Un Modo de Vida.

Un modo de entender la vida implica formas deseadas de conducirse en ella, por ello tiene una dimensión moral. Lo deseable, como realidad deseada, es algo “bueno”, y de ahí su carácter de deseabilidad. Y en la vida está lo deseable por encima de lo indeseable. En este sentido, la mentalidad que se forma desde esta educación entiende que hay que conducirse movidos por el deseo de lucrar, que se equipara con el deseo de superación. Superarse en este sentido significa dejar que la voluntad nos mueva hacia un estado más deseable en un futuro indeterminado. Si esto es así, la mejor manera de conseguirlo es haciéndose de dinero. Esto se esconde bajo un discurso que plantea a la educación como la herramienta para lograrlo.

La forma en que hacemos una vida de nuestra carrera, que desarrollamos a lo largo de nuestra vida laboral, y a la que se nos prepara desde nuestra educación, encierra la idea de que el dinero será la forma en la que uno se va a aproximar a las cosas y a los demás. Esto se esconde bajo el discurso de que uno hace su vida a través de una carrera o trabajo específico. Esta última idea le permite al ser humano que trabajos de muy distinta índole le garanticen su subsistencia y realizar su proyecto de vida. Sin embargo, el problema está en que al situar el ánimo de lucro como deseable, el proyecto que plantea una carrera laboral como proyecto de vida, se va desvirtuando y va cayendo hacia un proyecto en el cual el trabajo se vuelve sólo un proceso intermedio entre el dinero y el individuo.

Cuando esto sucede, el trabajo comienza a transformarse en un mal necesario. El dinero es lo que me permite hacer mi proyecto de vida, no lo que yo hago. Al instalarse esta idea en la mentalidad de los miembros de una sociedad, se abren las puertas para todo tipo de justificaciones para la realización de actividades que permitan lucrar, sea ingresar al crimen organizado o pasar por encima de otros para garantizar el desarrollo de la empresa.

4.5.5.3.1 El discurso de las carreras profesionales.

Se da por sentado que si se concluye el proceso educativo entonces uno está forjando su propia carrera. En este sentido la carrera profesional es la manera en que la educación nos dibuja un camino hacia eso que vaga y comúnmente se conoce como *superación*. Ante este discurso, la conducción de la vida se mueve entre dos vertientes, por un lado, la de ser un buen profesionista, que trabaja por su carrera y, al mismo tiempo, provocar que la profesión nos haga lucrar de alguna manera. Porque, ¿si la profesión no me garantiza que voy a lucrar entonces para qué ser profesionista?⁹⁷

La profesión se vuelve entonces la trinchera desde la que solucionamos los problemas de nuestra vida y, también, desde donde solucionamos los problemas de la sociedad en tanto que nos garantiza dinero para hacer nuestra vida. Pero, además, la profesión se vuelve la situación legítima para participar en la sociedad. Así como el Banco Mundial se atribuye autoridad desde la experiencia y desde sus expertos, también en el profesionista. Esto es a lo que se le llama la *expertocracia*, las decisiones de la vida social las toman y las deciden los expertos. De esta manera el Banco -o cualquier organismo internacional con una estructura burocrática suficiente que incentive la educación para el trabajo- implanta sus formas de proceder en la sociedad.

Que los expertos atiendan ciertas problemáticas en principio no es algo malo, sin embargo, las complejidades de la vida escapan a todos, incluso a los expertos, pero, de asumirse que ellos deben ser quienes deciden sobre la sociedad ¿cómo conciliar esto con el hecho de que el experto es una persona con conocimiento especializado? Si el ámbito de conocimiento se reduce a un limitado espectro de la realidad, cómo decidir sobre la complejidad de la realidad. Se dirá entonces que se decide únicamente sobre un terreno de la realidad en específico, y que por eso se hace necesario trabajar con expertos de distintos ámbitos para generar soluciones con visiones multidisciplinarias. Pero entonces ¿no hay en la sociedad esferas complejas que dificultan esto? ¿Qué posibilidad tiene el no

⁹⁷ Profesión aquí se toma en el sentido de especialización para una ocupación laboral. El filósofo Luis Armando Aguilar Sahagún explica que el sentido original de este vocablo remite a un *llamado* interior de carácter divino. Afirma que Max Weber ofreció una respuesta sobre esta transformación del vocablo. El sociólogo dice que en la ética protestante el éxito obtenido por obedecer a este *llamado* a un oficio determinado (“Berufung” en alemán) demostraba si había o no gracia divina en el oficiante, pero que con la llegada de la sociedad capitalista y de la organización racional del trabajo, esta mentalidad provocó una mayor especialización de parte de los trabajadores que aspiraban a una gratificación divina: “Y dado que la ocupación laboral se convirtió en el signo distintivo que configuraba la identidad de las personas, se vio estimulada la aspiración hacia la profesionalización, a ser experto en algún oficio.” Luis Armando Aguilar Sahagún, *Ciudadanía y Profesión: Elementos para una ética de la convivencia*, Temacilli, México, 2008 p. 86.

especializado de participar en la toma de decisiones que afectan su vida? Tal vez no necesite tomar esas decisiones en lo técnico, pero debe participar manifestando y dando a conocer su circunstancia, y de alguna manera sopesando cómo es afectado por las decisiones técnicas.

Además, ¿por qué la profesión es la mejor trinchera para participar en la sociedad? ¿No hay otras maneras de enfrentar los problemas y de asumir las causas comunes y de estar al servicio de los demás y de lo común?

Entonces, ¿los problemas se solucionan desde la profesión o desde el dinero? ¿No es contradictorio que tratemos de resolver nuestra circunstancia particular con los beneficios económicos consecuentes de una carrera profesional, pero que éstos no sean suficientes para resolver los problemas sociales que nos rodean y que estos tengan que solucionarse con innovación?

Hay problemas que pueden tener dimensiones técnicas, pero un problema no necesariamente está definido por *la técnica*. Incorporamos en nuestra mentalidad la idea que nos dice: “hagan su vida con dinero, éste les posibilitará lo que deseen”. Sin embargo, al momento en el que topamos con pared al implementar este principio, se nos responde: “...Y no olviden ser *innovadores* para superar sus retos”.

Lo anterior genera una nueva contradicción, porque se sostiene que, si el dinero no es suficiente para resolver un problema, entonces nuestra capacidad de innovar sí lo será. El problema es que el mismo discurso que promueve la innovación está planteado desde la misma lógica economicista que se limita a dar respuesta a las exigencias de los mercados, pues el motor que justifica a la profesión es el mismo que mueve a la innovación: el ánimo de lucro y de éxito dentro de una dinámica de oferta y demanda. De esta manera, las respuestas innovadoras que cree el profesionista se encuentran condicionadas de antemano por las posibilidades de éxito que tengan dentro de un determinado ámbito del *mercado*.

Es curiosa la forma en la que el discurso de la innovación se cuela en la educación, no sólo en el sentido de la necesidad de “formar” profesionistas innovadores, sino en el de innovar en la educación por medio de la tecnología. Este juicio lo que implica es que el rezago educativo se debe en parte al atraso tecnológico de la escuela -y en buena medida

esto puede ser cierto y afectar el desarrollo educativo de ciertas poblaciones, por ejemplo, si no hay energía eléctrica-, no obstante, asumir que este rezago se debe a la falta de innovación tecnológica, o a la de la implementación de la tecnología vigente, es ignorar el carácter posibilitante de la educación y limitarlo a los recursos tecnológicos disponibles.

Hoy la internet es un recurso valioso, pero su sola presencia no representa innovación, ni ha solucionado la educación en contextos donde sí está presente. Piensa el Banco que hay que implementar herramientas tecnológicas para solucionar el problema, pero el diagnóstico entonces sitúa las carencias educativas en las carencias tecnológicas y no en los complicados procesos involucrados en el aprendizaje.

La educación como entrega de posibilidades va más allá de la incorporación de la tecnología. Se piensa que sin ésta el rezago será mayor, y podrá ser, pero una cosa es el rezago y otra es que eliminar la brecha tecnológica en sí solucione el problema del aprendizaje. Y el otro problema está en si el problema del aprendizaje es el problema en un primer lugar. Porque entonces la situación pasa a situarse en *lo que se debe aprender*, y en ese sentido se abren muchas vetas que tienen que ser elegidas.

La educación debe enseñarnos a inteligir y entender, a modular nuestra voluntad para aprender y verdaderamente *aprehender*, es decir, entrar en las cosas y quedarnos en ellas.

4.5.5.4.- La técnica

Un asunto es el papel que el Banco cree que la educación debe cumplir en la sociedad y otro distinto es el contenido a través del cual cree que se asume ese rol. Dijimos que para el Banco la educación pretende una determinada idea de *desarrollo*, vinculada a la erradicación de la pobreza a través del empleo y el ingreso. Con base en ello, la conclusión a la que se llega es que la educación debe orientarse hacia la satisfacción de la demanda del mercado laboral.

En el caso específico de la educación terciaria, el sentido de las carreras -enfoque o perspectiva académica- está determinado por las necesidades del campo laboral.⁹⁸ Esto

⁹⁸ Aún siendo mero discurso, pues puede haber contextos donde el contexto laboral es precario, en los que se asumen las circunstancias y necesidades a las que responden las instituciones académicas de contextos ajenos. Sobre todo, en

ocurre tanto con respecto, por ejemplo, a la oferta de carreras en una universidad -es decir, el tipo de profesiones y trabajadores que va a aportar al mercado-, como a la perspectiva *educativa* -dónde pone el énfasis la universidad para una determinada carrera-. Dentro de esta lógica, una manera en la que algunas universidades buscan *reclutar* alumnos es argumentando que, al inscribirse en tal o cual carrera en alguna institución en particular, se le garantiza al futuro egresado su inserción en el mercado laboral.

Ante esta situación, licenciaturas de carácter humanístico, como las artes o la filosofía, encuentran dificultades para justificar su presencia en los programas educativos de las universidades que se ven obligadas a incorporar en sus estudios perspectivas que encuentren un lugar en el mercado laboral muy limitado. Esto genera que se reconfigure el currículo de las carreras para que giren en torno a las posibilidades laborales de la *profesión*.

Esto nos orilla a revisar el tipo del trabajo para el cual el Banco Mundial considera necesario capacitar desde los sistemas educativos. Si repasamos su estrategia vigente, podemos encontrar que el Banco habla de necesidad de desarrollar habilidades para el trabajo desde la educación, y que: “la habilidad que tengan los sistemas de educación de desarrollar ‘habilidades de la nueva economía’ [*new economy skills*] ayuda a los países a ser más competitivos”,⁹⁹ Pero ¿cuál es la nueva economía y las habilidades que determinan el contenido y la perspectiva de las profesiones? Si las profesiones en última instancia responden a las necesidades del mercado de una economía, entonces ¿a cuál economía debe responder esta educación de acuerdo con el Banco?

4.5.5.4.1.- Economía del conocimiento y la *nueva economía*

Habiendo tocado el último punto se nos impone la necesidad de hacer un paréntesis para poner en contexto lo que se entiende por *nueva economía*, y eso nos exige revisar la estrategia del Banco. Antes de la actual *Estrategia 2020: Aprendizaje para Todos. Invirtiendo en el Conocimiento y las Habilidades de la Gente para Promover el Desarrollo*,

los casos de los países de economía *emergente*, o en *vías de desarrollo*, donde la tendencia es estudiar lo que se estudia en los países *desarrollados*.

⁹⁹ World Bank, *Strategy 2020*, p. 22.

la anterior estrategia del Banco Mundial (del año 2005) se tituló *Educación para Todos y Educación para la Economía del Conocimiento*. En el amanecer del milenio la tecnología había posibilitado elementos para pensar en un cambio súbito en la economía, situación que ha sucedido rápidamente pero no como lo pensó el Banco. A principios del milenio, y después de la primera experiencia de la Internet, las tecnologías de la información parecían ocupar un papel importante y nuevo dentro de la economía, como de hecho sucedió, pero se pensó que el cambio sería menos gradual de como terminó resultando, y de ahí la prisa por tratar de reducir la distancia, en una economía globalizada, entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo con respecto al acceso y el uso de la tecnología. La irrupción de nuevos cambios tecnológicos y la llegada de las redes sociales, y sobre todo de la telefonía *inteligente* (no tomarla en el sentido que hemos trabajado), así como el desarrollo de plataformas y software, crearon aún mayores cambios y efectos en la economía. De ahí que mientras en la estrategia de aquella década la educación para la *economía del conocimiento* estaba en el centro del proyecto, en la nueva estrategia apenas se menciona. El centro anteriormente estaba en el acceso y uso de las entonces llamadas nuevas tecnologías, mientras que actualmente está en el aprendizaje de habilidades. Sin embargo, estos cambios hacen que en los discursos del Banco ahora esté presente el concepto de *nueva economía* en lugar del de *economía del conocimiento*. No obstante, el documento de la vigente estrategia únicamente indica la necesidad de responder a estos cambios, sin entrar en el detalle de lo que esto supone, más allá del desarrollo de nuevas habilidades. De ahí que sea pertinente apoyarnos en otro documento que explica con mayor detenimiento qué se debe entender por *nueva economía*.

En el documento de Victor Mulas titulado *Adapting to the New Transformation of the Economy* publicado en el 2016, se describe un nuevo cambio en la forma en la que se intercambian productos y servicios. Hay un mayor énfasis en el aspecto social, gracias a la relevancia que han adquirido las redes sociales, así como en el diseño y el arte. El diagnóstico plantea que las nuevas tecnologías han permitido a la gente producir cosas de una manera no pensada antes (como se hace con impresoras 3d, por ejemplo), sin tiendas físicas, y con nuevos sistemas de distribución. Esto tiene sus efectos en la economía y afecta a los trabajadores, pues la oferta de empleos disminuye y, al mismo tiempo, los nuevos sistemas de procesamiento de datos hacen menos necesario que sean

trabajadores quienes realicen estos trabajos cognitivos, empujándolos hacia otro tipo de trabajos que no requieren de una educación superior y, a la vez, a quienes ya ocupaban esos trabajos, hacia la pobreza. De acuerdo con lo que plantea Mulas, la *nueva economía* supone una sociedad del conocimiento y requiere de habilidades nuevas que exigen a los individuos emprendurismo e *innovación*, así como nuevas formas de colaboración para lograr eso.¹⁰⁰

Es una actualización, en el sentido común de la palabra, del discurso especulativo sobre los efectos que tendrían las entonces nuevas tecnologías de información y comunicación hacia finales del siglo pasado, pero tomando en cuenta el palpable desarrollo de los últimos años. Así, algunas habilidades que se plantean como necesarias para la *nueva economía* son el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la colaboración, la comunicación, creatividad e innovación.

