

January 2013

## La forma neoliberal del capital humano y sus efectos en el derecho a la educación

Javier Ricardo Salcedo  
*Universidad de La Salle*, [jsalcedo@unisalle.edu.co](mailto:jsalcedo@unisalle.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Ricardo Salcedo, J.. (2013). La forma neoliberal del capital humano y sus efectos en el derecho a la educación. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 113-138. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2334>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# La forma neoliberal del capital humano y sus efectos en el derecho a la educación\*

*Javier Ricardo Salcedo*

Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

*jsalcedo@unisalle.edu.co*



*Resumen:* la relación entre economía y educación genera profundos efectos de desigualdad social. El devenir histórico de la unión entre el capital humano y la educación alienta en los habitantes del siglo XXI el deseo de aprender. Esto está bien, pues contribuye al desarrollo humano; sin embargo, las condiciones socioeconómicas de países como Colombia, que hilvanan su progreso bajo la teoría del capital humano devenido de políticas transnacionales, no están dadas para favorecer el derecho a la educación. Este último —garante de una forma de emancipación social ambivalente, puesto que acrecienta la coacción disfrazada de libertad y de justicia social— promueve la emancipación de la pobreza a costa de una capacidad adquisitiva desigual y en la mayoría nula.

*Palabras clave:* capital humano, educación, desigualdad social, justicia social.

113



Recibido: 31 de julio del 2012

Aceptado: 25 de septiembre del 2012

---

\* El presente artículo de revisión está basado en algunos referentes de la investigación adelantada por el autor en el marco de su tesis doctoral.



*The Neoliberal Form of Human Capital and its Impact on the Right to Education*

*Abstract:* The relationship between economics and education generates profound effects of social inequality. The historical development of the link between human capital and education encourages inhabitants from the 21st century to learn. This is fine, as it contributes to human development; however, the socioeconomic conditions of countries like Colombia, which weave their progress under the theory of human capital, resulting from transnational policies, are not given to favor the right to education. The latter—guarantor of a form of ambivalent social emancipation, since it increases the coercion disguised as freedom and social justice—promotes the emancipation of poverty at the cost of an unequal and mostly null purchasing power.

*Keywords:* Human capital, education, social inequality, social justice.

114



*A forma neoliberal do capital humano e seus efeitos no direito à educação*

*Resumo:* a relação entre economia e educação gera profundos efeitos de desigualdade social. O futuro histórico da união entre o capital humano e a educação reforça nos habitantes do século XXI o desejo de aprender. Isto está bem, pois contribui ao desenvolvimento humano; porém, as condições socioeconômicas de países como a Colômbia, que tecem o seu progresso sob a teoria do capital humano originário de políticas transnacionais, não estão dadas a favorecer o direito à educação. Este último—garante de uma forma de emancipação social ambivalente, já que acrescenta a coação disfarçada de liberdade e de justiça social—promove a emancipação da pobreza à custa de uma capacidade aquisitiva desigual e na maioria, nula.

*Palavras chave:* capital humano, educação, desigualdade social, justiça social.

## Introducción

**L**as relaciones vinculantes entre economía y educación se gestan a partir de la década de los cincuenta y su plena realización se logra mediante el establecimiento de políticas transnacionales que se desprenden de organismos internacionales, por ejemplo, la Unesco, las Naciones Unidas, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Toussaint, 2006; Martínez, 2004), entre otros, actuando como intermediarios entre los países más poderosos del mundo (Portugal, Reino Unido, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos, Bélgica, Luxemburgo, Austria, Dinamarca, Noruega, Grecia, Suecia, Suiza, Turquía, Irlanda e Islandia), aquellos que posibilitan préstamos al resto del mundo y que penetran en las naciones consideradas por la deuda externa (Teitelbaum, 2011) y sus avances científicos y tecnológicos, aún en vías de desarrollo; o con los tratados de libre comercio que crean las condiciones para la comercialización de la educación (Feldfeber, 2009; Herrera, 2009); estos agentes permean la agenda política internacional y nacional de los países latinoamericanos, entre otros, con las urgencias globales, especialmente, con la prioridad de una educación de calidad, pertinente y de cobertura de talla internacional (Krawczyk, 2002, pp. 627 y ss.).

Las prácticas de poder y saber económico del sistema mundo moderno que lograron vincular la visión de un tipo de neoliberalismo, reconocido como capital humano, con las prácticas de poder, saber y de ser educativas de los países de América Latina con Estados Nacionales (Braslavsky, 1996; Mollis, 2009); asimismo, crearon las condiciones posibles para hacer de esta última un dispositivo central/estratégico de consumo global; estratégico porque la convirtió en un servicio rentable para todos, en cuanto integra “capital, tecnología, información y comunicación” (Landinelli, 2009, p. 211).

El enunciado de *servicio rentable* de urdimbre económica es tan estratégico que impacta las lógicas estatal/administrativas de la prestación de este en lo público y en lo privado, y por supuesto, transforma las prácticas de gobierno acostumbradas, por:

[...] un gobierno relacional o de redes de interacción público-privado-civil a lo largo del eje local/global, al igual que un gobierno interactivo, emprendedor, socio o facilitador... [que] organismos internacionales como el Banco Mundial, contempla como la búsqueda y el logro de un gobierno eficiente y rendidor de cuentas. (Alcántara, s. f., p. 5)

Lo anterior edifica un Estado gerencial que transmuta de su antigua forma de concebirse como Estado de soberanía. La relación de un Estado supeditado a proveer los servicios a la sociedad se transforma por uno centrado en la administración de los servicios (Ruiz, 2009) por metas estratégicas por medio de múltiples proveedores que le permiten ser eficiente y eficaz con las garantías constitucionales, para el caso, en el cumplimiento de la educación como derecho fundamental (Navarro, s. f.; Peixoto, 2009), lo cual lo convierte en un asunto económico que al decir de Delgado (2009) impulsa el *capitalismo académico*.

116

La singularidad de un Estado gerente, que este nuevo siglo trae a las prácticas de cumplimiento del derecho a la educación, transforma un dispositivo de integración social por el cual la gente de una nación apuesta como garantía para un mejor vivir, el de la justicia social. Este dispositivo integrador o desintegrador de unidad social deviene de enunciados teóricos sobre justicia marcada por concepciones utilitaristas que entendieron “el bienestar como fundamental mientras que Rawls destaca el respeto por uno mismo y Amartya Sen plantea que los bienes moralmente relevantes son las aptitudes básicas” (Caballero, 2006, p. 1). Por su parte, la justicia históricamente ha planteado sus prácticas que para el caso de Colombia y después de los años sesenta se puede ver que primaron prácticas desarrollistas de *dependencia* centro-periferia que hicieron que “El sistema educativo, en lugar de impulsar la integración nacional, contribuiría a formar una sociedad más segregada” (Braslavsky, 2001, p. 144); ahora bien, estas prácticas aún se hallan en el centro del debate político/económico.

