



Neoliberalismo, meritocracia y desigualdad en educación. Tres ejes de un mismo problema

Marcelo Posca-Cohen*
Fernando Bárcena-Orbe**

Posca-Cohen, M. y Bárcena-Orbe, F. (2024). Neoliberalismo, meritocracia y desigualdad en educación. Tres ejes de un mismo problema. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(2), 151-172. <https://doi.org/10.17151/rlee.2024.20.2.7>

Resumen

El objetivo de este artículo es el examen de la desigualdad en materia educativa a partir de tres ejes fundamentales: el derecho a un acceso igualitario a la educación, el derecho a un acceso igualitario a la cultura (al mundo común), y la posibilidad de una participación en igualdad de condiciones en los asuntos públicos. El texto parte de la constatación de que el neoliberalismo no es solo una racionalidad económica, sino además una modalidad de razón *normativa*, un tipo de racionalidad rectora que es transversal a diversos ámbitos. Metodológicamente, este trabajo se inscribe en una filosofía de la educación, y pretende hacer una contribución teórica en tres direcciones: en primer lugar, una conceptualización filosófica del neoliberalismo, con la finalidad de comprender mejor su naturaleza y su verdadero impacto en la educación; en segundo lugar, desplegar un análisis crítico de la noción de *meritocracia* en términos de discurso legitimador de las diversas formas de desigualdad. Por último, se concluye con una serie de notas en torno al reto educativo que tenemos por delante frente a la barbarie neoliberal, que supone un doble despliegue: el de la entera reinterpretación social –y educativa– en el lenguaje reductivo del capital humano, y el del arrasamiento de lo público, que engloba al ámbito de la experiencia humana de la formación.

Palabras clave: neoliberalismo, democratización de la cultura, política de la educación, capital humano, desigualdad social.

* Doctor en Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid (España).

mdposca@ucm.es

 <https://orcid.org/0009-0007-7345-5056> **Google Scholar**

** Catedrático de Filosofía de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid (España).

fbarcena@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0002-8982-8028> **Google Scholar**

Recibido: 23 de abril de 2024. **Aceptado:** 6 de mayo de 2024.

Neoliberalism, Meritocracy, and Inequality in education. Three axes of the same Problem

Abstract

The aim of this article is to examine inequality in education on the basis of three fundamental axes: the right to equal access to education; the right to equal access to culture (to the common world); and the possibility of equal participation in public affairs. The text starts from the observation that neoliberalism is not only an economic rationality, but also a modality of normative reason, a type of guiding rationality that is transversal to various spheres. Methodologically, this paper is inscribed in a philosophy of education, and intends to make a theoretical contribution in three directions: first, a philosophical conceptualization of neoliberalism, in order to better understand its nature and its real impact on education; second, to deploy a critical analysis of the notion of meritocracy in terms of legitimizing discourse of various forms of inequality. Finally, it concludes with a series of notes on the educational challenge ahead of us in the face of neoliberal barbarism, which involves a double deployment: that of the entire social - and educational - reinterpretation in the reductive language of human capital, and that of the razing of the public, which encompasses the field of the human experience of training.

Keywords: neoliberalism, democratization of culture, education policy, human capital, social inequality.

Introducción

El neoliberalismo es el tipo de racionalidad que gobierna la razón de nuestro tiempo. Son muchos y muy variados los trabajos que señalan que, más que caracterizarse por ser exclusivamente una racionalidad económica, el arte de gobierno neoliberal se define fundamentalmente por constituir un intento de apropiación de la vida en sus distintas esferas y posibilidades; y también, evidentemente, en lo que atañe a la educación (Ávila Rojas, 2022; Brown, 2015; Laval y Dardot, 2013; Escalante Gonzalbo, 2016; Han, 2014; Harvey, 2005; Holloway, 2016; Posca Cohen, 2023).

Cabe señalar que una de las consecuencias más notorias de la globalización neoliberal ha sido la pérdida de peso de los estados nacionales en la elaboración de políticas educativas propias, lo que ha permitido transformar a los organismos supranacionales –la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial– en nuevos agentes de la educación (Valle, 2015; Valle López y García,

2021). Esto supuso, de un lado, la aparición de un nuevo consenso en materia educativa (Rancière, 1988), un acuerdo sobre los propósitos de la enseñanza en el que se esboza una visión demasiado optimista –nada conflictiva– del vínculo entre la lógica educativa y la lógica de la producción; por otra parte, este nuevo papel de los citados organismos ha sido determinante en la diseminación de la norma mundial de la competencia y en el diseño y el desarrollo de las políticas educativas neoliberales a escala nacional y global.