4.5.5.4.2.- Sobre la técnica

Lo anterior supone una nueva reflexión sobre cómo el hombre se las ve con las cosas. Su relación con las cosas y los demás está más mediada que nunca por otras creaciones suyas. El discurso de la innovación, que hace énfasis en el desarrollo de la tecnología y la creación, plantea que debemos de crear activamente nuevas formas de hacerlo desde la invención de tecnología cada vez mejor. En lo social, ciertamente los resultados de esta dinámica han afectado la forma en la que nos relacionamos entre los miembros de una sociedad. Al final, nos las tenemos con los otros de maneras más mediadas. Esto afecta cómo sentimos la presencia del otro: nos lo acerca mediadamente, pero, al mismo tiempo, lo distancia presencialmente.

Hemos visto que la educación promovida por el Banco Mundial busca en la innovación una adaptación a las necesidades de lo que llama la *nueva economía*. Ante este discurso la reflexión sobre la técnica cobra una relevancia importante.

Zubiri abordó el problema de la técnica en un curso que fue incluido en el libro *Sobre el Hombre*. No entraremos a fondo en las discusiones que entabló Zubiri con otros filósofos

¹⁰⁰ Victor Mulas, *Adapting to the New Transformation of the Economy*, World Bank Group, Washington D.C, 2016, pp. 6-7.

(en particular con Aristóteles, Heidegger y Bergson) sobre este tema. Nos ceñiremos a lo que plantea Zubiri sobre el problema de la *techné*, para enriquecer la discusión sobre lo que nos presenta el Banco Mundial.

Para Zubiri, el hombre “se posee a sí mismo *desde* otras realidades y desde ellas va configurando su propia figura”.¹⁰¹ Es decir, las cosas como realidades determinan la situación en la que el hombre va a hacer su vida, sin que sean ellas mismas la situación, nuestra vida no puede escapar a este hecho puesto que sólo hay vida en la realidad.¹⁰² En este sentido, con las cosas y los otros que nos rodean hacemos nuestra vida y forman parte de nuestra autoposición, pues constituyen para nosotros un sistema de posibilidades.

Pero no son únicamente para hacer nuestra vida con ellas, nosotros tenemos la capacidad de introducir modificaciones a estas cosas que nos rodean, sean naturales o artificiales (este es un punto que discute ampliamente). Para Zubiri la técnica conlleva un saber y un hacer, nuestras modificaciones lo que hacen es partir de las cosas reales entre las que estamos: “Todas las modificaciones del ser están montadas sobre un ser que lo es de la *realidad*. [...] Lo que ocurre es que ninguna intelección de la realidad puede tenerse sino desde el punto de vista de algo que el hombre quiere hacer”.¹⁰³

Ésta es la manera en la que Zubiri se vale de la inteligencia sentiente para abordar la técnica desde un sentido nuevo. La técnica supone el inteligir:¹⁰⁴ “la totalidad de la técnica ha nacido de hacerse cargo de la realidad; es decir, del movimiento real y de las modificaciones que el hombre con sus movimientos introduce en la realidad. [...] Nace] de una fruición del hacer”.¹⁰⁵ Mediante la modificación nos hallamos con que podemos crear, pero no sólo eso, sino que en el entrar en la realidad de las cosas estamos introduciendo ya una modificación, de ahí que en la técnica el saber y el hacer no están separados. Esta unidad se hace más evidente cuando para, literalmente, entrar en una cosa tenemos que modificarla, desde perspectivas simples, como abrir un animal para ver su interior, hasta

¹⁰¹ Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, p. 323.

¹⁰² *Idem*.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 327.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 339.

¹⁰⁵ *Ibidem*, pp. 339-340.

complejas, como creando aparatos sofisticados como los rayos láser. El uso de los instrumentos le permite al hombre conocer la realidad.

El punto es que “la técnica se propone [...] modificar el universo físico para que uno pueda vivir mejor”, y para ello “el móvil y el motor del acto técnico es la invención, es la creación”.¹⁰⁶ Tenemos entonces que, en la invención, el hacer del propio hombre crea realidades con las que luego tendrá que vérselas. Las nuevas realidades constituyen parte del sistema de posibilidades de quien se halle en una situación que le haya sido configurada por éstas. Por eso para Zubiri el hacer no está peleado con el saber: “El hombre no es ni *homo sapiens* ni *homo faber*, sino las dos cosas en unidad radical, porque es animal de realidades no sólo sentidas, sino hechas por una inteligencia sentiente”.¹⁰⁷

El asunto no es satanizar la técnica, sino reflexionar sobre el sentido de ésta desde la educación ¿realmente se hace énfasis en el saber hacer para conocer y para que podamos vivir mejor? Aquí es donde se complica el discurso de la innovación. Ya hemos planteado que existe la idea de que el mercado por sí sólo puede solucionar los problemas de la vida y, por lo tanto, de la sociedad. El problema de la educación técnica en este esquema no es que las creaciones del hombre creen o no conocimiento, o si éste pueda ser directamente benéfico, sino que no hay una intención en la educación que oriente su sentido en estos beneficios. Se cree que, motivado por el ánimo de lucro, el *innovador* va a dar con las soluciones que la sociedad requiere. La creación va únicamente en el sentido de satisfacer una demanda en el mercado laboral y de satisfacer la promesa de poder *hacerse rico*.

Esto finalmente supone que el sentido de la innovación no va hacia la solución de las situaciones que se le presentan al ser humano, sino a la satisfacción de los intereses de los mercados y a la motivación del beneficio económico que la creación le pueda otorgar al creador. De ahí que situaciones como las que enfrentan quienes viven en la pobreza sigan con dificultades para solucionar sus problemas, puesto que quienes están más capacitados para dar respuesta, simplemente no ven los beneficios de hacerlo.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 338.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 341.

4.5.6.- La sociedad proyectada desde la educación

La co-situación de realidad que nos crean los otros produce una forma de vivencia compartida, una convivencia. Ésta es producto de una serie de circunstancias, algunas deseadas y planeadas, mientras que otras resultan de los incalculables dinamismos propios de la realidad. Como el ser humano está obligado a hacerse cargo de su situación tiene la posibilidad de decidir cómo hacerlo, y en esta decisión constantemente se halla proyectando sus realidades deseadas y, con base en estas proyecciones, se lanza a construir proyectos. Lo anterior es la razón por la cual es posible construir proyectos en común con los demás, mismos que al irse realizando van a crear nuevas co-situaciones para el futuro.

Dentro de esta dinámica, la educación es una proyección de lo que deseamos para la vida del ser humano, como lo apunta Fernández Font: “todo proyecto educativo tiene en su base y en su mira una cierta idea del hombre y de la realidad”,¹⁰⁸ y nosotros agregamos, dentro de esa realidad, una idea de sociedad. Sería ingenuo afirmar que ese proyecto se realiza únicamente desde la educación formal, hemos visto en páginas anteriores que el proceso de entrega de posibilidades y respetos ocurre de una manera mucho más compleja y desde momentos más tempranos que aquel que se da cuando llegamos a la escuela, pero sería justo decir que la educación institucionalizada tiene suficiente empuje como para llevar a cabo cambios importantes en la sociedad, sobre todo desde que, como hemos visto, es en la escuela donde se define a qué se van a dedicar los estudiantes en el futuro y con qué actividades buscarán hacer su vida, es decir, cómo van a realizar su proyecto de vida y cuál será. Es en este ambiente donde se empieza a formar en la mente de los estudiantes la idea de que dicho proyecto está definido por una determinada actividad laboral remunerada.

Una vez que se asume el discurso de que el propósito de la educación es capacitarnos para el trabajo se llega a conclusiones como que la educación y el aprendizaje son lo mismo. En la *Estrategia 2020* esta equivalencia es fundamental, y como la estrategia lo que busca es el *aprendizaje para todos*, entonces está convencida de que no es en la escuela el único lugar donde uno aprende. Esto, en principio y desde otras perspectivas educativas es cierto, lo hemos visto ya con Zubiri: si entendemos la educación como un proceso de

¹⁰⁸ Fernando Fernández Font, SJ, “Persona y realidad: Notas sobre la antropología de Zubiri”, p. 101.

entrega y apropiación de posibilidades, este comercio de posibilidades no se reduce al espacio escolar.

El asunto es que para el Banco Mundial esta equivalencia entre aprendizaje y educación genera que se admita que todo lo que se aprende forma parte de la educación del individuo. Esto resulta pertinente para el organismo internacional, sobre todo si lo que se aprende son habilidades para el trabajo: “competencias y habilidades necesarias para que los estudiantes prosperen en una economía global”.¹⁰⁹ De ahí la insistencia del Banco Mundial para incorporar a las empresas al sistema educativo.

Lo que el Banco desea es que se le garantice a la población un aprendizaje para que con él pueda hacer su vida, y este aprendizaje no se consigue únicamente dentro del ámbito escolar. Pero en el caso de determinadas habilidades para el trabajo, sí aconseja que se incorpore en la educación formal el uso de *tecnologías de la información* para levantar información que luego pueda ser compartida con otras instancias a fin de que los centros *educativos*¹¹⁰ puedan tomar decisiones sobre cómo mejorar el aprendizaje.¹¹¹

Esta preocupación de que el aprendizaje produzca beneficios tangibles (donde *beneficio* debe entenderse como el resultado económico al que una persona accede a raíz de su exitosa inserción al mercado laboral) se expresa, por ejemplo, cuando en la estrategia del Banco se argumenta que: “Cuando los jóvenes abandonan la escuela prematuramente, muchos de ellos probablemente ya no volverán a ella, así que otras oportunidades de aprendizaje, como los entrenamientos de habilidades para el trabajo se vuelven necesarios para ayudarlos a prepararse y encontrar empleo”.¹¹² De hecho, aprender habilidades para el trabajo y brindar un papel más relevante al mercado laboral en la educación son objetivos directos de la estrategia, así como plantear que las empresas empleadoras sean reconocidas como *stakeholders*, o partes interesadas (y arriesgadas) en los sistemas de educación.¹¹³

¹⁰⁹ World Bank, *Strategy 2020*, p. 32.

¹¹⁰ En este sentido, *centros educativos*, equivale a decir *centro de aprendizaje*, de acuerdo a la estrategia del Banco Mundial.

¹¹¹ World Bank, *Strategy 2020*, p. 32.

¹¹² *Ibidem*, p. 34.

¹¹³ *Ibidem*, p. 44.

Por supuesto, otra propuesta de la estrategia es que las instituciones educativas, o centros de aprendizaje -que para el caso del Banco sirven para lo mismo- compitan por recursos, y que el elemento que defina la competencia sea el aprendizaje, incorporando efectivamente un sistema de responsabilidad (*accountability* en inglés) en el que estén obligados a dar cuenta del aprendizaje que generaron en los estudiantes. De esta manera se trata de imitar el sistema de competencia que se da en el mundo del mercado, con el argumento de que la ausencia de esta competencia genera incompetencia en el afán de lograr una educación que genere exitosamente aprendizaje. Este aprendizaje, desde luego, es necesario para generar recursos humanos valiosos, como lo plantean en el documento *Putting Higher Education to Work: Skills and Research for Growth in East Asia*: “[los] sistemas efectivos de educación superior mejoran la formación del capital humano y permiten que los emprendedores, los jefes y los hábiles trabajadores tengan un buen desempeño posibilitando el dominio tecnológico, la productividad y la competitividad”.¹¹⁴

4.5.6.1.- El proyecto social de la educación superior

Ante tal escenario, en la convivencia se van asomando muchas limitaciones. Habíamos dicho ya que, desde la perspectiva del Banco, se participa en la sociedad desde la profesión y que esto supone algunos problemas. Uno es que una persona puede terminar autoexcluyéndose de la toma de decisiones sobre problemas que le atañen como miembro de la sociedad por asumir la idea de que, al no ser profesionista, no hay palabra que pueda aportar que sea válida.

Para analizar con mayor detalle cómo es que esta forma de comprender la educación afecta la convivencia, es necesario hablar de cómo estamos afectados por la realidad de los otros, es decir, en términos de Zubiri, de la *funcionalidad social*.

Funcionalidad social es precisamente el estar afectado en mi realidad por la del otro y Zubiri distingue dos dimensiones de “modos de habérselas cada una de las realidades

¹¹⁴ World Bank, *Putting Higher Education to Work: Skills and Research for Growth in East Asia*. World Bank East Asia and Pacific Regional Report, Washington DC, 2012, p. 17.

humanas respecto de otras realidades humanas”:¹¹⁵ la comunidad, y la comunión. En el caso de la comunidad, el afectado queda así por los otros, en un sentido impersonal, son otros, en tanto que pluralmente distintos (cada uno es cada cual). Pero la comunidad tiene una triple forma: los demás conmigo (pluralidad), la comunidad de todos entre sí (colectividad), y la institución como institucionalidad de la función.

En términos de Zubiri la primera forma, es una comunidad que empieza por ser comunidad “mía”. Son los otros en tanto que otros. En la segunda forma, la colectividad es en la que una interacción interindividual es posible, reconozco a los demás en tanto que otros como yo, y cada uno “tiene la habitud de alteridad respecto de los demás”.¹¹⁶ Los individuos pueden organizarse para crear colectividades o pueden ser forzados por otra colectividad a formar una, pero en un sentido impersonal, pues en esta función no hay un diálogo personal: “Las colectividades flotan en el ámbito innominado de los demás”.¹¹⁷ En la colectividad se ejerce una función colectiva, que no es lo mismo que afirmar que la colectividad misma ejerce función alguna, sino que son los individuos quienes la ejercen dentro de ella.¹¹⁸

La institución es la tercera forma de comunidad, en ésta el humano está vinculado a los demás estando vinculado a la función misma, “el hombre puede enfrentarse con la funcionalidad en cuanto tal. Entonces la colectividad se convierte en *institución*, es la institucionalización de la función”.¹¹⁹

Pero además de habérselas con los otros como meros otros, también puede vérselas con ellos en tanto que personas, esto es la comunión, es en ella donde, en palabras de Zubiri, nos *compenetramos*. No es sólo una cooperación de individuos, sino una compenetración de personas, ya no se trata de cada cual “sino de un nosotros, tú y yo”.¹²⁰ No se trata de otros como yo, sino de otros que yo. Para Zubiri el ejemplo más fuerte es la familia, pero esto también ocurre en la amistad y otras formas de encuentro.¹²¹

¹¹⁵ Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, p. 272.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 273.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 269.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 273.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 269.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 274.

¹²¹ *Ibidem* pp. 268-269.