Lo que se observa es que la puesta en marcha de una teoría de justicia redistributiva, demarcada por políticas desarrollistas de la década de los cuarenta que se prolongan hasta nuestros días, lo cual sitúa a los pobres como los principales agentes que desequilibran las prácticas de distribución

de capital y de los cuales pende el equilibrio económico; esto implementa una racionalización pesimista del pobre, que permite configurar las condiciones político/económicas para su mantenimiento como pobre y su paulatino cambio de pobre menos o pobre más (Torres, 2005), una lógica que permite construir un imaginario esperanzador.

Si las condiciones de justicia social parten de una visión sobre el pobre y no con y en el pobre, sus necesidades, exigencias y visiones de futuro se ven enfrentadas a las prácticas de balanza de fórmulas económicas utilitaristas, cuyas acciones públicas de la institucionalidad pretende “el mayor equilibrio neto de satisfacción distribuido entre todos los individuos pertenecientes a ella, permitiendo una sociedad correctamente ordenada y justa” (Caballero, 2006, p. 3). Lo anterior suscita que se reproduzcan efectos contrarios a los de la dignificación de la vida humana, por prácticas de regulación de la injusticia social.

De esta forma, las prácticas de la teoría de capital humano se enuncian y están atravesadas por prácticas de teoría de justicia social utilitaristas que hoy son nombradas como neoliberales y en las que se supedita al sujeto de justicia a partir de las condiciones económicas que el contexto local/global le exige para la construcción de sus libertades y sus obligaciones en el marco de la distribución de ingresos (impuestos, subsidios, transferencias) que el ciudadano pueda acceder según sus capacidades de producción.

## **El devenir histórico de la relación entre el capital humano y la educación**

La relación de la economía y la educación y viceversa se desarrolla a partir de teorías económicas y de teorías políticas de educación, desde la posguerra y sobre todo a partir de la década de los cincuenta, vertiendo múltiples cualidades o estados teóricos en relación con la educación. A esto Miñana (2002) lo denomina *posiciones filosóficas de relación entre educación y democracia*, a saber: *comunitaria, neutral liberal y libertaria o pluralismo segmentado*.

La posición del pluralismo segmentado ha originado la relación entre derecho a la educación-empresa-economía en las últimas décadas bajo una teoría política de la educación, que ha logrado significar, calificar y posicionar a un tipo de neoliberalismo en la sociedad moderna como ninguna invención liberal antes lo había logrado, el capital como desarrollo humano, y en él, a la educación como mercancía, es decir, como escolarización. Un

tipo de capital que actualiza la producción capitalista de la educación, en tanto se venda.

Los sentidos mencionados se suscitan en un contexto histórico concreto, la década de los cincuenta, que demarca un tiempo “de prosperidad material y progreso económico” (Escobar, 1999, p. 35) en Estados Unidos y Europa, y que produce la exigencia teórico-política de explicar el éxito de dicha abundancia, más allá de la tenencia de propiedad privada tan explícita en el fenómeno de la mundialización de la economía de mercado hacia la comprensión del “papel que juegan los trabajadores en el ámbito económico, así como la importancia que puede llegar a tener para un ente productivo todo el conocimiento y el saber-hacer que aportan determinados trabajadores” (Cardona et ál., 2007, p. 5), lo cual teóricos, como Theodore W. Schultz (1983) o Gary Becker (1983 y 2003), lo explican de la siguiente manera: “Aunque con diferencias, sus planteos asimilaban la posesión de educación con el usufructo de cualquier tipo de capital material, por lo que se la consideraba una inversión susceptible de cálculo acerca de su específica rentabilidad” (Schultz, 1983; Becker, 1983, citado en Aronson, 2007, p. 9). Por su parte, Friederich von Hayek (1960) articula la educación a la productividad y a la prosperidad de los individuos con el establecimiento de un Estado mínimo descentralizado administrativa y financieramente (Oliveira, 2009) y a la empresa como el nuevo catalizador del desarrollo humano.

Los aportes teóricos de estos economistas impregnaron tres concepciones de educación, las cuales, a partir de la investigación de Aronson (2007), se sintetizan así: una, basada en contenidos y de carácter instrumental con fines de mejoramiento laboral, como formación para la especialización y el mantenimiento de formas preindustriales; dos, fundamentada en la formación por competencias de carácter inmaterial esto es, se educaba para la adquisición de disposiciones cognitivas superiores que se debían hacer evidentes en las habilidades laborales concretas que demandaba la industria —estas dos primeras relaciones entre el capital humano y la educación se suceden en el florecimiento de la sociedad industrial y decae con el surgimiento de la sociedad del conocimiento que inaugura la forma tres— y, tres, trazada a partir de una economía del conocimiento o lo que en la actualidad se comprende como capital cognitivo (Blondeau, 2004), una óptica que en su exceso instala efectos de entropía (ἐντροπία), esto es, de cambio, de transformación “de los conocimientos que no responden a una necesidad viva y auténtica... Pues no son requeridos en razonamientos,

intercambios, actividades laborales o de la vida cotidiana” (p. 33), porque la demanda social no lo requiere, ya que la lógica de la división clásica del trabajo gira hacia una división cognitiva del trabajo.

Esto provoca otro giro epistémico a la noción de capital humano en relación con la educación: antes importaba la cantidad de estudios tomados para ascender laboralmente, ahora es crucial la calidad, esto es, los intereses cognitivos y su real impacto en la productividad del sistema económico, este giro provoca reconocer que también se cambió la concepción del derecho a la educación (Aboites, 2009): de uno basado en la defensa a educarse para regular a la sociedad hacia las necesidades del Estado a otro fundamentado en la liberalización de la elección de educarse para regular a la sociedad hacia las necesidades del libre mercado educativo; dos posiciones que aún no permiten, al decir de Sousa Santos (2002), la *emancipación social* para la cual fueron pensados y socializados los derechos humanos.