Tres son, de acuerdo con lo anterior, los objetivos que articulan este trabajo. En primer lugar, tratar de aportar una conceptualización filosófica del neoliberalismo, con la finalidad de entender en qué consiste su naturaleza y cuál es su verdadero impacto en la educación. En segundo lugar, desarrollar un análisis crítico de la noción de “meritocracia” en términos de discurso legitimador de las diversas formas de desigualdad. Por último, desentrañar ciertas desigualdades educativas favorecidas por la racionalidad neoliberal, a partir de tres ejes complementarios: el derecho a un acceso igualitario a la educación, el derecho a un acceso igualitario a la cultura (al mundo común), y la posibilidad de una participación, en igualdad de condiciones, en los asuntos públicos.

Este artículo es resultado de un proyecto de investigación más amplio, una tesis doctoral en la que se ha tratado de dar cuenta del impacto que han tenido las políticas neoliberales, sobre todo en las dos últimas décadas, en la educación superior europea. Para desentrañar el impacto que dichas políticas tienen en el ámbito educativo, es importante clarificar, en primer término, qué se entiende por esta noción.

La cultura neoliberal: un programa intelectual y político de alcance pedagógico

153

Es posible señalar dos problemas básicos que rodean a esta noción. De un lado, el neoliberalismo es un término empleado fundamentalmente por sus críticos, más que por sus supuestos defensores; y, de otro, es también (o sobre todo) un signifiante en disputa, una noción cuyo uso y significado es particularmente ambiguo (Brown, 2015).

Si nos retrotraemos a sus antecedentes más lejanos, podemos descubrir que el neoliberalismo es un programa intelectual surgido en los años 30 del pasado siglo

en un contexto de crisis de la gubernamentalidad liberal. Aunque venía de lejos, es en el período de entreguerras cuando alcanza su punto más álgido. Esto se explica por dos razones. Primero, por la llegada de nuevas formas de gobierno –el nazismo, el fascismo, el nacionalcatholicismo y el bolchevismo– cuya matriz es abiertamente antiliberal. Además, tiene que ver con las consecuencias de la crisis económica de 1929, que acarrió como respuesta la elaboración de una serie de políticas macroeconómicas de naturaleza reformista y orientación keynesiana. La conjunción de ambos factores hizo que un grupo de destacados intelectuales creyera necesaria la refundación del liberalismo, para salvaguardar “los valores centrales de la civilización”, que estaban siendo seriamente amenazados.

Por otra parte, y si bien existen experiencias previas muy importantes, como programa político el neoliberalismo comienza su andadura hegemónica a inicios de 1980, momento en el que arriban al poder figuras tan relevantes como Margaret Thatcher (Reino Unido) y Ronald Reagan (Estados Unidos). Ambas figuras, de signo conservador, van a constituir la punta de lanza de una implacable embestida contra lo público, ejecutando un conjunto de reformas estructurales de carácter privatizador.

Para aprehender la configuración del momento histórico actual, es indispensable conocer a fondo ambas historias, la intelectual y la política. Uno de los primeros pensadores que elaboró importantes categorías de análisis del neoliberalismo fue Michel Foucault, en el curso dictado en 1978-1979 en el Collège de France y que lleva por título *Nacimiento de la biopolítica*. Allí, señalará que no existe un vínculo genético entre el liberalismo clásico –o manchesteriano– y el neoliberalismo, puesto que este último no es una simple reactualización del antiguo principio político del *laissez-faire*.

Según Foucault, el neoliberalismo no es un naturalismo sino un *constructivismo*, y su principio clave no es el intercambio –como en el liberalismo– sino la *competencia*. En efecto, con el advenimiento del neoliberalismo nos encontramos ante una mutación de gran relevancia: la de la posibilidad de que la economía de mercado opere como un poder *informante* para el Estado y la sociedad. La cuestión no consiste en la generación de un espacio de mercado libre protegido de intromisiones políticas; más bien el asunto es erigir la forma “empresa” en el patrón de liberalización o de producción de libertad. Según López Álvarez (2014) “esto implica la total inversión de una subordinación, por la cual la propia forma Estado

tiene que adquirir una naturaleza empresarial o competitiva, y supone también la aparición de un nuevo tipo de subjetividad, la subjetividad empresarial” (pp. 9-10).