En este sentido, no es que comunidad y comunión vayan separadas, son dos dimensiones de la misma cosa: la funcionalidad. Y aquello que es unitariamente ambas cosas es la *sociedad humana*. No obstante, señala Zubiri “una dimensión puede dominar sobre la otra”.¹²² Este desarrollo nos permite plantear que el encuentro inter-personal es algo que se vuelve cada vez más difícil si los lineamientos que propone el Banco Mundial se llevan a sus conclusiones lógicas.

El Banco, al enfocarse en la generación de un recurso humano solicitado por empresas, genera una sociedad donde resulta cada vez más difícil que las personas se compenetren y hagan comunión. Además, “la compenetración se constituye en la línea de la distancia”,¹²³ esto es porque sólo entre personas la distancia puede jugar un papel importante, no importa si el otro, como mero otro, es lejano, esto sólo es relevante entre personas, puesto que: “Las personas empiezan por ser nuestros próximos, nuestros *prójimos*. [...] Ahí sí que está en su lugar la *familia* como ámbito de proximidad de personas compenetradas”.¹²⁴ No obstante, es posible afirmar que el ámbito del trabajo está estructurado de forma tal que se dificulta el encuentro entre personas.

En el ámbito del trabajo, que ampliamente privilegia el Banco, los demás quedan como meros otros con quienes el individuo se limita a colaborar para la ejecución de un proyecto y un trabajo, pero impidiendo el encuentro entre personas. Se solicita únicamente que tengan la capacidad de colaborar unos con otros en proyectos de carácter estrictamente laboral y, en este sentido, se obstaculiza el encuentro personal. Esto implica que, a pesar de que en la estrategia se señale la relevancia del desarrollo temprano de *habilidades sociales*,¹²⁵ la preocupación está en que éstas son necesarias para el trabajo y, por lo tanto, sólo en la medida que el trabajo con otros las requiera. Como el trabajo puede prescindir del encuentro interpersonal, difícilmente se puede creer que el Banco busque la posibilidad de la comunión de parte de los futuros trabajadores. Esto no implica que de manera intencional este organismo pretenda acabar con el encuentro entre personas, esta afirmación es arriesgada y además sería irrisorio pensar siquiera que el Banco Mundial se lo plantee, sino que una consecuencia de abordar el fin de la educación como

¹²² *Ibidem*, p. 274.

¹²³ *Ibidem*, p. 270.

¹²⁴ *Idem*.

¹²⁵ World Bank, *Strategy 2020*, p. 45.

la capacitación de trabajadores es que se reduzcan los espacios en los que esta forma de funcionalidad sea posible.

La tecnología ha posibilitado que en ciertos trabajos esto se acentúe, a la par de las exigencias del mercado, como en el caso de la *flexibilidad laboral*. Hoy es posible que haya gente que trabaje con individuos que bien podrían no ver nunca en su vida, de quienes no tienen ni la presencia física. Cuando se habla de relaciones rigurosamente laborales, se habla en términos de la pura colaboración, de colectividad. Llega a suceder que hay compañeros de trabajo, o de estudio incluso, con los que se está lado a lado a lo largo de varios años y a los que nunca se llega a conocer personalmente. En el escenario de la *flexibilidad laboral* se dan casos en los que ni siquiera se puede llegar a generar comunión dentro de una comunidad pequeña, puesto que no hay tiempo para asentarse ni de conocer a los demás, debido a la exigida movilidad de parte de la empresa para la que se trabaja.

Además no se toma en cuenta que si se educa para el trabajo y la inserción en el mercado laboral, existe una oferta finita de empleos disponibles dentro de éste y, por lo tanto, habrá un número limitado de trabajos a los que se pueda acceder, y esto supone que, dependiendo de la situación, probablemente vaya a haber personas que habiendo estudiado una carrera terminen trabajando en oficios u ocupaciones que no necesariamente desean y que con ello, como dice Luis Armando Aguilar Sahagún, “El profesionista puede llegar a experimentar poca identificación con su oficio, y al mismo tiempo, un alejamiento de los problemas de la vida colectiva”.¹²⁶ Esto no se da sólo por trabajar en algo que uno no escogió, lo mismo puede ocurrir incluso en trabajos que sí son deseados. Cuando la actividad laboral se justifica por la remuneración económica que genera, el resultado directo del trabajo realizado pierde peso frente a las posibilidades que se abren con el dinero obtenido.

La sociedad más avanzada tecnológicamente tiende al distanciamiento de sus miembros y las condiciones laborales existentes vuelven difícil la cooperación y el encuentro entre ellos, generando que el individuo se asuma a sí mismo como alguien desprovisto de la capacidad de hacerse cargo de la situación que comparte. Su papel en la sociedad se limita al voto, si es que tiene esa oportunidad, y a su trabajo. El trabajo se convierte en la

¹²⁶ Luis Armando Aguilar Sahagún, *Ciudadanía y Profesión...*, p. 48.

trinchera desde la que puede aportar algo a la sociedad, pero los beneficios para la sociedad sobrevienen, de acuerdo con la lógica del Banco, gracias al mero trabajo remunerado, por lo tanto, sin proponerse resolver algún problema, y sólo trabajando, ya se crea una situación que es benéfica para todos.

Se vuelve cada vez más común que si alguien va a realizar algún proyecto de carácter *social* lo haga como profesional, o como alguien que se dedica algún oficio, dentro de un ámbito de actividades estrictamente laborales, como parte de un proyecto cuyo fin es aportarle un ingreso a la empresa a cambio de servicios. Esto sucede, por ejemplo, con las empresas, grandes y chicas, que trabajan proyectos para el Estado, incluso siendo proyectos de interés social, la persona que termina cerca de los problemas de la vida colectiva, se acerca a estos como parte de su trabajo profesional y no porque lo haya planteado en común acuerdo con las personas de esa comunidad. Puede trabajar para otras comunidades en su ambiente laboral y no tomar una sola decisión en su propio contexto de vida cotidiana, donde puede que ni conozca a sus vecinos.

La vida social a la que nos proyecta la educación del Banco tiene por propósito un ambiente empresarial en el que caben todas las interacciones y en el que, a cambio de un ingreso, en forma de dinero, nosotros podremos disfrutar de una variedad cada vez más amplia y barata de servicios y productos. Volviendo a citar a Aguilar Sahagún: “el ágora se fue transformando en un mercado”¹²⁷ en detrimento del espacio público. Esto afecta cómo se conciben los bienes comunes y el espacio. Las implicaciones que tiene esto por ejemplo en un profesionalista como un arquitecto o un urbanista son enormes, porque llegan a determinar la configuración de la publicidad de las cosas¹²⁸ a las que tiene acceso la población habitante de esos espacios, lo que define la situación de una gran cantidad de personas. Lo anterior pueden hacerlo este tipo de profesionalistas, asumiendo una idea de sociedad y de vida de la que no están plenamente conscientes. Ante esto el “peligro de que los profesionales ejerzan una fuerte hegemonía en la sociedad es real”¹²⁹ porque a través de la educación escolar indirectamente se les ha enseñado a optar por cierto tipo de vida, simplemente porque eso es lo deseable. Una vida en la que hay que adaptarse o

¹²⁷ *Idem.*

¹²⁸ “La publicidad es el carácter del encuentro que tiene cada uno de los individuos con una realidad, realidad que es común”. Xavier Zubiri, *Estructura Dinámica de la Realidad*, Alianza/Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2006, p. 257.

¹²⁹ Luis Armando Aguilar Sahagún, *Ciudadanía y Profesión...*, p. 67.

perecer asumiendo sin más que lo “bueno para la profesión es bueno para los clientes”¹³⁰ afectando la capacidad de reflexión moral sobre los otros como comunidad.

Se llega a crear lo que Bauman llama *vida de consumo*, en la que se actúa irreflexivamente. Si me toca trabajar en un empleo cuyos fines sociales son buenos, pues bien, pero si por un mejor salario me contrata una empresa de dudosa reputación, pues bueno... chamba es chamba. El trabajo llega a divinizarse a tal grado que puede justificar cualquier cosa, pero esto sólo ocurre porque se llega ya al trabajo con esta ausencia de reflexión. Cuando uno elige una carrera, si es que tiene esa oportunidad, ya es demasiado tarde, ya se ha incorporado la idea de que se está ahí para capacitarse laboralmente y nada más, y de que el trabajo sólo sirve como el medio para hacer la vida con lo que se compre. Vida *irreflexiva*, como la llama Bauman:

[...] sin pensar en aquello que consideran el propósito de sus vidas y en los medios más adecuados para alcanzarlo, sin pensar en todo aquello que es relevante para ese propósito de aquello que descartan por irrelevante, sin pensar en lo que los entusiasma y en lo que les resulta indiferente o desabrido, en lo que los atrae y en lo que los repele, en lo que los empuja a actuar y en lo que los llama a la fuga, en lo que desean y en lo que temen, sin pensar hasta qué punto sus temores y deseos se compensan unos a otros.¹³¹

4.5.6.2.- De la relación impersonal a la cosificación.

Hemos planteado que dos formas que tiene el individuo de estar afectado como realidad por la realidad de los demás son la *comunidad* y la *comuni6n*. Esta afecci6n de parte de los demás como realidades es lo que Zubiri define como *funcionalidad social*. En el caso de la *comunidad* los otros me afectan en tanto que otros, con una triple dimensi6n: pluralidad, colectividad e institucionalidad. Y se6alamos que la *comuni6n* es una forma distinta en la que los otros me afectan, pues en este caso no me afectan en tanto que otros, sino en tanto que personas.

No vamos a detenernos a explicar exhaustivamente en qu6 consiste el ser persona. Esto es algo que ya hemos tocado en otros apartados, de tal manera que s6lo vamos a

¹³⁰ *Idem.*

¹³¹ Zygmunt Bauman, *Vida de Consumo*, Fondo de Cultura Econ6mica, M6xico, 2007, p. 77.

recuperar aspectos relevantes de dicha noción y complementarlos para después centrarnos en nuestro planteamiento.

Para Zubiri, persona es distinto de ser *cada cual*. Ser *cada cual* se refiere en principio a una pluralidad de *cada cuales*, mientras que ser persona se refiere a “ser una realidad sustantiva que es propiedad de sí misma”.¹³² Si la realidad es lo aprehendido como de-suyo, entonces la persona es la aprehensión de uno mismo en tanto que realidad, esto implica la formalidad del de-suyo, propia de la inteligencia sentiente, pero en este caso lo aprehendido le pertenece a sí mismo; es el *de-suyo suyo*. Este es el carácter de lo que Zubiri llama la *suidad*: “la realidad personal consiste en ser una realidad en propiedad constitutiva”,¹³³ en la que “el ser propio pertenece formalmente a aquello que tengo como propiedad”.¹³⁴

Así, la realidad personal es el resultado de la aprehensión de sí mismo del ser humano. Esto no significa que es hasta que uno se vea en un espejo que entonces habrá una persona, no es así sencillamente porque cuando inteligimos algo nos co-inteligimos a nosotros mismos como realidades y nos poseemos,¹³⁵ de esta manera el ser humano se aprehende a sí mismo como suyo.

De ahí que la persona sea un punto de partida desde el cual el ser humano ejecuta sus actos. Es una estructura primaria que, como apunta Zubiri: “es un punto de partida, [...] a este carácter estructural de la persona lo denomino *personidad*, a diferencia de *personalidad*”.¹³⁶ Personalidad tiene que ver con la vida en actos, a diferencia de la estructura, por eso la personalidad sólo es posible en virtud de esta estructura previa, la persona, en otras palabras, si hay personalidad es por el carácter de *personidad* del ser humano.

Pero la persona, como realidad que es, también es una sustantividad, en este caso con un carácter único, pues es una sustantividad *subsistente*: “Ser realidad personal [...], consiste

¹³² Xavier Zubiri, *Sobre el Hombre*, p. 111.

¹³³ *Ibidem*, p. 112.

¹³⁴ *Idem*.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 118.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 113.

por lo pronto en ser propiedad en el orden del subsistir”.¹³⁷ Ser persona es ser una realidad subsistente.

Lo explica Zubiri de la siguiente manera

El carácter de *todo* que necesita tener la sustantividad -especialmente el ser vivo- para poder funcionar como algo irreductible frente a las demás realidades es lo que nos acerca [...] a lo que es la subsistencia. [...] Además] es menester que se pertenezca a sí misma formalmente, que sea propiedad de sí misma en sentido formal y reduplicativo.¹³⁸

Esta realidad personal subsiste gracias a una estructura radical: la *inteligencia sentiente*, en “virtud de la cual puede enfrentarse con el resto de la realidad y hasta de su propia realidad”.¹³⁹

Con lo anterior hemos tocado la noción de persona de Xavier Zubiri sin haberla agotado. Esto nos permite también dejar más clara la distinción entre ser persona y ser cada cual y, por lo tanto, la diferencia entre comunidad y comunión.

La comunión como encuentro entre personas no se opone a la comunidad, en la que los otros son meros otros, ya lo hemos señalado, son dos dimensiones de la sociedad humana. No obstante, la comunión deja una fuerte impronta en la persona y en esta dimensión, el trato con los otros se vuelve no sólo distinto, sino preferible. De acuerdo con la académica española Blanca Castilla y Cortázar: “La relación entre las personas tiene otras leyes diversas de la relación con las cosas, y cuanto más personales sean las relaciones —es decir, cuando el otro es tratado como esa persona única e insustituible—, más se distancia del modo de tratar a las cosas”.¹⁴⁰

La compenetración implica que dos o más personas penetran sus realidades de manera íntima dando lugar a cambios profundos en la persona.¹⁴¹ “Cuando una persona se da a otra le da algo más que una cosa que se pueda medir o valorar. En la comunión se entregan y se aceptan las personas. Y en ese sentido el dar y el aceptar tienen la misma categoría”,¹⁴² dar equivale a aceptar y viceversa, pues ambas acciones suponen la co-

¹³⁷ *Ibidem*, p. 115.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 117.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 118.

¹⁴⁰ Blanca Castilla y Cortázar, *La Noción de Persona en Zubiri: Una Aproximación al Género*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1994, p. 323.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 316.

¹⁴² *Ibidem*, p. 323.

penetración. En este planteamiento de Castilla y Cortázar, una persona se entrega y otra acoge, ambas desinteresadamente, y en esa relación el único fin es el otro en tanto que persona.¹⁴³

Recordemos que la educación promovida por el Banco gira alrededor del mundo del trabajo y, por lo tanto, persigue el desarrollo de habilidades que garanticen el éxito en este ámbito de la vida. Esto conlleva la exclusión de otras posibilidades de realización al subordinar otras esferas importantes de la vida al trabajo. De esta manera el desarrollo de habilidades sociales, el gusto por las artes y la creatividad, la reflexión ética, por nombrar algunos ejemplos, quedan apropiados por el *mundo laboral*, ocupando ocasionalmente el mote de *habilidades de la empresa*.