Lo que se advierte con esto es que la colonialidad neoliberal del capital humano se imperializa después de la Segunda Guerra Mundial como una “lógica del dominio en el mundo moderno/colonial que ha requerido un largo periodo de reestructuración política y económica” (Mignolo, 2005, p. 33) que ha cobrado mayor posicionamiento durante la segunda mitad del siglo XX, específicamente después de la décadas de los ochenta, como una estructura capitalista cuya invención ha variado en su concepción y en la forma en que se ha distribuido: *de una explicación del crecimiento de la producción basada en el capital y el trabajo a una innovación fundamentada en el aumento de la educación*, y por supuesto de una actividad aislada, autónoma como la educación, a considerarse como inversión social con un retorno rentable quizás mayor que el mismo capital físico (Martínez, 1997). En otras palabras, de una educación pensada para la formación humana de los ciudadanos a una formación económico/cognitiva basada en el libre mercado educativo y la competitividad académica mercadeada y agenciada por las políticas públicas de un Estado gerente de servicios y bienes que supone distribuye justicia social. Al respecto plantea Martínez (2005):

Desde la década de los años noventa hasta el momento actual, y como fruto de la situación económica generada desde los años setenta y sus consecuencias (como la deuda externa), se ha ido evidenciando cómo en América Latina las políticas de reforma educativa han ido, progresivamente, dependiendo a su vez de los dictados del neoliberalismo y sus consiguientes políticas. (p. 29)



## El deseo de aprender y su desigualdad

Estos horizontes filosóficos de sentido universal neoliberal que han tejido lo que en la actualidad se titula capital humano y sus efectos en la educación como escolarización han provocado el deseo de todos, especialmente de lo más pobres, de aprender para mejorar su dignidad humana y en ella su capacidad de consumo y bienestar material. Un deseo que les empuja a pagar varios tipos de educaciones para conseguirlo, técnica y tecnológica, y en el mejor de los casos profesional. De esta manera se instala un escenario de desigualdades socioeducativas en la riqueza material (financiera) que se convierte en la única condición de acceso a la educación; evidencia de que:

Pocos países en América Latina están en condiciones de adaptarse a los desafíos de un contexto emergente. Recordemos que la última década del siglo XX registró apenas un 3% de crecimiento del producto, solo un punto más que durante la “década perdida” de los años ochenta. Al 44% de la población viviendo en condiciones de pobreza, al 19% en condiciones de indigencia y a la peor distribución del ingreso entre las regiones del mundo, se suman ahora los desafíos emergentes de la revolución tecnológica y la mundialización. (Vaillat, 2005, p. 41)

120 ■ Sin embargo, el agenciamiento de las políticas públicas en educación y el bombardeo de estas orientaciones a través de los medios masivos de comunicación construyen el deseo de aprender de todas las esferas sociales; un deseo que provoca prácticas económicas educativas, que de una u otra forma se desenlazan en prácticas de crédito que enuncian de otro modo lo que significa para este contexto neoliberal la justicia social y, en ella, la plena realización de la libertad para *ser* humano. Frente a este sistema de créditos educativos, que vincula la economía con la educación, lo que propicia en el análisis académico es la ambivalencia del liberalismo que supone prácticas de libertad para la justicia social, en la cual los derechos humanos, en general, y el derecho a la educación, en particular, se garantizan como expresiones de las libertades fundamentales, soportadas en la concepción de que “la justicia no es un asunto de utilidad o de satisfacciones” (Van, 1993, p. 71), sino de distribuciones económicas o libre juego del mercado de las relaciones humanas y de la garantía a la deliberada elección de conocimientos básicos, del dominio de técnicas como leer, escribir y contar como *supremos bienes* que todos pagan si desean captar más ingresos laborales, sentirse perteneciente a una colectividad, conectado a una red, etcétera, y por supuesto, vinculados a un derecho a la educación que es exitoso, no obstante el contexto de desempleo y recesión, que pone en

entredicho los presupuestos de este tipo de neoliberalismo moderno, que instala prácticas de desigualdad social.

Además de identificar las expresiones económicas de este tipo de justicia social neoliberal, que pone a la educación como el principal referente para medir el desarrollo de las personas según sus capacidades potenciadas, se instala paralelamente un tipo de discurso de justicia en relación con la educación y con los efectos económicos para un país, que toca directamente el papel que la escuela y los maestros deben desempeñar en el marco del discurso de la calidad de la educación, que instala prácticas de desconfianza sobre las capacidades de la institucionalidad educativa y, por supuesto, de los agentes que la dinamizan. Se propone una justicia social educativa, esto es, una revisión y mejora a la escuela y universidad, así como a sus agentes, lo cual permita su reforma para dar cumplimiento al derecho a la educación. Evidencia de esto es *eltiempo.com*:

En los últimos 10 años el sistema educativo en Colombia ha hecho importantes avances en términos de cobertura, calidad y gratuidad. Un factor fundamental en ese proceso fue el hecho de que durante ocho años el país conservó la misma dirección en la política educativa, a cargo de la excelente gestión de Cecilia María Vélez. Sin embargo, persisten serios problemas que hacen de la educación el principal factor de exclusión social.

El sistema educativo nacional tiene 11'200.000 estudiantes; 9'400.000 asisten a colegios públicos y 1'800.000 van a colegios privados. Los resultados de calidad a través de las pruebas Saber que realiza el Icfes evidencian enormes diferencias en términos de calidad en favor de la educación privada. Lo más preocupante es tal vez la significativa brecha en la educación pública entre el sector urbano y rural. Las diferencias se acentúan con la baja calidad de los docentes: de las diez carreras con peores resultados en las pruebas de evaluación del Icfes en materia de comprensión de lectura, seis corresponden a carreras de formación de maestros. (Zuluaga, 2012)

Quizás lo que aparece en la aplicación del capital humano es su desbordante éxito porque sobrestimula el derecho a la educación, especialmente en contextos con comunidades tildadas de *subdesarrolladas* que consideran la educación como la forma para progresar y alcanzar bienestar. Dicho éxito se sucede por el control de dos condiciones que dieron origen a los derechos humanos y que el capital humano halló como elementos estratégicos en las sociedades de la posguerra, a saber: una, la desregulación social moderna basada en la emancipación social para la cual fueron creados los derechos humanos, que se ha convertido en otra forma de regular a la sociedad, dando libertad para elegir en la liberalización del

mercado académico para la cual todos deben competir llevados por sus propios medios/capitales, medios que deben defender los derechos humanos; y otra, la maximización del Estado, no lo que se ha pretendido, la minimalista posición estatal, y el Estado es maximalista porque diseña *leyes parejas*, esto es, “prohíbe por igual y permite por igual a todos” (Lewkowicz, 2006, p. 76) manteniéndose por el principio del consenso democrático la aparente, pero muy perspicaz imagen de un Estado social de derecho garante de la justicia y la libertad, esta última condición sitúa a los derechos humanos, según de Sousa Santos:

[...] en el núcleo de esta tensión: mientras que los derechos humanos de primera generación fueron diseñados como una lucha de la sociedad civil contra el Estado, considerado como el único violador de los derechos humanos, los derechos humanos de la segunda y tercera generación recurren al Estado como el garante de los derechos humanos. (2002, p. 61)

Lo anterior convierte los derechos fundamentales, como el derecho a la educación, en garantes de una forma de emancipación social ambivalente, en cuanto acrecienta la coacción disfrazada de libertad y de justicia social, promueve la emancipación de la pobreza a costa de una capacidad adquisitiva desigual y en la mayoría nula. El Estado sobrepasa una antigua concepción liberal: no solo busca conservar y proteger los derechos y las libertades, sino que también contribuye a una vida mejor aumentando y distribuyendo justamente la existencia de bienes primarios (Kotsgaard, 1996, p. 87) mediante el diseño y la implementación de leyes que suponen la defensa de la vida mejor sin mejorar otras dimensiones sociales, económicas que son necesarias para posibilitar las transformaciones sociales. Pero, pese a esto, parece que se mueve la hipótesis salvífica de que el capital humano garantiza el derecho a la educación cuando causa “un efecto liberador beneficioso asociado al aumento del nivel de estudios [...] Aumento de las competencias, de la autoestima y, al mismo tiempo, a la disminución de los prejuicios (que consisten en una valoración negativa de extranjeros, minorías o categorías populares)” (Baudelot y Leclercq, 2008, p. 63).