Ya no se trata, según este sugerente análisis, de limitar el ejercicio de gobierno con el fin de liberar un espacio, supuestamente natural, de intercambios mercantiles. Esa apuesta, propia del liberalismo clásico, resulta ingenua a ojos de los neoliberales. Se trata, más bien, de saber hasta qué punto “pueden extenderse los poderes políticos y sociales de información de la economía de mercado” (Foucault, 2009, p. 130). Es decir, de lo que se trata en realidad es de proyectar, mediante un intervencionismo activo y permanente, una formulación definida de parámetros, valores y prácticas de la economía a cada dimensión de la vida política y social. La economía libre requiere de un Estado activo y presente, que se halle en sintonía con la lógica de los mercados financieros, generando las condiciones necesarias para la inversión.

Como arte de gobierno, el neoliberalismo presenta como característica principal la *economización* de esferas, actividades y sujetos previamente no económicos (economización no es igual a monetización, pues una conducta puede ser económica sin que medie transacción monetaria alguna) (Brown, 2015; Çalışkan y Callon, 2009). Esto supone pensar la racionalidad neoliberal como un tipo de normatividad práctica que es transversal a diversos ámbitos.

A partir de lo anterior, se puede definir cuál es el criterio que rige la racionalidad propia del neoliberalismo, su modo de organización. El neoliberalismo no considera al mercado como principio de limitación *interna* de la práctica de gobierno; por el contrario, el propósito de esta racionalidad rectora es la construcción activa y permanente de un *sistema de competencia* mediante la expansión de la lógica del mercado al conjunto de la sociedad (Wacquant, 2010). Es imposible comprender el papel que juega la meritocracia en la arquitectura neoliberal, su lugar de mito, sin atender a este asunto.

El criterio que rige la racionalidad neoliberal ya no es el *laissez-faire*, sino el establecimiento de una serie de mecanismos, articulados desde el Estado en concordancia con los sectores privados, que garanticen la competencia en el mercado de un conjunto de unidades-empresas. En esto consiste la originalidad del neoliberalismo: en la pretensión de construir la sociedad a partir del modelo de la empresa; es decir, en generalizar la forma empresa dentro del tejido social

(Amigot Leache y Martínez Sordoni, 2013; Brown, 2015; Foucault, 2009). Dichas unidades empresariales estarán obligadas a responder por sus acciones y de su bienestar (principio de responsabilización personal). En un contexto marcado por la competición extrema y la empresarialización social, no resulta extraño, entonces, que las desigualdades entre los individuos ya no sean interpretadas en términos de explotación, dominación y estructura de clases, sino en términos de inversión personal. Bajo esta mirada responsabilizante, la pobreza y la exclusión social aparecen ante nuestros ojos como el resultado de un inadecuado cálculo personal. Tal es el sentido profundo de los actuales discursos acerca de la meritocracia. Esta es, en efecto, la forma que encuentra el neoliberalismo de justificar, desde su opción ética radical, el lugar que ocupa cada individuo en el seno de la sociedad.

Lo señalado más arriba posee grandes implicaciones para la educación, por dos motivos. De un lado porque, para que esto sea posible, es necesario que el propio Estado adquiera una naturaleza empresarial o competitiva; que sea una empresa al servicio de las empresas. Por otra parte, la extensión de la forma empresa dentro del tejido social, su multiplicación en la vida de los individuos, supone la aparición de un nuevo tipo de subjetividad, una subjetividad empresarial. En efecto, con la llegada del neoliberalismo nos encontramos ante una nueva figura de la conciencia: el *empresario de sí* (Foucault, 2009). Dicha figura, que hallará su formulación más definida en la teoría del capital humano, convertirá al estudiante en un mero *inversor*.