Ésta es una manera que tiene el Banco Mundial -sin excluir a otros organismos internacionales que tienen una fuerte influencia en la política internacional y local- de afirmar que su visión tiene una perspectiva amplia y multifacética, que demuestra una comprensión de las complejidades de la realidad humana, sin advertir o explicitar que estas valoraciones se hacen con respecto del valor estrictamente económico que puedan aportar a la sociedad. Dicha situación, en algunos casos puede ser positiva, como cuando genera entornos de trabajo amigables que permiten el trabajo creativo e incluso reflexivo, pero no se debe perder de vista que esta es sólo una situación que deriva del interés momentáneo del mercado laboral y sus exigencias. La volatilidad del mercado puede crear giros abruptos que pueden cambiar esas valoraciones. Un caso de este tipo ocurrió en la década de los ochenta, cuando para hacer frente a las distintas crisis se decidió que la liberalización del mercado debía incorporar una mayor *flexibilidad* laboral, lo que repercutió en la pérdida de derechos laborales y seguridad social.¹⁴⁴

Esto no implica que en el ámbito laboral se deban perder los fines que dieron origen a la colaboración de un grupo de individuos, pero suponer que la personalización de la vida laboral tiene un impacto positivo en la vida de las personas no parece descabellado. El problema está en llevar los valores de la empresa, cuyo fin se encuentra en la maximización de la productividad y las ganancias, a la vida humana en su totalidad.

¹⁴³ *Idem*.

¹⁴⁴ Vincent Lloyd y Robert Weissman, "Against the Workers" en *Multinational Monitor*, Washington D.C, número 9, volumen 22, septiembre de 2001, pp. 7-11, pp. 7-8.

Por eso es que plantear el desarrollo de *habilidades sociales*, como herramientas para florecer en el campo laboral no comprende un encuentro entre personas, sino que lo obstruye. El otro queda sólo como otro, alguien que ocupa un empleo y desempeña un trabajo, está próximo como otro, pero lejos como persona. Cuando se sitúa al empleo y la productividad en el centro de los objetivos de la educación lo que resulta es la dominación de la dimensión de la comunidad sobre la de la comunión. Esta dominación puede llegar a ser muy marcada, al punto de que se llega a no conocer a quienes están cerca. El valor del otro solo se tiene en cuenta por la necesidad de llevar a cabo proyectos en conjunto dentro del ámbito laboral.

Lo anterior no significa que proponer el desarrollo de estas habilidades evite que suceda el encuentro entre personas como personas, sino que, a pesar de que se fomente el desarrollo de habilidades sociales, la propuesta no busca ni genera necesariamente la comunión de las personas. El desarrollo de estas habilidades sociales no tiene el objetivo de beneficiar a la sociedad en esta dimensión de comunión, esto es irrelevante para el Banco Mundial, por el contrario, lo que estas habilidades pretenden es servir a la productividad de la sociedad, y la razón por la que se promueven genera una disminución en las posibilidades de comunión.

Al reducirse los espacios de comunión, y con ello la posibilidad del encuentro entre personas, lo que ocurre es que comienza a dominar un modo de habérselas con los otros alejado del personal y, a partir de este modo impersonal que impera, se abre el camino a la cosificación del otro.

Cosificación en este sentido implica afectar la habitud de alteridad de tal manera que mi enfrentamiento con los otros pasa a ser similar al enfrentamiento con las cosas. De forma inversa, si le doy un trato al otro en tanto que persona, este modo de tratar a los demás se alejará del modo en el que trato a las cosas. Por lo tanto, mientras más domine la dimensión de comunidad sobre la de la comunión, es decir, en la medida en que sean más impersonales las relaciones que tengo con los otros, éstas serán más parecidas al trato que le doy a las cosas.

Reducir las posibilidades de encuentro entre una realidad personal y otra aumenta las posibilidades de la cosificación. En este sentido el otro en tanto que otro queda tan alejado de mí, que pasa a quedar únicamente como *lo otro*. Esto por supuesto es un extremo, pero

la humanidad ha llegado a estas situaciones en varias ocasiones, por ejemplo, en sociedades esclavistas, o en algunos regímenes fascistas. Sin embargo, en el caso que tratamos se comparten algunas similitudes, el otro queda como un recurso, como algo otro que cumple una función dentro de una cadena de trabajo y, por lo tanto, es sustituible y desechable. Como las cosas de una vida irreflexiva y de consumo.

Si el otro es alguien, o algo, que cumple una función productiva en un esquema de producción, entonces, como otro, tiene valor mientras cumple su propósito; y, en tanto que realidad personal, pierde su propio propósito en la sociedad cuando no puede cumplir con las funciones productivas que se esperan de ella. De ahí que nos hallemos con lo que Gilles Lipovetsky llama una *sociedad de la decepción*. La gente no encuentra propósito fuera del trabajo y se frustra si no tiene una profesión que le facilite esa posibilidad, pero además no halla propósito teniéndola porque de todas formas ésta no necesariamente le garantiza el trabajo. Pierde propósito cuando accede a este trabajo y no ve cumplida la promesa de éxito y, finalmente, porque ese éxito no le garantiza su felicidad. Uno se tiene que realizar, de acuerdo con este discurso, a través del trabajo, pero al romperse este esquema por resultar insuficiente para la complejidad humana, un sentimiento de desilusión e impotencia inunda a la persona: “Hoy, el éxito o el fracaso se remiten a la responsabilidad del individuo. De pronto, la vida entera se nos presenta como un gran desbarajuste, con el sufrimiento moral de no estar a la altura de la tarea de construirnos solos”.¹⁴⁵ De esta manera cosificamos al otro y también a nosotros mismos pues asumimos la tarea de cumplir con los valores laborales que se nos entregan desde la educación escolar. Nos perdemos en el engranaje de la productividad laboral y en discursos que la elevan a los altares de la felicidad pues se plantea como la única vía de acceso.

¹⁴⁵ Gilles Lipovetsky, *La sociedad de la decepción: Entrevista con Bertrand Richard*, Anagrama, Barcelona, 2006, p. 33.

REFLEXIONES FINALES

En esta investigación desarrollamos únicamente algunos puntos que consideramos relevantes para una reflexión crítica sobre una propuesta educativa en concreto. El trabajo se puede enriquecer mucho más en la mayoría de sus apartados, por lo que podemos afirmar que es una exploración que permite abrir otros desarrollos para el futuro. Sin embargo, pensamos que se generaron aportaciones y reflexiones interesantes sobre la educación y su relación con la vida contemporánea, una vida que se ha visto atravesada por ideas que privilegian el progreso de las economías de las naciones en detrimento de la formación de las personas.

Al iniciar nuestra indagación nos propusimos elaborar un análisis de carácter antropológico y filosófico sobre la educación técnica y profesionalizante que promueve el Banco Mundial. En esta labor lo que pretendimos fue dar con los supuestos antropológicos implicados en esta educación y que no son explícitos. Para lograrlo reiteramos que toda educación parte de un proyecto, y que éste es en alguna medida una proyección de la realización de lo humano. En la educación proyectamos esta aspiración y utilizamos diversos medios posibles para realizarla, lo que vuelve a la educación escolar el medio instituido de realización humana más importante.

De esta manera, la escuela se conforma como el espacio educativo de mayor peso en las sociedades que desean organizarse para entregar y abrir posibilidades a sus miembros con el objetivo de que puedan realizarse libremente. Pero la escuela, por sus características, está guiada y definida por otras instituciones, lo que hizo necesario detenernos a señalar a aquellas que definen ese proyecto y establecen agendas concretas que lo ejecutan.

Nuestro primer instinto en esta tarea pudo haber sido situar este análisis en las instituciones del Estado, pero nos percatamos de que las agendas nacionales responden a objetivos que trazan líneas a seguir definidas por organizaciones de carácter internacional. Ésta es la razón por la que se le dedicó tanto espacio a los organismos internacionales y a inquirir sobre su influencia en las políticas de los Estados.

El anterior planteamiento no es nuevo y no se reduce a la educación. En distintos rubros existen lineamientos que son formulados por distintas organizaciones internacionales y que se traducen en políticas públicas para varios países. Esto no es necesariamente perjudicial. En un contexto en el que a nivel global surgen constantemente nuevos retos comunes, se vuelve necesario encontrar espacios y formas de perseguir objetivos compartidos. No obstante, en el caso de la educación -y esto no excluye que se puedan hacer señalamientos en otros ámbitos- lo que se plantea atraviesa distintas capas de la vida humana e implica una concepción de ésta que se disemina de una manera cada vez más ineludible.

Sobre las organizaciones internacionales

Si se deja a las organizaciones internacionales definir el sentido de la educación lo que vamos a obtener como resultado es una educación que se asemeja a la forma en que se comportan las propias organizaciones internacionales, y la educación compartirá las preocupaciones de estas instituciones, así como los valores que las guían. Si éstas se guían por principios economistas y operan a través de esquemas burocráticos para resolver problemas de carácter técnico, entonces la educación que promueven propiciará una “formación” en un sentido similar al modo de ser y de pensar de estas instituciones.

Revisamos cómo surgen los organismos internacionales e indagamos brevemente sobre su naturaleza con el objetivo de tratar de entender si existe un paralelismo entre su razón de ser, o de justificar su presencia en el escenario mundial, y la educación que proponen. Los organismos, en tanto que burocracias, imprimen en sus normas un carácter impersonal,¹ y les permite presentarse a sí mismas como instancias “neutrales”. Esta autoridad aparentemente neutral se nutre de una trayectoria sustentada por la experiencia de sus “expertos” en labores de asesoría, estudios e implementación de programas sociales.

Por lo anterior, las aportaciones de Martha Finnemore nos dieron pautas para entender cómo es que estas instituciones operan y cómo es que sus discursos y su naturaleza burocrática y de autoridad participan en una *construcción de mundo* que comparten entre

¹ Ver *supra*, p. 26.

sus naciones asociadas. Esto nos permitió abrir una mirada complementaria sobre cómo es que esta construcción de mundo también se traduce en una construcción de vidas de acuerdo con los lineamientos que orientan las acciones de estas agencias.

Una conclusión importante de este trabajo es que las organizaciones tienen una fuerte injerencia en el establecimiento de políticas sociales y económicas del mundo y que, además, tienen una capacidad coercitiva importante. Estas agencias plantean las agendas, pero antes son las que determinan los diagnósticos y definen los problemas y los esquemas de solución de éstos.

Sobre la definición de los problemas comunes

En esta construcción de mundo que llevan a cabo, se definen los problemas a resolverse y, a la par de este ejercicio, se generan agendas. De entre los distintos problemas que identifican, uno de los más importantes es la pobreza, y en éste la educación juega un papel esencial. Para el Banco Mundial, la educación ha de ser central en la erradicación de la pobreza y esto es fundamental, ya que supuestamente este es el principal objetivo del Banco, terminar con ella en todas sus formas.

Una vez que surgió este tema intentamos realizar una reflexión filosófica y nos encontramos con que en la historia de la filosofía ha habido pocos ejercicios en torno a este problema. Un reto fue precisamente ver cómo es que el Banco Mundial entiende el problema de la pobreza y concluimos que, a pesar de hacer consideraciones complejas (como entenderla como un problema multidimensional), al final el parámetro del ingreso prevalece y resulta en una serie de medidas que se limitan a abordar el problema intentando resolver otro: el salario. De la mano de Xavier Zubiri, nosotros encontramos que un abordaje que articule la pobreza con la educación como su solución descansa en entender el problema como una situación imposibilitante, ante la cual la educación se encarga de abrir ámbitos de posibilidad.

Esta posibilidad no se resuelve únicamente desde la escuela, pero comprenderlo de esta manera podría orientar a futuras soluciones en las que la escuela plantee el sentido de esta posibilidad, yendo más allá del empleo.

Pensar en la posibilitación como una manera de enfrentar la pobreza desde la educación permite reflexionar en elementos del entorno que se traducen en instancias o recursos con los que las personas cuentan para hacer su vida, y eso se suma al proceso histórico de entrega y creación de posibilidades en el que la educación participa.

La indagación que realizamos sobre la relación entre el trabajo y la pobreza se pudo haber beneficiado de excelentes planteamientos desarrollados por Karl Marx y Hannah Arendt². La decisión de no hacerlo se debió, en parte, al esfuerzo de desarrollar nuestras intuiciones propias de la mano del pensamiento de Zubiri para llevar a cabo la tarea de develar las implicaciones del proyecto de este tipo de educación. En retrospectiva, creemos que el uso de ciertas nociones zubirianas se podría haber visto favorecido por la manera en la que otros filósofos abordan problemas más concretos.

Sobre el Banco Mundial

Al ceñirnos al Banco Mundial obtuvimos un cuerpo de textos que plantea las recomendaciones que se traducen en políticas educativas que incorporan los gobiernos de los países. Para hablar del tipo de vida a la que se aspira desde la educación de esta organización era importante dejar en claro que ésta se centra en la capacitación para el trabajo, y que el sentido de la técnica y la profesión es el de satisfacer las demandas de los mercados laborales. Por eso también fue necesario describir cómo concibe el Banco el papel del *mercado*, que por momentos parece equiparar con el concepto de *sociedad*, puesto que el Banco entiende que las necesidades de la sociedad se traducen en demandas del mercado.

Ante esta lectura, explicamos que el Banco supone que, ante los apresurados cambios tecnológicos recientes, los sistemas educativos deben generar una mano de obra capaz de enfrentar estas “cambiantes” necesidades que caminan a la par del desarrollo tecnológico.

² En particular las reflexiones en torno al trabajo de ambos. Arendt ofrece una distinción entre labor y fabricación que penetra en las particularidades de la acción del trabajo mismo, y Marx en su análisis detallado del capitalismo, pero particularmente sus reflexiones en torno a la alienación humana y al poder que se consigue sobre el trabajo.

Esto obligó a detenernos en una reflexión sobre el trabajo y su relación con la educación y la vida, con el tipo de trabajo y el tipo de vida para la que se cree necesario capacitar.

Al reflexionar sobre el trabajo se hace necesario pensar sobre aquello que sostiene la vida humana y sobre qué es lo que se posibilita cuando el trabajo ofrece ciertas comodidades. Esta situación nos hizo reflexionar en qué consiste la pobreza y cómo es que el trabajo asalariado ayuda o no a paliarla. En este sentido, las aportaciones de Xavier Zubiri nos ofrecieron conceptos importantes para realizar esta reflexión, sobre todo en el sentido posibilitante de la educación. Con estas reflexiones se abrió la puerta a una definición zubiriana de la pobreza que guarda algunas coincidencias con el pensamiento de Amartya Sen en torno al desarrollo. Una investigación que plantee, con más detalle, cómo es que algunas nociones de Zubiri pueden complementarse con desarrollos de Sen, podría ser interesante considerando que la postura del economista equipara el concepto de *desarrollo* al de libertad.