Lo que subyace tras este efecto liberalizador es la concentración de la ley en continuos presentes reformistas, los cuales, desde el *estatuto de la ley*, cumplen con el objetivo que hace nacer cualquier ley, la de hacer realizable el anhelo del *estatuto moderno de la ley* que es la armonía. Según Lewkowicz (2006), esto significa que la “armonía entre ley simbólica, norma jurídica y regla social... La ley simbólica —estructurante del sujeto—, la norma

jurídica —estructurante del cuerpo político estatal—, la regla social —estructurante de las conductas de relación entre los individuos—” (p. 189) resuenan armónicamente en cualquier condición histórica, y concretamente en las sociedades liberales, en las cuales los sistemas disciplinarios han sido anulados por los sistemas del capital cognitivo, siempre liberalizado, atemporal y afanado por posibilitar el anhelo deseado de una “cadena productiva basada en el indeterminado conjunto de mediaciones sociales” (Blondeau, 2004, p. 14), en las cuales la igualdad de oportunidades educativas le confieren a la educación *el carácter de bien en sí* y tanto el control como la aplicación de la información se encumbran por sobre la antigua relevancia del capital y del trabajo.

El efecto liberalizador, racionalizado por la ley, constituye el fundamento garante del derecho a la educación, el cual es mantenido por enunciados activadores de esta percepción como la *accesibilidad* o protección del “derecho individual de acceso a la educación en condiciones de igualdad (igualdad de oportunidades sin discriminación alguna)” (Comisión Colombiana de Juristas, 2004, p. 47); lo anterior expande la esperanza educativa en la intimidad de la sociedad, logrando posicionarse; o el poder de la *disponibilidad*, que no solo es el fermento, sino también el incitador del consumo cultural libre del derecho a la educación, haciéndose percibir como la respuesta inmediata y plena a la individuación y estandarización de lo “competitivo, del propio mercado, de lo relacional, propio de lo afectivo, y del ciudadano, propio de la política” (Baudelot y Leclercq, 2008, p. 57), que instituye la marca de la modernidad en la cotidianidad afanada por mejorar sus necesidades más sentidas, aprendiendo a educarse.

## Ejes coloniales de la desigualdad: teorías y prácticas económico/político/educativas<sup>1</sup>

Si se parte de estos presupuestos, es necesario recordar, en primer lugar, las tres posiciones filosóficas que Miñana (2002) plantea: *la comunitaria, la neutral liberal y la libertaria*, que son asunciones de una teoría política de la educación que permiten distinguir la ubicación del neoliberalismo como

<sup>1</sup> El término colonial alude a la colonialidad que “es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América” (Quijano, 2000, p. 342).

lógica de dominio colonial mediante una estructura económica denominada *capital humano*, que pone a la educación en una posición bífida: como una forma de capital e inmediatamente como un derecho de capital humano que provoca en el ciudadano un efecto liberador de percibirse en un nivel de estudios centrado en sus necesidades inmediatas, que en el lenguaje economicista se refiere a la correlación entre la “cantidad de años escolares sobre ingresos laborales” (Baudelot y Leclercq, 2008, p. 29 ss.). Una lógica que ha presentando el siguiente desenvolvimiento articulador entre economía política y educación:

1. A partir de la postura comunitaria neoliberal, la educación concibe el sistema educativo como el distribuidor de los valores comunes a todos los ciudadanos, que transmite sin ninguna distinción de creencias. Las afirmaciones de Miñana (2002) ponen esta perspectiva como postura política de la educación en la que se busca educar para la convivencia democrática. De esta manera la educación es el instrumento por medio del cual se socializa la cultura democrática, reproduciendo el *statu quo* y se mantiene la presencia del Estado liberal protector.
2. La educación, desde la postura neutral liberal, evidencia que el sistema educativo debe tener un carácter neutral. Él debe respetar las creencias presentando distintas variedades de pensamiento y cultura existentes en la sociedad, para que los niños escojan por sí mismos; en este caso, la socialización democrática se producirá no tanto mediante la inculcación de valores comunes como la exposición a la diferencia y el aprendizaje a partir de la libertad de elección (Miraña, 2002, p. 1). El dispositivo multiplicador de la educación desde esta postura es la *creencia*, a partir de la cual el sistema educativo detentando el control sobre los contenidos curriculares distribuye un calidoscopio de alternativas educativas, las cuales, no obstante su multiplicidad, cuidan la socialización democrática. Diríase que el Estado mínimo se instala permitiendo sociedades multiculturales emergentes e intercomunicadas que expande la neutralidad del Estado y limita su influencia sobre las elecciones de la sociedad.
3. La educación de la posición “Libertaria” o de “Pluralismo segmentado” defiende la libertad del diseño de contenidos y formas de competir, seleccionar o escoger el tipo de educación que se desean en

la sociedad. El dispositivo jalonador de esta perspectiva política de educación radica en el *anhelo*, esto es, en el deseo de querer alcanzar niveles más altos de ingreso, prestigio y competitividad usando un enfoque *minimalista*, es decir, desprovisto de la intervención del Estado desplazándola a la esfera privada de la sociedad.

Esta última posición neoliberal de la educación es crucial entenderla, especialmente, porque como se ha mencionado, de ella se han derivado alternativas que agencian un cambio en el enfoque de desarrollo humano y, por supuesto, sobre los efectos de la educación que no alcanzan a sobresalir del sistema mundo/moderno capitalista quedando atrapadas en el marco colonialista (Castro, 2007), como es el caso del enfoque de “capacidades humanas” de Amartya Sen, o los enfoques cooperativistas de desarrollo (Sotillo, 2011) en el que se instalan lógicas de desarrollo colonial mediante convocatorias a experiencias significativas de desarrollo alternativo local, que se convierten en formas de asunción emergentes pese a lo difícil de asumirse distanciados de la envoltura del capital humano que, parece, determina toda iniciativa de cambio al desarrollo que plantea la aplicación de la teoría de capital humano.