Primer eje de la desigualdad en educación: la sociedad de derecho privado

Los teóricos neoliberales consideraron que, para salvar al liberalismo de sus reiteradas crisis, era necesario llevar a cabo una crítica de algunos de sus postulados primordiales. Se hacía necesario cuestionar, lo primero, la idea de que el gobierno *no* debe intervenir en el espacio, supuestamente natural, del mercado. Una parte fundamental de la originalidad histórica del neoliberalismo consiste en el cuestionamiento de la eficacia del principio político del *laissez-faire*.

Para los neoliberales resulta inadecuado plantear el problema en términos de intervención/no intervención, porque lo relevante es “diferenciar las intervenciones legítimas de las intervenciones ilegítimas” (Laval y Dardot, 2013, p. 158). Tal es la perspectiva de Hayek (1996; 2008), para quien solo serán consideradas legítimas aquellas intervenciones que favorezcan la construcción de un sistema de competencia. Igualmente sucede a la inversa: serán vistas como ilegítimas

aquellas intervenciones que tengan por designio corregir los efectos antisociales de la competición económica.

Como lo describe Hayek, es necesario edificar una “arquitectura jurídica” que garantice el correcto funcionamiento del mercado y de la competencia. Para ello, es imprescindible que el Estado tenga un papel *activo*, productor, que es lo que no contempla la visión liberal (la fórmula “menos Estado y más mercado” no captura adecuadamente la política del neoliberalismo). Además, es clave precisar cuáles son los límites de la acción de gobierno. En concreto, es importante subrayar que, por principio, *no* corresponde al Estado la asignación de fines sociales (como la garantía del acceso, en igualdad de condiciones, a la sanidad o a la educación). La asignación de tales fines implica un rechazo de la *espontaneidad* –término clave– de la vida social. Dichos fines suponen, según esta mirada, una concepción artificial de la sociedad, en la medida en que esta podría ser orientada hacia fines colectivos positivamente definibles y, por tanto, potencialmente totalitarios.

El propósito es, así pues, mostrar que existe un “orden social espontáneo” que el Estado debe respetar. Dicho orden espontáneo lo conforma el mercado, también denominado por el autor “*catalaxia*” (Hayek, 1966). Decir que un orden es espontáneo supone afirmar que no es un orden ni natural ni artificial, puesto que agrupa a todos aquellos fenómenos fruto de la acción humana sin que medie designio humano alguno (el lenguaje sería un ejemplo). Esta tesis es determinante para comprender el pensamiento de este autor. Según él, el orden del mercado no es, propiamente hablando, una economía. La palabra “economía” (del griego “οἰκονομία” – *oikonomía*–) hace alusión a la administración del hogar (*oikos*), lo que supone una planificación consciente, intencionada. La economía de una granja, por caso, es una organización, en la medida en que consiste en disponer de una serie de recursos al servicio de un orden unitario de fines.

La palabra que corresponde a este tipo de organizaciones es “*taxis*”. Las normas que rigen una organización tienen un contenido específico. Son, en tal sentido, *disposiciones*; esto es, un tipo de órdenes que requieren de la ejecución de un número determinado de tareas. Sin embargo, el orden del mercado es independiente de todo fin particular, puesto que no tiene objetivos en común. Y esto es lo que permite que todos puedan perseguir sus propios intereses, que, por disímiles que parezcan, acabarán acomodándose, de forma espontánea, en beneficio mutuo de los participantes.

Es importante hacer hincapié en este punto. Según Hayek, el orden del mercado no es una economía, sino que está constituido por “relaciones económicas”, que funcionan como cimiento del vínculo social. Dichas relaciones permiten la competición entre proyectos y fines diversos, organizando la asignación de todos los recursos disponibles.

Existe, asimismo, un segundo aspecto de esta tesis del orden espontáneo del mercado que, por extraño que parezca, tiene mucho que ver con el tema de la desigualdad en educación. Para Hayek, existe un conjunto de normas que pueden ser vistas *como si* fuesen naturales, aunque en realidad no lo sean. No son normas concretas dictadas por un individuo ni proceden de un propósito estipulado. Son orientaciones generales, reglas formales que valen por su generalidad. Son normas que producen regularidades –como las normas de tránsito–, que fijan mucho más lo que el sujeto no debe hacer –exceder el límite de velocidad– que lo que debe hacer –dirigirse a tal o cual sitio, y no a otro–.