Sobre el sentido laboral de la educación

Durante etapas tempranas de esta investigación nos fuimos dando cuenta de que hay varias voces que cuestionan el sentido economicista de la educación que vivimos y que lo hacen sin ignorar las particularidades del tipo de economía en la que nos encontramos.³ Sin embargo, también reparamos en que muchas de estas críticas se centraban en el riesgo que representa el enfoque laboral de la educación para ciertos valores cívicos que comúnmente consideramos importantes en la sociedad, por ejemplo, la democracia o la igualdad. Muchos otros centran el foco en la relación mercantilizada entre la escuela y el alumnado, similar a la que hay entre un cliente y una empresa, cuestiones relevantes, sin duda, pero que escapaban de nuestro interés. Esto motivó nuestra investigación que, en la medida de lo posible, trató de mantenerse dentro del marco de la filosofía de la educación.

Cuando enunciamos “proyecto educativo” estamos siendo requeridos a definirlo, y con esto hecho, señalar una concepción de la vida humana que no siempre está explícita, en especial una reflexión sobre cómo es que hacemos esa vida con los demás. En este sentido,

³ Ver *supra*, p. 7.

se trató de responder a cómo nos las habemos con el otro una vez que hemos cursado una educación que nos enseña a conducirnos teniendo al trabajo y al dinero como los grandes valores a los que hay que aspirar. Una vida en la que la realización laboral equivale a la realización vital, en la que el proyecto de vida y el proyecto profesional o laboral quedan, no sólo como equivalentes, sino como lo mismo.

Sobre la pertinencia de Zubiri

Los estudios antropológicos de Xavier Zubiri nos permitieron profundizar nuestro análisis, puesto que nos brindó una base conceptual para describir aquello que está implicado en el proyecto educativo del Banco Mundial. Por un lado, para describir el proceso educativo como un proceso histórico de capacitación posibilitante y, por otro, para pensar en la propia persona como proyecto. Si la vida es autoposesión y autorrealización, entonces la educación nos ayuda al aportarnos algo que no estaba con nosotros previamente. No obstante, fue en el momento de atender las implicaciones sociales de esta educación que los conceptos nos permitieron enriquecer nuestra reflexión sobre cómo ésta nos instala una mentalidad bajo la que operamos para hacer nuestra vida y cómo es que ésta interviene en la manera en que nos las *habemos* con los otros.

A partir de lo señalado, el pensamiento de Zubiri permitió que surgiera una reflexión en el sentido de que las mentalidades y haberes que entrega la educación para el trabajo no están explícitas en el discurso, sino implícitas. El Banco Mundial justifica su discurso educativo en principios deseables como la libre determinación, los beneficios para la salud y la posibilidad de llevar a cabo una vida feliz. Es después de un examen, como el que hemos llevado a cabo, que se va revelando que el proyecto educativo del Banco implanta mentalidades y hábitos en las personas, y que éstas reproducen las maneras de operar en el mundo de las organizaciones internacionales. Estas formas de entender el mundo son las que permiten que el arte o la filosofía sean vistas como carreras o especializaciones laborales, en las cuales es posible realizarse dentro de un campo laboral, por más escaso que ése sea. Cualquier ocupación tiene la posibilidad de convertirse en trabajo remunerado o asalariado, y toda aspiración queda enfrascada

dentro de las reglas propias del campo laboral, el trabajo se vuelve el medio y el fin de toda *eudaimonia*.

Sobre la realización a través del trabajo

El Banco Mundial no duda del valor de la educación, lo asume como un bien fundamental, pero esta valoración que hace se pierde en conceptos vagos en los que nunca hace precisiones. Al Banco le es difícil argumentar por qué la educación es deseable cuando hay que hablar de otros ámbitos de la vida que no implican su desarrollo dentro del trabajo. Por eso, al momento de definir el tipo de educación que abre las posibilidades de la realización personal -o de la libre autodeterminación o del ejercicio de los derechos humanos-, el Banco pierde dirección. Tal vez esa sea una de las razones por las cuales en estrategias pasadas trató de centrarse en la cobertura de la educación, estrategia a la que ahora suma la necesidad de un aprendizaje efectivo. En este sentido el Banco no propone contenidos concretos, y no necesita hacerlo, éstos van inmersos en la orientación laboral que enfatiza.

Concluimos entonces que el Banco, con la anuencia de los Estados y de otras organizaciones internacionales, se limita a situar la importancia del educarse en la medida en que la educación sea una herramienta que sirva para acceder al mundo del trabajo remunerado y, por lo tanto, a que la persona haga su vida con esa remuneración. Pero el problema es que con ello se afirma que la vida de la persona depende de la remuneración a la que tenga acceso.

Esta reflexión es la que vuelve esta investigación una tesis con tintes existenciales, pues no se trata únicamente de en qué consiste la educación para el trabajo, sino de qué visión de la vida prevalece y de cómo podemos hacer nuestra vida cuando en este mundo heredamos y aceptamos unas "reglas" -o hábitos- que nos obligan hasta cierto punto a habérselas con las cosas por medio del dinero. Una vez que afirmamos que el dinero es lo que nos permite hacer nuestra vida estamos forzados a hacer todo lo posible para conseguirlo, puesto que se nos ha instalado la idea de que no hay forma de hacer la vida sin éste.

Esto pone todo el peso de la vida únicamente en la capacidad que tenga una persona de acceder a este recurso y a llevar un buen manejo del mismo. Sin embargo, esto conlleva varios problemas. Uno es que se afirma que si se estudia y se es bueno en lo que se estudió, es decir, en un ámbito de trabajo específico, entonces este desempeño de alguna manera va a resultar en un ingreso equivalente y, por lo tanto, el ingreso económico que genera el trabajo remunerado depende exclusivamente de qué tan buena sea una persona en su desempeño laboral, ignorando toda suerte de factores que envuelven la situación de cada quien. Esta es una de las razones por las cuales el Banco hace tanto énfasis en el desarrollo de las habilidades para el trabajo y las de la “nueva economía”. Por otro lado, cada persona está obligada a hacerse responsable de su propia desgracia cuando “la promesa de la educación” -recordando las palabras del Banco- no se realiza.

Lo anterior envuelve una contradicción fuerte sobre el sentido del quehacer. Porque si uno hace su vida a través del trabajo, entonces uno esperaría que éste mismo garantice esa vida, pero nos enfrentamos a que al final del día con lo que se hace la vida es con la remuneración que este trabajo genera. El dinero constantemente compite con el trabajo por el sentido vital del quehacer. Trabajamos para tener dinero y hacer nuestra vida, pero al mismo tiempo deseamos que el resultado de nuestro trabajo vaya más allá del dinero que obtengamos. Como ya hemos aceptado la idea de que la vida gira en torno al trabajo, entonces tratamos de darle todo el sentido posible a éste, pero al final siempre es susceptible de perder su sentido ante el ingreso en forma de dinero que genera.

Esto abre líneas que deben resolverse sobre el sentido de la posibilitación, y plantea cómo es que una formación deseable podría permitir la constante apropiación de posibilidades para formar personas más capaces. Estas capacidades que fundan toda posibilidad deben ampliar el espectro de opciones que tiene el ser humano para resolver su vida y apropiársela, ampliando con ello su rango de libertad. Si la educación es un proceso de posibilitación entonces también lo es de liberación. Esta relación entre la educación y la libertad aparece constantemente a lo largo de este trabajo de tesis, pero sin haberse abordado específicamente en un apartado.

Quedó pendiente en esta parte apoyar nuestra reflexión con documentos propios del Banco Mundial que manejan información estadística y menos discursiva. Esto podría haber dado pistas del tipo de resultados que arrojan sus políticas y haber complementado

la parte discursiva. Ojalá otros trabajos futuros emprendan esta veta de investigación pendiente.

Originalmente nos habíamos propuesto centrar nuestros análisis en la educación terciaria, pues es la que se orienta más evidentemente hacia la capacitación laboral, pero desde el discurso del Banco nos percatamos de que su visión aplica los mismos principios a todos los niveles de educación. Los aspectos laborales de la educación se acentúan en la educación superior, pero eso no excluye que, para el Banco, el propósito del sistema educativo entero sea la generación de un capital humano medible en términos económicos. El capital humano se traduce en oportunidades y también en pérdidas de dinero para las naciones, por lo tanto, se hace necesario generarlo a través de una buena educación.

Sobre la convivencia

La principal reflexión que tuvimos es que, como parte de ese proyecto de realización al que aspira este tipo de educación, el ser humano tiende hacia la alienación de sí mismo y de los demás. De sí mismo porque se pierde en un proyecto pre-asignado que le dicta una forma de realizarse a través de la profesión, pero que en el fondo aspira a una buena remuneración, lo que deviene en una pérdida de sentido para su propio quehacer y, por lo tanto, para su propio proyecto personal. La forma en que se apropia de su vida es apropiándose de las cosas a las que pueda acceder con su salario, y la garantía que estas cosas le puedan brindar para su propia subsistencia. Pero, además, tiende hacia el distanciamiento de los demás porque la educación crea hábitos cosificantes. Los demás quedan como meros otros si lo que se pretende es únicamente colaborar con ellos para lograr un objetivo común dentro de un contexto laboral. Vista de esta manera, la relación con los demás sirve solo para lograr fines en el marco del empleo y con ello se instrumentaliza al otro.

De esta manera, cada quién valora su persona en términos de lo que pueda o no hacer dentro de un ámbito de trabajo específico. Por eso la educación para el trabajo no fomenta el encuentro personal, sino todo lo contrario, un encuentro impersonal. Encontramos que

las posibilidades de comunión se vuelven escasas en este proyecto y que no hay consideraciones que las propicien activamente.

Debido a que la comunión y el encuentro personal guardan dimensiones de gratuidad y de intereses que van más allá del económico, no hay valoraciones que se puedan hacer desde la perspectiva del Banco Mundial que fomenten el encuentro entre personas. No es que, de manera activa y maliciosa, el Banco pretenda terminar con el encuentro personal, sino que es una cuestión en la que no repara y que, por lo tanto, no valora. Esto consigue que, sin proponérselo, se propicie una forma de habérselas con los demás principalmente instrumental en la que se antepone el interés propio sobre el común y una forma de entender la vida que asume que este camino nos conduce a la propia realización.

En nuestra búsqueda por darles realidad a nuestros proyectos, se nos enseña que está permitido hacer lo necesario para realizarnos, e incluso que los demás aceptan esta circunstancia y la comparten. Se normalizan las reglas del mundo empresarial y laboral, así como las convenciones sobre las cuales debemos relacionarnos con los otros. Esto de alguna manera ofusca nuestra moralidad y el interés que podemos tener por el otro.

Como conclusión, entre más distante sea el trato con los demás del trato personal, mayor similitud tendrá con el trato que tenemos hacia las cosas, como lo apuntaba Blanca Castilla de Cortázar. Por lo tanto, parece ser que el carácter impersonal que poseen los organismos internacionales, se replica en nuestra convivencia.

Al final nuestra investigación se limitó a una fracción de lo que puede reflexionarse en torno a estas implicaciones antropológicas de la educación para el trabajo. Teníamos frente a nosotros un tema muy complejo y con varias aristas, pero nos mantuvimos dentro de los parámetros de nuestro interés: los que tienen que ver con el sentido vital del educar y con lo que esta acción supone y provoca, así como con lo que sostiene sus supuestos. Creemos que hicimos un esfuerzo de análisis digno de estas cuestiones, aunque el camino abierto apenas permite comenzar profundizar en ellas.

El trabajo surgió de la necesidad de atender inquietudes generadas a partir de situaciones educativas y laborales personales. A la gente joven en nuestro contexto le ha tocado vivir en un mundo laboral y educativo distinto y, en muchos sentidos, más precario y

deshumanizado que al de la gente de generaciones mayores. Detrás de esta circunstancia actual del mundo en el que estamos obligados a hacer nuestras vidas, hay personas y mecanismos específicos que la han provocado. La realidad, en su complejidad, ha sido transformada constantemente por la humanidad y creemos que la educación es una piedra angular para la transformación. Es nuestra convicción que es posible y necesario un cambio en la dirección de las transformaciones por venir para este mundo y que éste cambio de rumbo puede encontrar su primer frente en el campo educativo.

ANEXO

La mirada educativa del Banco Mundial a partir de conceptos clave

Hemos identificado los documentos que orientan la mirada del Banco, fijándonos en particular en su *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, World Bank Group Education Strategy 2020*. También hemos planteado la relación que guarda con los *Objetivos de Desarrollo Sustentable* y la *Declaración Incheon* de la UNESCO. En el documento del BM, cuyo título nos da una idea de su entendimiento sobre el papel de la educación en la sociedad actual, encontramos tres conceptos que no hay que perder de vista: conocimiento, habilidades y desarrollo.¹

En dicho documento lo que encontramos es una preocupación por el futuro de la juventud en relación con su empleabilidad y un entendimiento de los beneficios que se cree que ésta conlleva.² La tesis implicada es que la educación ofrece posibilidades en tres ejes: combate contra la pobreza, generación de mano de obra capacitada vinculada al desarrollo y al crecimiento económico. Estas tres se hallan a la vez imbricadas unas con otras.

El argumento central del documento está en que la educación técnica y profesionalizante desataría en el ser humano una serie de posibilidades que le están restringidas por la situación económica en la que se encuentra. Por lo tanto, la educación cumple el papel de mejorar la situación económica de quien la cursa, de ahí su importancia para el desarrollo, el aprovechamiento de los recursos humanos de un país, el crecimiento económico y consecuentemente, los efectos paliativos que tiene este mejoramiento económico en el combate a la pobreza.

Es así que un escenario en el que la educación juega un papel fundamental es el de la pobreza. La pobreza impone imposibilidades y, además, se da estructuralmente cuando no hay oportunidades adecuadas disponibles. Para el Banco Mundial estas oportunidades se reducen de manera importante al ámbito del empleo y de la empresa. A través de estas actividades, el ser humano consigue un ingreso. Ese ingreso se manifiesta en forma de

¹ La traducción de estos conceptos es mía.

² World Bank, *Strategy 2020*, p. v.

dinero que a su vez funge un papel omnipotente. Sirve para resolver la vida material y, por lo tanto, para mejorar el bienestar y las oportunidades de quien lo posee. De ahí que una de las principales formas de medir la pobreza sea medir el ingreso.