La historia del *progreso humano* ha legado la forma de *capital humano* como una concepción lineal y homogénea de *desarrollo humano*, que, al decir de Mignolo (2005), ha favorecido “la marginación de determinados conocimientos, lenguas y personas” (p. 40), por el supuesto, de la libre elección del consumidor que la teoría del capital humano preconiza desde su propia concepción: “los conocimientos en calificación y capacitación, la experiencia, las condiciones de salud, entre otros, que dan capacidades y habilidades para hacer económicamente productiva y competente las personas, dentro de una determinada industria” (Cardona, 2007, p. 5) con arreglo a una ética económica que resulta atrayente y adopta un carácter ineludible para mejorar la calidad de la vida en los ciudadanos del siglo XXI. Esta ética económica tiene en cuenta tres elementos que la integran en la sociedad como estilos de existencia, los cuales, junto con el efecto liberador que provoca en la percepción de los ciudadanos, no solo adquiere éxito en sus aplicaciones, sino que también la naturaliza en la cotidianidad anhelante de progreso educativo, sobredimensionándola más allá de las desigualdades sociales y económicas que junto al anhelo de educarse se multiplican como necesidades por superar, sin lograr solo por criterios mercantiles de la educación superarse. Estos elementos son:

Agentes económicos son los individuos, las familias, las empresas y el Estado... Cada uno de ellos persigue un interés distinto. Los individuos y las familias gastan sus ingresos con el objetivo de alcanzar la máxima satisfacción de los bienes y servicios que compran; las empresas buscan maximizar sus beneficios; y el estado establece el marco jurídico de la cooperación social así como la distribución de los beneficios de la prosperidad [...] Lo que administran los agentes económicos son recursos [...] Que en el abanico de alternativas que se tiene hay que elegir aquella que permita el uso óptimo de los recursos (eficiencia económica) [...] Y respecto a la finalidad de lo que se administra, las sociedades pueden organizar su economía atendiendo a [...] dejar que sean los propios individuos quienes decidan por sí mismos cómo quieren administrar sus recursos y de qué forma desean que esa administración contribuya al bienestar personal y al progreso de la sociedad. (Marchesi, 2002, pp. 21-23)

Pero lo que se desea visibilizar es que, a partir de estos tres elementos, se orienta el deseo de conocer por medio de la educación un sistema de principios altamente neoliberales que implican las creencias y los anhelos individuales en el acceso social y por ello se garantiza una forma de derecho a la educación con efectos económicos liberadores; el sistema de principios gira en torno a tres categorías, según lo evidencia Marchesi (2002, pp. 23-24):

126

1. *Los valores.* El más clásico de los valores es la libertad; esta se puede entender como libertad económica (liberalismo) o como libertad social (desarrollo humano). La primera es el derecho a hacer lo que se desea con lo que se tiene. La segunda depende de la forma en que las instituciones sociales les permiten a los individuos conseguir cosas valiosas o vivir una existencia plenamente satisfactoria.
2. *Las virtudes.* La virtud por excelencia es la justicia. Cuando lo que se busca es facilitarles a los individuos la persecución de su propio plan de vida, la concepción de la justicia que se defiende es aquella que establece el marco que regula la relación entre individuos particulares. Por el contrario, cuando se busca distribuir los beneficios del progreso, la justicia que se defiende es aquella que trata de asignar cosas a los individuos, para que puedan llevar una vida plenamente satisfactoria.
3. Los criterios normativos, que son pautas o directrices de comportamiento que pueden guiar las decisiones de los agentes....

La invención del capital humano con toda la fuerza neoliberal se inserta en la intimidad individual del deseo, en estas tres condiciones de posibilidad



humanas, los valores, las virtudes y las normas, que conmueven, articulan y concentran (anhelo) a la libertad personal desde su carácter negativo, esto, como ausencia mínima de coacción; a la justicia individual a partir de su carácter equitativo en la que todos compiten en igualdad de oportunidades (teoría de la elección social o de las elecciones colectivas de Amartya Sen), para así lograr impactar el bienestar colectivo (utilitarismo clásico de John S. Mill y Henry Sidgwick) y adoptar la justicia distributiva (Rawls, 1971) o la distribución equitativa de los niveles de vida, mientras se intenta conciliar la búsqueda de la eficiencia con la de la igualdad, que en relación con la educación en Colombia, por ejemplo, se lee en clave de derecho humano, en especial, cuando la asequibilidad (disponibilidad), la accesibilidad (acceso y permanencia), la adaptabilidad (principios y pertinencia de la educación) y la aceptabilidad (calidad) le garantizan al ciudadano educarse.

En relación con la educación, el capital humano hace comprender que “cualquier trabajador, al insertarse en el sistema productivo, no solo aporta su fuerza física y su habilidad natural, sino que, además, viene consigo un bagaje de conocimientos adquiridos a través de la educación” (Cardona, 2007, p. 9), los cuales son necesarios para soportar el crecimiento económico y que le posibilitan acceder a sus anhelos de ascenso social, laboral y de consumo. En este sentido se plantea la educación como producto mercantil exitoso en cuanto recrea constantemente anhelos de libertad y éxito modernos. No obstante, el reduccionismo que detenta dicha fórmula provocada por la lógica colonial del capital humano, mediante varios enunciados como eficiencia, eficacia y calidad educativa, gesta revoluciones educativas que en el mercado suponen la fuente de salvación de la modernidad, siempre y cuando los ciudadanos consuman los mínimos planteados para sentirlos individuos plenos de educación. En términos de Martínez (2010): “el sujeto del saber se desdobra en el sujeto de normalización [...] [posibilitando la] multiplicación de los dispositivos de la red institucional y los controles judiciales y jurídicos de encierro, vigilancia y castigo” (p. 48) aceptados socialmente y en los cuales el educador queda atrapado en el papel de funcionario-operario (Corea, 2008).

Entonces, la lógica del capital humano se identifica en el mercado como el único *legítimo regulador de la educación* (Miñana, 2002, p. 6) que provoca una concepción de la educación basada en lo económico cuyos antecedentes devienen de paradigmas tecnológicos eficientistas, como el lancasterianismo y el funcionalismo. Esto evidencia que, bajo la concepción económica



de que la educación es un bien mercantil, subyace a *flor de piel* una lógica del dominio político e ideológico impuesta por el agenciamiento crediticio de organismos internacionales que promueven ayudas de cooperación para el desarrollo económico y social o de tratados de libre comercio que “gobiernos neoliberales emergentes, dirigidos por partidos y fuerzas políticas orgánicamente vinculados a los segmentos burgueses —que venían sobresaliendo con la consolidación del Consenso de Washington, caricaturescamente adeptas a la agenda neoliberal— apoyaron en forma entusiasta el proyecto estadounidense” (Leher, 2009, p. 20) han permitido el diseño y la implementación de políticas educativas que, continuamente reformadas, colaboran en el establecimiento de profundas desigualdades en aquello que se pretende instituir, la visión *universal de la educación*.