Si el orden del mercado es un “orden espontáneo”, parece comprensible que las normas que en él imperan no procedan de un fin particular. Desde esta mirada, el derecho debe ser respetuoso de la “espontaneidad” de la vida social (aquí se fundamenta, aunque a menudo lo ignoremos, el discurso de la meritocracia). El autor insiste en que el único propósito de las prohibiciones establecidas por el derecho debe ser el no invadir el espacio protegido de cada uno. El derecho debe garantizar sobre todo la propiedad privada y la libre competencia; debe garantizar los vínculos económicos en la medida en que son los únicos vínculos capaces de mantener unida a una “Gran Sociedad”.

El autor denomina “leyes” a esta clase de reglas generales, en oposición a los “mandatos u órdenes” (*commandments*), que son prescripciones positivas particulares. El orden del mercado podría ser caracterizado, así pues, como *nomocracia* –un orden regido por la ley– y no como *telocracia* –un orden regido por una finalidad u otra–.

En sentido estricto, solo cabe llamar “ley” a las reglas formales o generales que se imponen a cada ciudadano, independientemente de las circunstancias particulares y de los fines que cada uno persiga. Estas normas reguladoras de los vínculos sociales –reglas de *conducta justa*– constituyen la armadura, según Hayek (1966), del derecho privado y penal. Es importante, por tanto, no confundir las “leyes”

con las “disposiciones”, que configuran la armadura del derecho público. Las “disposiciones u órdenes” no son reglas de conducta, sino normas de organización. Su función principal es definir la organización del Estado y otorgar a un conjunto de individuos –gobernantes, legisladores– la capacidad de actuar de tal o cual forma a la luz de “fines particulares”. Para Hayek, no existe confusión más atroz para la salud del Estado de derecho que la de asimilar ambos tipos de normas.

Las reglas de conducta justa constituyen, de este modo, la condición de posibilidad del reconocimiento de una “esfera previa” o “reservada” de los individuos, la cual les garantiza una serie de derechos inalienables. Dicha esfera conforma el criterio de demarcación que existe entre las intervenciones legítimas e ilegítimas del Estado. Es importante aclarar que el fundamento de este criterio no es la eficacia, sino la legitimidad. Por lo tanto, cualquier intervención del Estado que suponga un cuestionamiento de estas reglas será interpretada como un ataque a la libertad individual. De aquí se infiere que ninguna intervención del Estado, con independencia de la nobleza de sus fines –como alcanzar una justicia social o distributiva–, puede estar exenta del respeto irrestricto de dichas reglas. En el fondo, se pretende que el Estado sea capaz de aplicarse a sí mismo las reglas generales que valen para todo individuo, lo cual implica convertir al Estado en un agente más. En esto consiste la idea de una sociedad de derecho privado (*Privatrechtsgesellschaft*), que constituye el armazón jurídico del orden social liberal:

Las reglas de conducta justa pueden requerir que el individuo tome en consideración en sus decisiones sólo aquellas consecuencias de sus acciones que él mismo pueda prever. Los resultados concretos de la *catalaxia* para los particulares son, empero, impredecibles, y puesto que no son el efecto del propósito o intención de nadie, carece de sentido tratar de describir como justa o injusta la manera en la cual el mercado ha distribuido los bienes de este mundo entre los particulares. Esto es, sin embargo, lo que persigue la justicia denominada “social” o “distributiva”, y en cuyo nombre el orden de derecho liberal se va destruyendo progresivamente. (Hayek, 1966, pp. 9-10)

Como se ve, la expresión “Estado de derecho” (*Rechtsstaat*) significa solo la idea de vivir en una sociedad en la que impere “este principio de auto-aplicación por parte del Estado de las reglas generales del derecho privado” (Laval y Dardot, 2013, p. 172). Es esta la única atribución que tiene el Estado. De ahí que resulte

problemático referir como justa o injusta la manera en la cual el mercado distribuye los bienes de este mundo entre los particulares. No otro es el sostén del mito neoliberal de la meritocracia, y del rechazo de la idea de una “justicia social”. Ahora bien, nada de esto es extraño. Para los neoliberales, la desigualdad es condición de posibilidad de la competencia (esencia del mercado). Por eso no debiera asombrar que estos autores señalaran el uso inapropiado del “método” democrático como elemento propiciador de fines igualitarios. La única forma de igualdad que debe ser sostenida por el Estado es la igualdad de los preceptos legales generales y de las normas de *conducta justa*. He aquí la opción ética radical que está en la base de esta doctrina económica y política: “La defensa simultánea de la igualdad formal de los individuos ante la ley y de la desigualdad material de dichos individuos en el seno de la sociedad” (Jiménez Perona, 1993, p. 177).