Incluso podría pensarse que el dinero es el último objetivo que hallamos en este esquema educación-profesión-salario/ingreso-dinero. Pero lo que nos da el dinero es justo posibilidades en potencia y esas posibilidades se mantienen inexistentes sin un objetivo último: el consumo. Como lo ha sentenciado Bauman, todas las ideas de felicidad terminan en un centro comercial.³

No es sino hasta que el dinero se pone en uso que las posibilidades que se le entregan al humano en oblación se ven realizadas, y es a través de esa realización de posibilidades que el hombre se empodera. El criterio de éxito de un sistema educativo –bajo la lógica del Banco Mundial- está en las posibilidades de consumo de una sociedad. Si hay consumo entonces hay movimiento económico, crecimiento y desarrollo.

No hay que perder de vista los primeros tres conceptos que resaltamos: conocimiento, habilidades y desarrollo. Son conceptos que articulan el papel de la educación con los fines económicos que el Banco pretende conseguir para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y para realizar de manera efectiva el propósito de la educación. En este sentido estos tres conceptos sostienen la propuesta del Banco al hacer necesario un aprendizaje para toda la vida y no sólo la presencia en la escuela.

Lo que está implicado es la manera en la que el humano hace su vida. Recordando a Zubiri: “por bajo del proceso vital hay en todo viviente un modo primario de habérselas con las cosas y consigo mismo: es la habitud. La habitud es el fundamento de la posibilidad de todo proceso vital”.⁴ Este modo de habérselas con las cosas se ha ido transformando a lo largo de la historia. Este haber ha derivado en un enfrentamiento con la realidad de una manera cada vez más alejada de ella, pues si las cosas reales se enfrentan desde el dinero, y este enfrentamiento se comparte cuando nos las habemos con los otros humanos, entonces estos también quedan reducidos a bienes y servicios.

³ Gonzalo Suárez, “Bauman: En el mundo actual todas las ideas de felicidad acaban en una tienda” en *El Mundo*, Unidad Editorial, Madrid, 7 de noviembre de 2016
<http://www.elmundo.es/papel/lideres/2016/11/07/58205c8ae5fdeaed768b45d0.html>
Consultado el 8 de noviembre de 2016.

⁴ Xavier Zubiri, *Inteligencia y Realidad*, p. 93.

Nuestras acciones que se orientan hacia la realización de nuestra vida se ven orientadas hacia el consumo, que se confunde con esta realización al insertarse en nuestro esquema de fines y objetivos.

3.1.- Identificación de conceptos clave

Hasta ahora hemos esbozado un panorama que nos permite una comprensión más profunda de las implicaciones que hay detrás de las propuestas educativas del Banco Mundial. Para continuar con esta labor toca detenernos en algunos conceptos “clave” que hallamos inscritos en los discursos educativos del Banco. Esto supone un trabajo que nos facilita caracterizar al ser humano que dibujan las propuestas educativas del BM.

Toda educación necesariamente privilegia el desarrollo de unas dimensiones sobre otras, y en esta valoración se asoma una idea de completud humana (en el sentido de que se aporta algo, de otra manera ausente, necesario para el desarrollo de la vida) que la educación pretende conseguir. Es decir, que todo proceso educativo tiene una idea proyectiva de lo que se aspira que una persona puede llegar a ser. Una idea de ser humano pretendida que supone ciertas actividades vitales.

Es por eso que es necesario apuntar hacia una caracterización de lo que se espera generar de acuerdo con las expectativas que deposita el BM en la educación. Para realizar esta caracterización hemos tomado una serie de conceptos que nos abrirán el camino hacia ella. En este sentido se incorporaron aquellos que ocupan un lugar importante en el discurso del Banco, dentro del marco de la *Estrategia 2020*, aunque también se consideraron otros que aparecen en documentos anteriores pero que consideramos vigentes por cumplir una función en los propósitos de la misma *Estrategia 2020*.

3.1.1.- Organización de conceptos clave de los discursos del BM por núcleos.

Hemos organizado este análisis de conceptos alrededor de cuatro grandes núcleos, que son los siguientes:

- Núcleo educativo
 - Habilidad, competencia, competitividad, eficiencia, productividad, *know-how* y comunicación.
- Núcleo laboral
 - Flexibilidad, mercado y fuerza laboral;⁵ empleo y recursos humanos.
- Núcleo socioeconómico
 - Desarrollo, crecimiento económico, progreso económico.
- Núcleo de conocimiento
 - Economía del conocimiento, sociedad del conocimiento, tecnología, innovación, emprendurismo, nuevas habilidades de economía, economía global.

El primero es el *educativo* debido a que engloba los conceptos que guían las políticas educativas del Banco Mundial. Es decir, son conceptos utilizados cuando se habla de lo que la educación debe desarrollar en el alumnado.

El núcleo *laboral* se refiere aquellos aspectos con los que los individuos tendrán que lidiar y que de antemano se pretende que acepten. Algunos de éstos, si bien pueden ser perjudiciales en múltiples circunstancias, son cultivados como valores que todo futuro trabajador debe incorporar.

El núcleo *socioeconómico* tiene esta doble dimensión porque justamente trata los conceptos que sirven para referirse a un nivel más amplio -macro- de la sociedad, donde los problemas sociales son percibidos exclusivamente como de carácter económico. Son sociales por rebasar al individuo y se refieren a la manera en la que la sociedad debería

⁵ En español también llamada “mano de obra”.

funcionar (la función de los individuos colaborando entre ellos) de acuerdo con los discursos del BM.

El núcleo del *conocimiento* incluye los conceptos relacionados con las expectativas que se tienen puestas sobre la visión de educación y sociedad que los discursos del BM promueven. Se espera una constante invención y desarrollo tecnológico desde esta perspectiva, lo que implica desarrollar nuevas habilidades que van orientadas a la *economía del conocimiento* y a la creación de nuevos proyectos empresariales. El concepto de emprendurismo podría situarse dentro del núcleo laboral, pero por tener este carácter *inventivo* y por ubicarse en la perspectiva de una *sociedad del conocimiento*, se encuentra dentro de este núcleo. De hecho, conecta los núcleos educativo y laboral.

3.1.2.- Definición de conceptos

3.1.2.1.- Núcleo educativo

Habilidad

Para el banco Mundial las habilidades ocupan un lugar central en los resultados que pueden obtenerse en términos de empleabilidad, productividad y crecimiento de los países.⁶

El banco divide en cinco pasos su estrategia para lograr que la población esté, de alguna manera, “habilitada”. Los pasos son: 1) que los niños empiecen bien; 2) que todos aprendan; 3) que la educación construya habilidades importantes para el trabajo; 4) que se motive el emprendimiento y la innovación; y 5) que se facilite la movilidad y la adecuación al trabajo.⁷

Podemos observar que la concepción de este concepto fundamental para el Banco Mundial tiene una fuerte orientación al trabajo, y que se vincula con otro término que se utiliza mucho en este mundo, el término de innovación. Entre ambos se vislumbra un

⁶ World Bank, *Skills Development*, Washington D.C., 2015. <http://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment>
Consultado en octubre de 2015.

⁷ *Idem*.

futuro que está orientado al desarrollo tecnológico y al cultivo de las esferas productivas del hombre.

Sobre este término recalamos cómo una habilidad no laboral se valora poco y, por lo tanto, ni siquiera es considerada como tal bajo el esquema del Banco Mundial.

La educación en el combate contra la pobreza es la principal tarea del Banco. Cumple la función de dotar de habilidades a la población con el fin de mejorar su empleabilidad. En esa solución educar es sólo una herramienta mediadora que provee a la gente de habilidades para el trabajo; se valoran también otras habilidades, llamadas básicas para distinguirlas de las especializadas, pero justamente su relevancia recae en que garanticen la posibilidad de continuar adquiriendo las habilidades que se demandan en el mercado laboral.

Este enfoque no se limita sólo a la educación superior, está presente incluso en la educación primaria y secundaria. El Banco lo confirma, pues en su sitio web, en el apartado *Educación: Panorama General*, dice: “Entregar a todos los niños y las niñas una educación de calidad que les ayude a adquirir habilidades necesarias en el mundo del trabajo es clave para poner fin a la pobreza antes de fines de 2030”.⁸

Competencia y competitividad

Competencia tiene una doble acepción, por un lado, se refiere a ser competente y por otro a ser competitivo. Desde la primera perspectiva lo que se busca ahora es educar por competencias y, desde la segunda, poder competir en el mercado laboral por mejores puestos y dentro de las empresas competir con otros bajo el supuesto de que es un incentivo que impulsa el desarrollo al forzar al trabajador a dar lo mejor de sí y a mejorar constantemente.

La preocupación del Banco es provocada porque “la juventud deja la escuela sin el conocimiento, habilidades o competencias necesarias para adaptarse a una economía competitiva y crecientemente globalizada”.⁹ La competencia es aquello que va a servir a

⁸ World Bank, *Educación: Panorama General*, 2016. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1>
Consultado en septiembre de 2016.

⁹ World Bank. *Strategy 2020*, p. 17.

los estudiantes para resolver problemas en el trabajo que desempeñen. Se busca equiparlos de habilidades técnicas y “vocacionales” (especializadas) que promuevan su empleabilidad y que a la vez les permitan emprender. El Banco además busca desarrollar un marco de trabajo que le permita medir las habilidades y competencias que la mano de obra haya desarrollado, pero se busca que sea lo suficientemente flexible para que tenga la capacidad de responder a las cambiantes exigencias del mercado.¹⁰

Una persona competente es aquella que ha desarrollado habilidades suficientes que le permiten adaptarse a las necesidades del trabajo y, por lo tanto, a la oferta laboral disponible en ese momento. En ese sentido, competencia se refiere específicamente a la capacidad individual de afrontar y resolver problemas laborales.

Entonces lo que tenemos, por un lado, es que las competencias tienen una suficiente apertura para adaptarse a los cambios del mercado, pero, por otro lado, tienden a cerrarse puesto que las exigencias de dicho mercado están orientadas hacia la especialización. Un pequeño predicamento.

Eficiencia

Se refiere a la manera en la que se gasta el recurso. Si se satisfacen las metas u objetivos haciendo un uso inteligente de éste se dice que el gasto ha sido eficiente. Este término se usa en este caso para hablar de la escuela, a diferencia de otra acepción que podría referirse a un trabajador que gasta sus energías eficientemente. La eficiencia en la educación sería aquella que dentro de la relación costo-beneficio consigue positivamente los propósitos que se hayan planteado previamente.¹¹

Entonces lo que sigue es preguntarnos en qué consiste este beneficio y qué es lo previamente planteado. En este sentido el beneficio serán los resultados que traiga consigo el haber generado una mano de obra competentemente capacitada para realizar los trabajos que el mercado exige de ella. Y este resultado, vinculado a la productividad y el desarrollo, es la definición del propósito que se ha planteado previamente. Por lo tanto, bajo esta lógica, si se invierte de manera eficiente en la educación se puede conseguir la

¹⁰ *Ibidem*, pp. 26, 84 y 42.

¹¹ *Ibidem*, p. 55.

fuerza de trabajo que un país necesite para el desarrollo y crecimiento económico y para cubrir las necesidades del mercado. Si la inversión no encaja dentro de estos parámetros entonces simplemente no es una inversión, es un gasto.

Es decir, precisamente debido a que el beneficio sólo es compatible con esta visión productiva, una educación fuera de esta lógica no es eficiente, puesto que, si toda educación implica un costo y no hay beneficio medible que la avale, entonces se define como una inversión ineficiente. Se somete la justificación de la educación a la lógica del mercado y de los parámetros por éste impuestos.

Productividad

El uso común del término “productividad” puede tener muchas connotaciones. Un artista, por ejemplo, puede encontrar que su productividad es positiva cuando considera que ha realizado un avance considerable de acuerdo a sus propósitos productivos, así que en ese caso la productividad puede ser relativa, pues puede estar sujeta tanto a la calidad como a la cantidad. Una empresa, por otro lado, puede considerar que es productiva cuando en términos numéricos constata que durante un periodo de tiempo amplió el rango de servicios o bienes que ofrece, o que la cantidad de bienes producidos y vendidos estuvo a la altura de las expectativas o les superó.

Desde el Banco Mundial se considera que las habilidades del trabajador –habilidades que habría conseguido a través de un proceso de capacitación en la educación principalmente terciaria- van a determinar su productividad, así como su adaptabilidad a nuevas oportunidades y tecnologías. Ciertamente no ignora que el conocimiento y las habilidades puedan contribuir a una vida saludable y cívica, pero esto no ocupa para el Banco Mundial un papel central en los propósitos de la educación. La principal preocupación a nivel social del Banco es establecer una relación entre crecimiento económico y una buena educación que resulte en una correcta adopción de habilidades por parte del trabajador que impacte directamente en su productividad.¹²

¹² *Ibidem*, p. 3.

Además, esta visión frecuentemente tiende a privilegiar la cantidad sobre la calidad, un ejemplo puede observarse en el área de investigación académica, que es un ámbito sumamente distinto que el de la maquila de prendas de ropa o el de la producción en serie de ciertos artículos. En el ámbito de la investigación académica y científica se ha insertado la perspectiva de que a mayor número de proyectos se tiene una mayor productividad. Esto, en muchas ocasiones, termina en investigaciones poco relevantes y de calidad cuestionable que no logran tener un impacto suficiente.

Know-how

Las habilidades adquiridas en la escuela implican un *know-how* que se traduce literalmente como *saber-cómo*, pero que en realidad es un *saber-para*, puesto que es una categoría orientada específicamente al empleo. Es un *saber cómo hacer*, lo cual conlleva una inherente dimensión técnica que se erige como la que define el quehacer del hombre, y que funge como herramienta de valoración de los tipos de conocimiento que requiere una sociedad. En ésta, al individuo debe importarle más su adaptación a las necesidades del mercado que la realización de sus propios proyectos personales, puesto que el *know-how* envuelve unas habilidades que están definidas previamente por la oferta de los empleos y que, por lo tanto, se requiere de la oferta de trabajadores.

Una hipótesis es que esta perspectiva va en detrimento del desarrollo del pensamiento crítico que, por otro lado, el Banco Mundial dice contemplar desde su perspectiva educativa. Este detrimento es uno de los efectos de privilegiar el *cómo hacer* por sobre el *qué-hacer* y *por qué hacer*. Pero mirando más allá de efectos, podemos plantear qué visión se encuentra detrás de esta perspectiva. De principio no se tiene en mente desarrollar el pensamiento crítico en el futuro trabajador, sea empleado o emprendedor. Al no estar contemplada esta aptitud, se propicia la clausura de esta posibilidad para la persona que egresa de la educación terciaria.