En consecuencia, se afirma que el capital humano ha afectado la educación fomentando un nuevo discurso de la verdad que sería el de desarrollo humano, tratado mediante la estructura neoliberal del capitalismo educativo, cuyos dispositivos de poder se hallan en “los sectores sociales dominantes que imponen su impronta en el diseño, orientación y funcionamiento del sistema educativo nacional, es decir, hegemónico” (Ornelas, 2009, p. 83), cuya propuesta educativa dominante se distribuye por el mundo neoliberal como capital cognitivo, que es ese conocimiento que supone el desarrollo humano del pensamiento mediante el consumo cultural, de las redes *online*, de la información pragmática que es requerida por:

[...] la comodificación que es el proceso por el cual el dominio y las instituciones sociales, cuyo propósito no sea la producción de mercaderías en el sentido económico restringido de artículos para la venta, no obstante pasan a organizarse y definirse en términos de producción, distribución y consumo de mercaderías. (Leher, 2009, p. 21)

Lo anterior desarrolla las competencias para este fin, saber leer, escribir y contar. Este tipo de desarrollo, capital humano (Becker, 1983) que hace de la educación una forma de capital que al establecerse como capital escolar “puede amortizarse, fructificar, variar [...] depreciarse, volverse obsoleto [...] se limita a competencias profesionales y cognitivas y, a conocimientos relativamente objetivables” (Baudelot y Leclercq, 2008, p. 30) que les da a los individuos un valor relativo a su experiencia y años de escolaridad en el mercado laboral y recrudece situaciones de desigualdad social que en países como el nuestro en donde existen

[...] violaciones a los derechos civiles y políticos sistemáticas y generalizadas [...]. En donde los últimos gobiernos, siguiendo un programa de ajuste estructural por cumplir con las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional, han reducido sustancialmente el gasto social durante los últimos años, lo cual ha perjudicado el disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales, incluido el derecho a la educación... condicionan el mismo desarrollo humano. (Comisión Colombiana de Juristas, 2004, p. 13)

Si bien es cierto que la aplicación de capital humano en la educación ha logrado proponer la *escolaridad universal* mediante la normatividad vigente en las constituciones de los países del mundo, la forma competitivo-financiera que instaura un *Estado mínimo*, hace que el modo como se aplica el capital humano no solo contribuya a la mercantilización del derecho a la educación, sino también a la venta de la vida por el recrudecimiento de la discriminación, la exclusión, la violencia y el tráfico de personas. En el caso colombiano, el investigador Carlos Pinilla (2012) ilustra la forma como se está disminuyendo el derecho a la educación a partir de la aplicación criolla de la teoría del capital humano:

Desde hace diez años el Ministerio de Educación Nacional está empeñado en impulsar “el fin de la educación” para sustituir este derecho por la política denominada “formación de capital humano”; empezó con un acto legislativo que afectó la asignación de recursos presupuestales determinada por la Constitución de 1991,<sup>2</sup> y redondea la faena con las políticas contenidas en el “Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 prosperidad para todos” que culmina las estrategias fragmentadas a lo largo de la denominada “revolución educativa”. (p. 1)

Esto evidencia que el capital humano y su aplicación en el caso colombiano atraviesa por profundas crisis sociales y políticas que le ponen en un estado de transformación constante que no se permite aún enunciarse como su fin, más bien como en un estado de continua deconstrucción que usa diversos enunciados como *revolución educativa* y *calidad educativa*, etcétera, que le han permitido superar los movimientos sociales que increpan su destrucción como los vistos en el segundo ciclo del 2011 en contra de la reforma a la Ley 30 de 1992.

La población colombiana reconoce que la educación se ha convertido en una mercancía para la cual, todos deben pagar endeudándose. Aunque la población no esté ilustrada en las teorizaciones de Becker “pionero en la

2

“Entre 2002 y 2007 el sector educativo dejó de percibir alrededor de 9,77 billones de pesos y entre 2008 y 2013 dejará de percibir alrededor de 26,68 billones de pesos” (Pinilla, 2009).

consolidación e investigación de la teoría de capital humano y sus repercusiones en la formación y la adquisición de mejores ingresos en las personas” (Cardona, 2007, p. 13) o en las propuestas educativas de Friedrich von Hayek desde su posición filosófica libertaria, entre otras presunciones liberales teórico-conceptuales, la gente registra que hay injusticias que les empobrecen y les instan a provocar rebeliones que son las huellas de una crisis social/económica del capital humano que desafía la reflexión y la búsqueda de otros enfoques. Lo que se tiene es que en esta expresión mercantil de la educación no hay justicia distributiva, porque se despliegue en el juego del libre mercado diferentes educaciones ni se aplica la teoría de la elección social o de las elecciones colectivas de Amartya Sen tan solo porque existe preocupación en la distribución de bienes y servicios educativos en detrimento de lo que estos “hacen a los seres humanos” (Nussbaum y Sen, 1996, p. 36).

Existen registros históricos en lo que es posible hacer evidente esto, los documentos PNB 2010-2014, capítulo III, literal B, numeral 1, y Documento Conpes 3674: *Lineamientos para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano del 19 de julio de 2010* establecen los marcos orientadores para una distribución justa del servicio educativo en la cual se ofertarán diversos tipos de educación, que han causado, vuelvo a repetir, los movimientos estudiantiles en Colombia; documentos en que el investigador Pinilla (2011) identifica varios efectos del capital humano a la educación:

1. La nueva política educativa con la denominación *mejoramiento de la calidad de la educación y desarrollo de competencias*, cuya acción se asocia directamente con la competitividad y el crecimiento, a lo cual debe contribuir junto con las políticas de participación privada en la oferta de bienes públicos, el mejoramiento del entorno de negocios, el desarrollo del mercado de capitales, el acceso a servicios financieros y la formalización laboral y empresarial (p. 2).

Este es el más contundente indicador de una tergiversación de la justicia distributiva del derecho a la educación, por cuanto propone la desregulación de la financiación de esta, mientras fortalece la presencia del mercado educativo y la creación, como secuela de universidades mixtas (Pinilla, 2006) sostenidas por capital privado y escasamente por capitales públicos, cuya presencia se desregula hasta desaparecer. Aquí, todos tienen una oferta educativa con

diferentes precios que compiten entre sí de acuerdo con la capacidad adquisitiva de la demanda. Esta lógica de mercado educativo es observada por el Ministerio de Educación Nacional como la respuesta directa a la cobertura, a la asequibilidad educativa y por ende la respuesta esperada por los organismos internacionales que vigilan al Estado, ante el aseguramiento de la disponibilidad de instrucción académica como garantía del derecho individual a la educación.

2. *Lineamientos para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano*, los cuales establecen: primero potenciar el crecimiento de la economía, aumentando la productividad, la capacidad de innovar y la competitividad; lograr la inserción productiva de la población en el ciclo económico y asegurar mayor movilidad social. El segundo lineamiento, propuesto para dar viabilidad a los resultados económicos y sociales concentra la atención en la desregulación del sistema, producto de la flexibilidad que introducirá en el proceso de formación para hacer innecesarios los títulos formales y conseguir que la duración de la formación superior sea mínima.