Comunicación

Existen dos aspectos a considerar cuando se habla de comunicación en los discursos del Banco Mundial. Uno es el relacionado con las tecnologías de la información y comunicación, las famosas tecnologías de la información y comunicación (TIC). El argumento del Banco Mundial es que estas tecnologías están cambiando los perfiles de trabajo y las habilidades demandadas por los mercados laborales,¹³ por lo tanto, la educación tiene que adecuarse a estos cambios, lo que nos vuelve a alumbrar cómo el trabajo es visto como el aspecto central de la vida, y no cualquier trabajo, sino el trabajo remunerado que se inserta dentro de la lógica de mercantilización de distintos ámbitos de la vida.

El segundo aspecto es el de la comunicación como habilidad, en este aspecto se le sitúa al lado de otras que deben ser desarrolladas por medio de la educación escolarizada y que también se orientan hacia la empleabilidad y el desempeño de la persona en un trabajo. Éstas otras son sociales, la solución de problemas, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico (habría que resaltar que el pensamiento crítico se entiende como tal dentro de los parámetros antes señalados orientados al trabajo).¹⁴

En este sentido la comunicación es una habilidad que es necesaria si se desea insertarse en las dinámicas propias del trabajo colaborativo, el cual, nuevamente, es un sentido muy limitado de lo que esta habilidad puede ofrecer si se le comprende como un proceso mucho más amplio entre personas.

3.1.2.2.- Núcleo laboral

Flexibilidad

La flexibilidad se refiere a la adaptabilidad al cambio. Se da por supuesto que el mundo actual es un mundo cambiante y que debemos de responder proporcionalmente, sobre todo en la esfera económica. La flexibilidad maximiza los recursos humanos y debe ser planteada desde la educación con un sistema flexible que refuerce la empleabilidad y que

¹³ *Ibidem*, p. 2.

¹⁴ *Ibidem*, p. 26.

vaya entrenando a los estudiantes en las circunstancias cambiantes que van a enfrentar después.¹⁵ Por otro lado, el argumento para implementar sistemas flexibles en las escuelas es que con un sistema educativo flexible es posible adaptarse a las necesidades del estudiante en términos, por ejemplo, de posibilidades económicas y de tiempo. Pero ésta no es primariamente la función de flexibilizar la educación puesto que, si ponemos atención a las áreas en las que se hace más énfasis en la flexibilidad de esta perspectiva, encontramos que está vinculada a otros dos términos formando una trinidad que tiene en el centro al aprendiz/trabajador (*learner/worker*): flexibilidad, empleabilidad y habilidades.¹⁶ Se reconoce que es necesario que la fuerza de trabajo sea flexible y que posea las habilidades adecuadas para competir en la economía global.¹⁷

Fuerza laboral y recursos humanos.

No es un concepto que se explicita en los documentos que hemos revisado del Banco Mundial, sino que se da por sentado. Podemos entender por fuerza laboral (*workforce*), un concepto que se refiere al poder de producción que posee una empresa o un país. El poder de producción se ve mejorado si se cuenta con una base de trabajadores hábiles. La empresa requiere de un personal capacitado que realmente represente una fuerza importante y se ponga de manifiesto al comienzo de su vida productiva en el mercado laboral.

El potencial se maximiza si el trabajador, o recurso humano, cuenta con una capacitación adecuada que lo habilite para llevar a cabo distintas tareas al servicio de la demanda empresarial, ya sea propia (emprendurismo) o externa (empleo).

La flexibilidad, la empleabilidad y las habilidades juntas y orientadas hacia el estudiante sirven para maximizar el recurso humano sin desaprovecharlo.¹⁸

¹⁵ Yidan Wang, *Education in a Changing World: Flexibility, Skills, and Employability*, World Bank, Washington D.C., 2012, p. 4.

¹⁶ *Ibidem*, p. 5.

¹⁷ *Ibidem*, p. 31.

¹⁸ *Ibidem*, p. 48.

Empleo

Desde el Banco Mundial, el empleo representa la solución a la pobreza y el acceso a una calidad de vida superior a la que se tiene en el desempleo. Empleo y calidad de vida entonces mantienen una relación intrínseca. En este sentido la educación permite la empleabilidad de los trabajadores, dotándolos de las habilidades necesarias para llevar a cabo satisfactoriamente un trabajo remunerado, así como para acceder a éste.

El problema de ver en el empleo la solución está en que únicamente resuelve el problema del ingreso económico en un individuo o una familia, pero como el trabajo es visto como el aspecto central de la vida para el BM estas consideraciones no tienen mucho espacio de debate.

El vínculo de la educación del empleo con la flexibilidad queda explícito en cuanto se admite que:

El currículo escolar debe reconocer la demanda de nuevas habilidades y brindárselas a los estudiantes. Finalmente, el modelo educativo clásico de preparar a los estudiantes para el trabajo debe adaptarse a los cambios en las industrias y al mercado laboral para lograr una preparación exitosa de los estudiantes para el empleo.¹⁹

La educación nos lanza a la realidad y no existe aislada de ésta, el problema es que el principal punto de contacto con la realidad ocurre reduciéndola al *mundo del empleo* y por eso afirma que “la educación no existe aislada del mundo [...] orienta a los estudiantes hacia el mundo del trabajo”.²⁰ Este *mundo*, queda reducido al empleo y el quehacer en el mundo al quehacer en el empleo. Obviamente se podrá argumentar que la anterior afirmación es un simple reconocimiento de las circunstancias actuales, en las que el empleo se ha situado en el centro de la vida humana, sin embargo, reducir la educación a un papel de mera reacción va contra la idea de que es por medio de ésta que abrimos la posibilidad de transformar el mundo.

¹⁹*Ibidem*, p. 27.

²⁰*Ibidem*, p. 5.

3.1.2.3.- Núcleo socioeconómico

Desarrollo y crecimiento económico

El concepto de desarrollo está vinculado con el de *crecimiento económico* y ambos ven en la educación la solución a su posible estancamiento y de hecho la educación con este objeto es reconocida como fundamental.²¹ Ciertamente que el Banco Mundial admite que es un término que puede ser utilizado dentro de un campo más amplio que incluye el control de natalidad, la salud y la habilidad para adoptar nuevas tecnologías y manejar las situaciones en tiempos de crisis.²² Sin embargo, *desarrollo* no deja de ser un término vago, similar al de *progreso*. Normalmente se utiliza para indicar la superación de obstáculos que impiden el bienestar de las personas en un Estado, estos pueden ser la falta de servicios, la pobreza, el analfabetismo, el hambre etc. Pero el sentido más común en el que se nos presenta es el económico, y el desarrollo de la economía está vinculado a un discurso que sostiene la necesidad de un crecimiento económico, que es algo más fácil de medir y que representa, en términos económicos, creación de capital y de aquello que permita dicho crecimiento, con lo que volvemos al discurso de una población empleada con todo lo que ello implica en nuestros tiempos.

Movilidad social

No es un concepto que aparezca comúnmente en estos discursos, sin embargo, está detrás de algunos de los argumentos que da el Banco Mundial para convertir la educación superior en un espacio de capacitación técnica y profesionalizante. La movilidad social es un concepto sociológico que se refiere a la posibilidad de las personas de moverse dentro de la estructura social en la que viven.

Comúnmente al traducirse a clases sociales se establece una división que sobre todo es de carácter económico. Pero la movilidad social es lo que permitiría que una persona, independientemente de su contexto, al atravesar el proceso educativo y al finalizar la educación terciaria tenga la posibilidad de conseguir un ingreso mediante el empleo que le posibilite salir de una situación precaria, o sólo de mejorarla.

²¹ World Bank. *Strategy 2020*, p. 1.

²² *Ibidem*, p. 13

3.1.2.4.- Núcleo de conocimiento

Economía global

Este concepto es descriptivo del contexto actual en el que vivimos y tiene que ver con la forma en la que las relaciones económicas se dan actualmente. Es un contexto en el que las economías de los países en sus distintos niveles (locales, nacionales e internacionales) están entrelazadas y comparten destinos comunes. Aquí es donde, desde la perspectiva del Banco Mundial, las tan mentadas tecnologías de la información y comunicación desempeñan una función nuclear en la inmediatez de las relaciones económicas que les permiten adquirir dimensiones globales, donde las distancias representan un obstáculo menor que el de hace algunas décadas.

El discurso establece que esta economía global supone también una competencia global y, por lo tanto, la necesidad de plantear desde la educación sistemas que estén a la altura de las exigencias actuales y que se ocupen de las dimensiones internacionales del quehacer para el que se preparan como nunca antes.

Economía del conocimiento

La *economía del conocimiento* es un concepto que responde a un discurso que ha cobrado fuerza desde la llegada de nueva tecnología que, puesta al servicio de diversos fines económicos, ha servido para apuntalar el *desarrollo económico*. Para Walter W. Powell y Kaisa Snellman, la economía del conocimiento queda definida como la producción y los servicios que se apoyan en actividades de conocimiento que redundan en una acelerada innovación técnica y científica, así como en la producción de nuevas ideas que mejoran prácticas, productos y servicios, a la par de una cada vez mayor dependencia de una constante generación de conocimiento que tiene efectos en los cambios sociales y económicos.²³

²³ Walter W. Powell y Kaisa Snellman, "The Knowledge Economy" en *Annual Review of Sociology*, No. 30, 2004, pp. 199-220, pp. 199-201.

Sociedad del conocimiento

El discurso de la sociedad del conocimiento va de la mano del de la economía del conocimiento. Después de la llegada del Internet se agudizó la preocupación por el manejo de la información y por el lugar que ocupa dentro de la economía, pero también en la sociedad. Se comienza a pensar que los individuos deben prepararse para una nueva sociedad donde la información es más accesible y más importante. En español es más común el término de *Sociedad de la Información* o, como señala el académico español Manuel Castells, *Sociedad Informacional*²⁴.

Según Castells, hablar de *Sociedad de la Información* sólo indica que la información tiene un papel destacado en la sociedad, mientras que *Sociedad Informacional* hace hincapié en que “la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas”.²⁵ Información es entendida por Castells como la comunicación del conocimiento.

Al Banco Mundial este tema le preocupa fuertemente sobre todo hacia el inicio del nuevo milenio. En el documento *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* plantea que “la habilidad de una sociedad para producir, seleccionar, adaptar, comercializar y usar conocimiento es crítica para el crecimiento económico sostenido y el mejoramiento de los estándares de vida. El conocimiento se ha convertido en el factor más importante en el desarrollo económico”.²⁶ El conocimiento ocupa un lugar cada vez más central en la economía y hace necesaria la preparación de la gente para que se adapte a este cambio.

Sin embargo, la preocupación por una sociedad *informada* está en que los individuos puedan habérselas con los otros y con las cosas no sólo a través de la tecnología que permite el intercambio de conocimiento, sino de su preparación para adaptarse a los cambios en el mercado laboral y poder hacer su vida a través del empleo que esté disponible en este nuevo contexto. El interés radica en el desarrollo de la economía y el

²⁴Manuel Castells, *La Era de la Información, Economía Sociedad y Cultura: La Sociedad Red Vol. I.*, México, Siglo Veintiuno, 2001, p. 47.

²⁵ *Idem.*

²⁶ World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington D.C, 2002, p. 7.

crecimiento económico, pero el Banco considera que equivale a un interés por el individuo pues un ambiente económicamente sano es necesario para que las personas puedan hacer su vida. De esta manera se evita entrar en discusiones sobre si el bien-estar que puede generar la educación en el individuo se consigue buscando su formación y preocupándose por su desempeño en otros ámbitos de la vida.

Tecnología

Es la creación y aplicación de herramientas para solucionar problemas e idear nuevas formas de hacer nuestra vida. En este contexto se refiere sobre todo a aquella que actúa sobre la información,²⁷ pero también a aquella que transforma la manera en la que se crean y comercializan bienes y servicios. Es por eso que va de la mano de la *innovación*. Se espera una nueva relación con la tecnología que se hace necesaria puesto que se asume que devendrá en cambios en el mercado laboral. Esto genera una preocupación por quienes no tienen las habilidades necesarias para esta adaptación.

Sin embargo, la tecnología se crea para responder a otras necesidades de mercado, y esto suscita la pregunta de si las necesidades del mercado equivalen a las necesidades individuales. Pero ¿cuál es el carácter de esas necesidades?

Innovación y emprendurismo

Para el Banco Mundial la innovación consiste en las tecnologías o prácticas novedosas para una determinada sociedad.²⁸ Este elemento de novedad comúnmente repercute en la manera en la que se producen los bienes y servicios, así como en la forma en la que éstos se comercializan, introduciendo consecuentemente importantes transformaciones en la economía y en la vida humana. Por eso es que el concepto de *innovación* guarda un vínculo importante con el de *emprendurismo* puesto que para innovar se necesita gente que emprenda proyectos de innovación. La nueva tecnología no se crea por sí sola, de ahí que se requiera de individuos que lleven a cabo la tarea de crear e idear tecnología novedosa o nuevas formas de proveer servicios o de producir bienes. Así, innovación

²⁷ Manuel Castells, *La Era de la Información...*, p. 88.

²⁸ World Bank, *Innovation Policy A Guide for Developing Countries*, Washington D.C, 2010, p. 4.

proviene de quien emprende, y es gracias al emprendurismo que las innovaciones ocurren, sin embargo, de acuerdo al Banco Mundial el éxito de éstas depende de la receptividad que tenga la sociedad hacia ellas, de ahí que, según el Banco, la innovación es un proceso social.²⁹

El problema con lo anterior es que la innovación, por un lado, genera soluciones para problemas importantes, por ejemplo, en la creación de tecnología para reducir nuestro impacto ecológico, pero, por otro, también genera que haya gente que queda en el camino. La solución aparente para el Banco ante este problema es que los *olvidados*, por parafrasear a Buñuel, deben caminar a la par de quien emprende, de quien introduce innovaciones, y, por lo tanto, volverse emprendedores. No obstante, para que aquello en lo que innoven les retribuya positivamente, o tenga por lo menos un impacto medianamente relevante, es necesario que orienten sus innovaciones hacia “la receptividad de la sociedad”. Ciertamente esto aumentará el impacto de estas empresas, pero lo que subyace a esta afirmación es que toda innovación debe saber insertarse en el marco de las demandas de mercado. La dificultad está en qué hacer cuando hay innovaciones socialmente pertinentes que no tienen las cualidades para ser exitosas en el mercado. El discurso de la innovación se diluye en la argumentación que establece que lo que le viene bien al desarrollo económico equivale a lo que es deseable para la vida humana. De este modo la innovación y el emprendurismo son importantes en la medida en que generen un impacto positivo en la economía, más allá de lo que propone la innovación particular misma.