Estos dos lineamientos, en palabras de Pinilla (2012), caracterizan el proceso de formación de niños, jóvenes y adultos que limitan una educación que ya era universal y superior, sin las adecuaciones hegemónicas del capital humano. Como un dato singular, las comunidades religiosas, especialmente, detentaban el servicio educativo y lo ofrecían de acuerdo con sus cosmovisiones a la sociedad en general, sin embargo, como lo señala Vanderberghe (2002) “desde finales de los cincuenta, el énfasis que reclaman los padres de controlar la educación que en el mismo derecho ejercido por las Iglesias y el Estado” (p. 219) se transforma en prácticas del derecho a la educación que minaron los sentimientos religiosos y filosóficos en la elección educativa de los padres, lo que incrementó “cuasimercados o combinación sutil del principio de financiamiento público —y los controles burocráticos que inevitablemente lo acompañan— y el enfoque de mercado y competencia en la educación” (Vanderberghe, 2002, p. 218) que emergen como una condición de posibilidad en la cual administradores y clientes adquieren el poder de elegir libremente de acuerdo con sus deseos. Lo anterior quizás se convirtió en un factor asociado a la tendencia asumida en el devenir temporal como rasgos de la descentralización y desregulación que los sistemas económicos en la actualidad controlan desde el

mercado de la educación (Narodowski., 2002). Todo esto produce un servicio que crea una clase beneficios individuales, sociales y comerciales para quienes detentan cierto poder adquisitivo.

Ahora bien, lo que se propone con este dato singular es que las relaciones de la educación con los sectores productivos, y en estos, de las familias, formen parte del juego hegemónico de la mercantilización de la educación que también las hace parte constitutiva de la institucionalidad mercantil de la educación, que es prioritaria de estudiar. Sin embargo, el juego económico y político que se produce en Colombia en las últimas dos décadas, y a partir de lo que Pinilla (2012) expresa desde el Conpes 3674: “la Estrategia de Gestión del Recurso Humano en Colombia, (EGERH)” se involucra de manera determinante las exigencias del empresario sobre las del pedagogo, de suerte que el:

[...] área que gira en torno a las demandas del mercado laboral y a la orientación consecuente que deben adoptar las instituciones formadoras. Son los empresarios, entonces, quienes deben definir y calificar el perfil educativo de los trabajadores de acuerdo con los puestos de trabajo disponibles, orientar los estudios de demanda laboral y determinar las condiciones de la oferta de formación de manera que exista correspondencia total entre la preparación y el trabajo desempeñado, sin recurrir a los “embelecos” de la formación integral. (p. 7)

132



En conclusión, el enfoque neoliberal libertario con su estructura de capital humano que envuelve y convierte la educación en capital tiene profundos y diversos efectos en el desarrollo de la humanidad de forma general y en Colombia de manera particular. Son efectos que posicionan una concepción de justicia, esto es, de distribución de los bienes y los servicios sociales; competitiva, tanto para los entes que garantizan la distribución como para quienes compiten para recibirla, y además, efectos que colonizan el derecho a la educación con nuevos enunciados coloniales que, por el acento en los medios masivos de comunicación, se posicionan adjetivándolo como *revolución educativa, calidad educativa, eficiencia y eficacia del servicio educativo*; lo cual, como lo señalan Baudelot y Leckerq (2008), llegan a los procesos de socialización que hace la educación, así como en la percepción que construyen de sí los ciudadanos, esta vez instalada en la preocupación por pagar para estudiar y mejorar los ingresos individuales, ser aceptado en las sociedades mercantiles, ascender en las jerarquías que la configuran, conformar hogares, decidir políticamente, investigar.

Además, distinguir que el capital humano en la educación se instala mediante fuerzas hegemónicas transnacionales y del Estado a mediados del siglo XX, porque la Iglesia, aunque desempeñó un papel importante en la escolarización de las sociedades liberales, fue superada por su propio modelo burocrático, por lo cual la educación se configuró en un bien y un servicio desde la “lógica económica y de desarrollo esencialmente económico” (Miñana, 2002, p. 11) de las burguesías que detentaban el poder económico y político europeo y estadounidense.

Se afirma que el mercado y su lógica de dominio colonial (el capital humano), aunque son la fuerza que hoy concentra el desarrollo de la humanidad, no son los únicos; del capital se han derivado posiciones económicas alternativas como la de las *capacidades humanas* de Sen, cuya fuerza no se deposita en la cantidad de bienes y servicios que le garantiza la normatividad estatal para que dentro de sus alcances utilitaristas logre su propiedad privada y haga lo que quiera con ella, sin afectar negativamente a los conciudadanos, sino que se deposita en las capacidades singulares, individuales que deben desarrollarse para que el individuo logre transformar la renta que estas mismas le permiten alcanzar para favorecer una mejor renta y una exitosa transformación, la cual le admita desarrollarse como ser humano.

También está el enfoque del “Vivir Bien y Buen Vivir” en Bolivia. Este propone la emergencia de Estados plurinacionales en los cuales las lógicas subalternas de los pueblos indígenas originarios se vinculan en torno a su propio pensamiento del sur coadyuvando al proceso de cambio y proponiendo un nuevo diseño institucional para nuevos Estados, cuyas fuentes relacionales entre la economía, lo social, lo cultural y en ellas, de la educación, sean favorecidas por el reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto por los seres de la tierra; es una propuesta *alternativa de alternativas* que en la Escuela-Aylly de Warisata (1931-1940) se evidencia como experiencia educativa comunitaria productiva, porque la enseñanza no solamente fue dentro de las aulas, sino también y principalmente fuera de ellas, bajo la dirección del Parlamento de Ulakas y Amaut’as (abuelos y abuelas sabias) (Astudillo, 2012).

Como lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2010), se está en una crisis de la modernidad que concita la atención sobre las variadas crisis que la primera, por ser la matriz, produce. Una de estas crisis tiene nombre

propio, se llama, capital humano, cuyo contenido supuestamente insuperable se restringe al mercado. De acuerdo con Miraña:

El mercado no es todo en economía, no explica todo lo económico. Y más aún, el comportamiento económico no se puede explicar solo económicamente pues se basa en sistemas de valores y en atribuciones de valor a “bienes” y “mercancías” que son construidos social, cultural y políticamente, y no únicamente en el juego de un mercado neutro. (2002, p. 13)

Lo anterior vislumbra con mayor acento la crisis que se quiere proponer para comprender el capital humano como desafío decolonial, esto es, como “una consecuencia de la formación e instauración de la matriz colonial de poder” (Castro, 2007, p. 28) que no solo insta a la apertura y a la libertad del pensamiento económico, sino también de formas de vida-otras como las que se condensan en formas de riqueza de capital que son necesarias comprender; esta afirmación la sostiene el economista De Soto (2000) al aseverar que en nuestros países y entre los *habitantes pobres sí tienen cosas* pero de lo que se trata es de descifrar esa

[...] infraestructura legal oculta en las profundidades de sus sistemas de propiedad, donde ser dueño de un activo no es sino el umbral de los efectos de la propiedad. El resto del fenómeno es un intrincado proceso creado por el hombre para transformar activos y trabajo en capital. (p. 34)

Lo anterior requiere develar del *subconsciente económico* como estrategias de desarrollo que superen la crisis que hoy tiene nombre propio: capital humano.

La exigencia que plantean las dos alternativas, la de Sen y la de los bolivianos, entre otros, desafía al Banco Mundial y, en concreto, al Banco Interamericano de Desarrollo para la Región de América Latina y a los aseguramientos a la inversión mediante “siete principales conductores o impulsores del cambio de la educación y en el subsector de mercancías y servicios de entrenamiento: tecnología, globalización de estándares, comercio internacional, cambios políticos, consolidaciones de la Industria de pruebas y test, privatización y demografía” (Miñana, 2012, p. 21). Pero también se funda otra exigencia, que no es nueva, la de la propia escuela y los agentes educativos que hacen que se perpetué en un factor netamente económico o permiten su transformación pasando por el crisol del mercado afectados, pero no determinados, poniendo su *interioridad* a producir pensamiento alternativo que en el juego de la libre competencia se proponga autónomamente, no dependiente de la externalidad mercantil, como campo





que cobija a la economía en la misma condición humana, quizás usando la sobredimensionalidad que producen los medios masivos de comunicación. Sin olvidar, por supuesto, que estos nuevos agenciamientos se plantean en el marco de la transformación de doscientos años de educación liberal pública que requieren la constancia, el liderazgo, las estrategias y las creaciones que demarcaron los contenidos y las fronteras del capital humano.

Quizás la constancia neoliberal se deposita en el mantenimiento de un tipo de desarrollo que contribuya a la manutención de las riquezas en manos de unos para que su distribución en forma de derechos humanos parezca favorecedora de la satisfacción de las necesidades humanas, para lo cual se propone mediante el juego del libre mercado igualdad de oportunidades; quizás sea el giro que permita paulatinamente construir otras formas de desarrollo ya liberales o no, alternativa de alternativas, sea en concentrar nuevamente la atención creadora en el sujeto no tanto en los artefactos que él se inventa para vivir mejor. Y en este movimiento existencial, en palabras de Zemelman (2006), se requiere prestar atención al *desajuste vital* que se crea, porque lo que se está generando es la conciencia sobre el *déficit de realidad*, es decir, la nula necesidad de pensarse como sujeto de resistencia, capaz de reconfigurar horizontes de sentido disímiles a la del proyecto político reformista.

## Referencias

- Aboites, H. (2009). Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación. En P. Gentili, *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Alcántara, A. (s.f.) Gobernanza, gobierno y gobernabilidad en la educación superior. En B. Lerner et ál., *Gobernabilidad y gestión pública en el México del siglo XXI*. México: IIS-FCPS-UNAM.
- Astudillo, J. (2012). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la educación.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- Bereker, G. (2003). Capital humano en la nueva sociedad. Presentación en la Fundación DMR. Recuperado de <http://www.fundaciondmr.org/textos/conferencia01d>.
- Blondeau, O., Whiteford N., Vercellone, C. et ál. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires: Unesco.



- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Buenos Aires: Flacso.
- Caballero, F. (2006). La teoría de la justicia de John Rawls. *Revista Voces y Contextos. Otoño, II* (1).
- Cardona, M., Montes, I. et ál. (2007). *Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral*. Cuadernos de Investigación. Medellín: Semillero de Investigación en Economía de EAFIT (SIEDE) Grupo de Estudios Sectoriales y Territoriales EsyT.
- Castro, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Castro-Gómez, S. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Comisión Colombiana de Juristas. (2004). *El disfrute del derecho a la educación en Colombia*. Informe alterno presentado a la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la Educación. Bogotá: Denise Beaudoin.
- De Soto, H. (2000). *El Misterio del Capital. Por qué el capitalismo triunfa en occidente y fracasa en el resto del mundo*. Lima: El Comercio.
- Feldfeber, M. (2009). Educación “en venta” Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili. (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Herrera, D. (2009). Aportes al debate sobre tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kraswcyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16).
- Landinelli, J. (2009). Las finalidades públicas de la universidad en el contexto de la globalización. En P. Gentili, *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Marchesi, J., y Sotelo, J. (2002). *Ética, crecimiento económico y desarrollo humano*. Madrid: Trotta.
- Melo, O. (2011). Contra pobreza, pobreza. Recuperado el 3 de mayo del 2012, de <http://eltiempo.com>.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Martínez, M. (2005). *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

- Miñana, C. y Rodríguez, G. (2002). La educación en el contexto neoliberal. En D. Restrepo (Ed.). *La falacia neoliberal. Críticas y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mollis, M. (2009). Universidades nacionales y transnacionales. Siglos XIX al XXI. En P. Gentili, *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Narodowski, M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.
- Navarro, J. (s.f). Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas. En *El estado de las reformas del Estado en América Latina*. Mayol.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peixoto, J. (2009). Derechos humanos y comercio, ¿una relación conflictiva? La protección del derecho a la educación en las negociaciones comerciales internacionales. En P. Gentili, *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pinilla, P. (2006). *El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación.
- Oliveira, D. (2009). Reformas educativas y redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado. En P. Gentili. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ornelas, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En P. Gentili. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research. Ferstschrift for Immanuel Wallerstein*. Part I. Vol. XI. Number 2.
- Redacción dominical (2011). *Los impuestos son la clave para que exista equidad según experto*. Recuperado el 3 de mayo del 2004, de <http://eltiempo.com>.
- Ruiz, A. (2009). Impactos de la globalización y del TLC del Perú con Estados Unidos en la educación. En P. Gentili. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *Revista "El Otro Derecho"*, 28.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
- Schultz, T. W. (1983). La inversión en capital humano. *Revista Educación y Sociedad*, 8 (3).
- Sotillo, J. (2011). *El sistema de cooperación para el desarrollo. Actores, formas y procesos*. Madrid: Catarata.
- Teitelbaum, A. (2011). Los golpes de Estado del capital financiero transnacional. *Revista Izquierda*.

- Torres, M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*. Bogotá: Fe y Alegría.
- Toussaint, E. (2006). *Banco Mundial. El golpe de Estado permanente*. Ginebra: El viejo topo.
- Vaillat, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. En: Protagonismo Docente en el cambio educativo. *Revista PRELAC, 1*.
- Van, P. (1993). *¿Qué es una sociedad justa? Introducción a la práctica de la filosofía política*. Barcelona: Ariel.
- Vanderberghe, V. (s.f.). Combinación de los controles burocráticos y de mercado en educación: ¿Una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado? En G. Anderson, S. Ball et ál. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Gaviota.
- Zemelman, H. (2006). Pensar la sociedad y a los sujetos sociales. *Revista Colombiana de Educación, 50*.
- Zuluaga (2012). *Educación y desigualdad*. Recuperado el 3 de mayo del 2012.