Nuevas habilidades de economía

Si la innovación ocupa un lugar central en economía del conocimiento y por lo tanto en la sociedad informacional debido a su impacto en la tecnología, entonces para el Banco se hace necesario capacitar a la gente para que sea innovadora puesto que:

La acumulación de conocimiento, de capital humano y de innovación se han convertido en las fuerzas conductoras del desarrollo económico y social alrededor del mundo. Junto a la globalización y a la propagación y transmisión de conocimiento a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), estas fuerzas afectan a todos los

²⁹ *Idem.*

países y regiones en su búsqueda por el crecimiento económico y la prosperidad.³⁰

De tal manera que la capacidad de innovar “requiere de individuos que entiendan la naturaleza de los problemas y con las aptitudes y la creatividad necesarias para atenderlos”.³¹ Es por eso que, de acuerdo con la estrategia educativa del Banco Mundial, la educación terciaria necesita poner especial atención “en la promoción de la ciencia, la tecnología y la innovación a través de un mejor uso de las asociaciones que lleven a cabo las universidades”.³² Lo anterior pretende responder a la presión creciente que le exige proveer una “fuerza de trabajo con habilidades relevantes que genere innovaciones orientadas al progreso económico”.³³

Con lo revisado hasta el momento consideramos que queda claro que el Banco hace énfasis en la adquisición de aquellas habilidades, o aptitudes, que sean provechosas en términos económicos a los individuos. La creatividad, el interés por los problemas sociales se deben poner al servicio del *desarrollo económico*, y deben encontrar su cauce dentro del mercado. El criterio que prevalece es el económico, validando el discurso de que las habilidades que se consigan desde la educación están orientadas al cauce del *desarrollo*, e idealmente dentro de un esquema de trabajo remunerado mediante el cual la retribución, por las aportaciones novedosas a la economía, permite al emprendedor hacer su vida. El carácter de la innovación también está determinado por este criterio, que subvalora aquellas aportaciones que no sean del interés de los mercados.

³⁰ *Ibidem*, p. 165.

³¹ *Ibidem*, p. 167.

³² World Bank, *Strategy 2020*, p. 36.

³³ *Ibidem*, p. 58.

FUENTES DOCUMENTALES

- Aguilar Sahagún, Luis Armando, *Ciudadanía y Profesión: Elementos para una ética de la convivencia*, Temacilli, México, 2008.
- Alanís Hernández, Claudia, “La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás” en *La Casa del Tiempo*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, No.9, Vol. I, Época IV, julio 2008, pp. 9-15.
- Banco Mundial, *Educación: Panorama General*, Washington D.C., 2016.
<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1> Consultado en septiembre de 2016.
- Barnett, Michael y Finnemore, Martha, *Rules of the World: International Organizations and Global Politics*, Cornell University Press, Ithaca y Londres, 2004.
- Bauman, Zygmunt, *Vida de Consumo*, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Burgos S., José German, “El Banco Mundial y la politización de su mandato” en *Análisis Político* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, no. 59, Enero-Abril, 2007, pp. 3-23.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45970/47521>
Consultado el 10 de octubre de 2017.
- Castells, Manuel, *La Era de la Información, Economía Sociedad y Cultura: La Sociedad Red Vol. I.*, México, Siglo Veintiuno, 2001.
- Castilla y Cortázar, Blanca, *La Noción de Persona en Zubiri: Una Aproximación al Género*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1994.
- Cejudo Córdoba, Rafael, “Capacidades y Libertad: Una aproximación a la Teoría de Amartya Sen” en *Revista Internacional de Sociología*, Universidad de Córdoba, Andalucía, n°47 Vol. LXV, mayo-agosto, 2007, pp. 9-22.

- Coraggio, José Luis, "Educación y modelo de desarrollo", 1996.
<http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/PONENCHIWRD.PDF> Consultado el 26 de septiembre de 2017.

----- *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?*, 1995.
<http://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf> Consultado el 20 de septiembre de 2017.
- Coraggio, José Luis y Torres del Castillo, Rosa María. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Miño y Dávila-CEM, Buenos Aires, 1997. <http://www.minoydavila.com/media/descargables/N/D> Consultado el 2 de octubre de 2017.
- Dávalos, Jorge, "Lo político social desde la filosofía de Zubiri", en *Xipe Totek*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco, Vol. VII, no. 3, publicación 27, 30 de septiembre de 1998, pp. 263-280.
- Delgado-Ramos, Gian Carlo y Saxe-Fernández, John, "The World Bank and the Privatization of Public Education: A Mexican Perspective" en *Journal for Critical Education Policy Studies*, The Institute for Education Policy Studies y la Universidad Nacional y Kapodistriaica de Atenas, Vol. 3, No. 1, 2005.
<http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/03-1-01.pdf> Consultado en noviembre de 2017.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier, "La macdonalización de la educación superior" en *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, Vol. 25, No. 3, 2011, pp. 59-76, p. 64.
- Fernández Font SJ, Fernando, "Persona y realidad: Notas sobre la antropología de Zubiri" en *Cuadernos de Fe y Cultura*, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Puebla, 2004.
- Finnemore, Martha, *National Interests in International Society*, Cornell University Press, Ithaca y Londres, 1996.

- Galeano, Eduardo, “El Espejo”, en *Página 12*, La página, Buenos Aires, 2000.
<https://www.pagina12.com.ar/2000/00-10/00-10-15/contrata.htm> Consultado el 4 de octubre de 2017.
- Gobierno de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México, 2013.
----- *Reforma Educativa, Resumen Ejecutivo*, México, 2014.
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf) Consultado el 1 de octubre de 2017.
- Haughton, Jonathan, y Shahidur R., Khandker, *Handbook on Poverty and Inequality*, World Bank, Washington, DC, 2009.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/488081468157174849/pdf/483380PUB0Pove101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf> Consultado el 17 de marzo del 2017.
- Jaimez, René, “La investigación de la pobreza, la ciencia social emancipatoria y el pensamiento crítico” en *Acta Sociológica*, UNAM, México, número 70, mayo-agosto de 2016, pp. 29-48.
- Krause, Mercedes, “Organismos internacionales y transformaciones del Estado en salud y educación” en *Estudios -Centro de Estudios Avanzados*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, no. 31, enero-junio 2014, pp.115-134.
- León Jiménez, Héctor David, *Globalización Neoliberal y Educación: Supuestos e Implicaciones Filosóficas de esta Imbricación* Tesis de Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, 2009.
- Lipovetsky, Gilles, *La sociedad de la decepción: Entrevista con Bertrand Richard*, Anagrama, Barcelona, 2006.
- Lloyd, Vincent y Weissman, Robert, “Against the Workers” en *Multinational Monitor*, Washington D.C, No. 9, Vol. 22, septiembre de 2001, pp. 7-11.
- Maldonado, Alma, “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial” en *Perfiles educativos*, México,

UNAM. Vol. 22. N. 87, enero-marzo, 2000. Documento en línea sin paginación.
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf> Consultado el 12 de
septiembre de 2017.

- Marx, Karl, *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844*, Grijalbo, México, 1968.
- Marquínez, Argote Germán, “Centralidad de la Categoría ‘Posibilidad’ en la Fundamentación Zubiriana de la Moral” en *Universitas Philosophica*, Bogotá, No. 15-16, dic.1990-jun.1991, pp. 107-121.

----- *Realidad y Posibilidad: Fundamentos de Ética y Educación*, Mesa Redonda Magisterio, Bogotá, 2011.

----- “Razón Concreta y Mentalidades” en *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, Bogotá, Vol. 26, No. 93, 2005, pp. 102-110.

- Martins, Alejandra, “Amartya Sen: El desarrollo es más que un número” en *BBC Mundo* 4/11/2010
http://www.bbc.com/mundo/noticias/2010/11/101103_desarrollo_libertad_entrevista_sen_aw.shtml Consultado el 23 de abril de 2017.
- McNamara, Robert S., *Discurso ante la junta de gobernadores de Robert S. McNamara*, World Bank Group, Washington D.C, 1973.
- Ministros Europeos a Cargo de la Educación Superior, *Declaración de Bolonia*, EURASHE, Bolonia, 1999.
http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf Consultado el 18 de octubre de 2017.
- Mulas, Victor, *Adapting to the New Transformation of the Economy*, World Bank Group, Washington D.C, 2016.
- Niño Mesa, Fideligno de Jesús, *Antropología Pedagógica: Intelección, Voluntad y Afectividad*, Bogotá, Colección Mesa Redonda, Cooperativa Editorial Magisterio, 2011.
- OCDE. *¿Qué es la OCDE?*, 2017. <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/> Consultado el 1 de octubre de 2017.

- Ong, Aihwa, *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, Durham and London, Duke University Press, 2006
- Peck, Jamie, “Neoliberalismo y crisis actual” en *DAAPGE*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, Año 12, No. 19, 2012, pp. 7-27.
- Pérez Villamarín, Diego Germán, *Pluralismo Convivencia y Sociedad desde el Realismo Filosófico de Xavier Zubiri*, Bogotá, Universidad de Santo Tomás, 2011.
- Pintor Ramos, Antonio, *Realidad y Sentido desde una Inspiración Zubiriana*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1993.
- Powell, Walter W. y Snellman, Kaisa, “The Knowledge Economy” en *Annual Review of Sociology*, No. 30, 2004, pp. 199-220.
- Sobrino Heredia, José Manuel, “Cuestiones Generales sobre las Organizaciones Internacionales” en Manuel Díez de Velasco (Coord.), *Las Organizaciones Internacionales*, Técnos, Madrid, 2006, pp. 37-55.
- Stiglitz, Joseph, *The Insider* en *The New Republic*, Nueva York, 16 de abril del 2000. <https://newrepublic.com/article/61082/the-insider26/04/2000>
Consultado el 10 de septiembre de 2017.
- Suárez, Gonzalo, “Bauman: En el mundo actual todas las ideas de felicidad acaban en una tienda” en *El Mundo*, Unidad Editorial, Madrid, 7/11/2016
<http://www.elmundo.es/papel/lideres/2016/11/07/58205c8ae5fdeaed768b45d0.html>
- Torres del Castillo, Rosa María, “Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?” en *Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, Vol. 20, No. 82, 1998, México, pp. 6-23.
- UNESCO. *Derecho a la educación*. 30 de noviembre de 2014.
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/browse/1/>

-----Educación Superior para Todos

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=

[article&id=2330&Itemid=804&lang=es](#) Consultado el 20 de septiembre de 2017.

----- *Education 2030 - Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, Incheon, 2015.

- UNINET, *La propuesta educativa del Banco Mundial*
http://www.uninet.com.py/accion/202/la_propuesta.html Consultado el 12 de noviembre de 14.
- United Nations, United Nations Development Program, *Sustainable Development Goals*, New York, 2016.
http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/brochure/SDGs_Booklet_Web_En.pdf Consultado el 15 de marzo de 2016
- Urrea Quintero, Sara Evelin, “Las Agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva” en *Ágora U.S.B.* Medellín, Colombia. No.1, Vol.17, enero-junio de 2017, pp. 95-104.
<http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v17n1/v17n1a05.pdf>
- Verger, Antoni y Bonal, Xavier, “La Estrategia Educativa 2020, o las Limitaciones del Banco Mundial para Promover el Aprendizaje para Todos” en *Educação & Sociedade*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, No. 117, Vol. 32, octubre-diciembre, Campinas, Brasil, 2011, pp. 911-932.
<http://www.redalyc.org/pdf/873/87321425002.pdf> Consultado el 12 de noviembre 2017
- Wang, Yidan, *Education in a Changing World: Flexibility, Skills, and Employability*, World Bank, Washington DC, 2012.
- World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington D.C, 2002.

----- *Educación: Panorama General*, 2016.

<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1>

Consultado en septiembre de 2016.

----- *Fair Progress? Educational Mobility Around the World: Preview*, Washington D.C, 2017.

----- "History", Washington D.C., 2010.

<http://www.worldbank.org/en/about/archives/history> Consultado el 3 de octubre de 2017.

---- *Innovation Policy A Guide for Developing Countries*, Washington D.C, 2010.

----- *Learning for all: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, World Bank Group Education Strategy 2020*, Washington DC, 2011.

----- *Learning to Realize Education's Promise*, Washington D.C., 2018.

----- *Monitoring global poverty: report of the commission on global poverty*. Washington, D.C., World Bank Group, 2016.

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25141/9781464809613.pdf?sequence=6&isAllowed=y> Consultado el 21 de marzo del 2017.

----- *Putting Higher Education to Work: Skills and Research for Growth in East Asia. World Bank East Asia and Pacific Regional Report*, Washington DC, 2012.

----- *Resilience, Equity, and Opportunity: Social Protection and Labor Strategy*, Washington D.C, 2012.

----- *Setting Up Skills: For More Jobs and Higher Productivity*, Washington D.C, 2010.

----- *Skills Development*, Washington D.C.

<http://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment> Consultado en octubre de 2015.

---- *World Development Indicators*, World Bank Group, Washington, D.C, 2016.

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/23969/9781464806834.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Consultado el 25 de marzo del 2017.

- Zampier da Silva, Elelise, Kauchakje, Samira y Stamato Delazari, Luciene, “La política de persuasión del Banco Mundial en sus informes de desarrollo mundial (1990-2015)” en *América Latina Hoy*, Universidad de Salamanca, Salamanca, No. 75, 2017, pp. 75-100. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/14435> Consultado el 05 de octubre de 2017.
- Zubiri, Xavier, *Estructura Dinámica de la Realidad*, Alianza/Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2006.

----- “El Hombre y Su Cuerpo” en *SALESIANUM*, Universidad Pontificia Salesiana, Roma, Año XXXVI, N. 3, 1974, pp. 479-486.

<http://www.zubiri.org/works/spanishworks/hombrecuerpo.htm>

Consultado el 16 de abril del 2018.

----- *Inteligencia Sentiente: Inteligencia y Realidad*, Madrid, Alianza/Fundación Xavier Zubiri, 2006.

----- *Inteligencia Sentiente: Inteligencia y Razón*, Madrid, Alianza/Fundación Xavier Zubiri, 1983

----- *Sobre el Hombre*, Alianza/Fundación Zubiri, Madrid, 1986.

----- *Tres Dimensiones del Ser Humano: Individual, Social, e Histórica* Alianza/Fundación Zubiri, Madrid, 2006.

----- *Sobre la Realidad*, Madrid, Alianza/Fundación Xavier Zubiri, 2001.