Para el Estado neoliberal, en fin, la educación no va a ser vista como un derecho esencial y un elemento de igualación social y de construcción de ciudadanía – idea clave en el armazón del Estado del bienestar–, sino como un bien privado o *posicional*. La educación va a ser pensada –y a esto conduce también la teoría del capital humano– como un asunto de *inversión personal*. Este cambio implica un ataque directo a uno de los ejes en los que se inscribe la igualdad educativa: el derecho ciudadano a una educación pública, gratuita y de calidad.

Segundo eje de la desigualdad en educación: disolución del mundo común

El segundo eje de la desigualdad en materia educativa se relaciona en cierto modo con el primero, y tiene que ver con la erradicación del derecho ciudadano a un igual acceso a la cultura, entendida como un elemento definitorio del mundo en tanto “mundo común” o “público”. Esto se produce básicamente por dos motivos. Por un lado, porque el neoliberalismo transforma la educación en un bien de consumo o posicional, como acabamos de ver. Y, por otro lado, porque esta racionalidad política convierte la educación –y sobre todo la educación superior– en una actividad al servicio del mercado y de sus demandas siempre cambiantes.

Al caracterizar el proceso de formación humana como un proceso de formación para el mundo del trabajo –en el cual impera, fundamentalmente, la lógica adquisitiva de los aprendizajes y de las competencias–, el neoliberalismo somete todo –y a todos– a un pragmatismo utilitario, en el que los logros del pasado y los anhelos

del futuro son sacrificados en el altar del mercado, que siempre manifiesta sus exigencias en tiempo presente. Este modo de concebir el proceso de formación humana, que es un efecto directamente vinculado a la *proletarización del mundo*, genera, indirectamente, la disolución del mundo común (López, 2020). Hablamos de proletarización no para referirnos al mundo de la pobreza, pues ser proletario no es lo mismo que ser pobre. Como decía Pieper (2017): “Uno puede ser pobre sin ser proletario [...] también se puede ser proletario sin ser pobre: el ingeniero, el ‘especialista’ del Estado laboral totalitario es sin duda alguna proletario” (p. 51). Lo interesante de la tesis de Pieper es la idea de una entera proletarización del mundo del trabajo, o dicho de otro modo, la construcción de una sociedad (como la neoliberal) en la que todo está orientado al mundo del trabajo, y en la que jamás se discute que la condición proletaria, en el sentido antes aludido, nunca puede pretender superarse proletarizando a todos. Y esto es lo que precisamente ocurre, valga la insistencia, en un mundo en el que lo único que cuenta es el trabajo, donde no hay un espacio para nadie que pueda estar destinado al cultivo del ocio, es decir, a la autoformación.

La idea de que la educación, en todos los niveles de enseñanza, tiene que ver con el mundo –con su cuidado, su conservación y su transmisión crítica– es, como sabemos, uno de los motivos de la filosofía de Hannah Arendt (Bárcena, 2006; Tatián, 2020). Según ella, el mundo, sus cosas, solo puede sobrevivir al paso del tiempo en la medida en que aparezca en público. El mundo es humano porque es objeto de discurso y conversación:

El mundo común es algo en que nos adentramos al nacer y dejamos al morir. Trasciende a nuestro tiempo vital tanto hacia el pasado como hacia el futuro [...] Es lo que tenemos en común no sólo con nuestros contemporáneos, sino también con quienes estuvieron antes y con los que vendrán después de nosotros. Pero tal mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca en público. (Arendt, 2005, p. 64)

Para Arendt (1961) la esencia de la educación es la *natalidad*, la posibilidad de un nuevo comienzo y la acogida de los recién llegados al mundo en el que van a vivir. Esto no significa que la escuela tenga como principal propósito instruir en el arte de vivir, sino en el acompañamiento al mundo. La acogida de los nuevos supone un doble gesto de amor: el del amor a los recién llegados y el amor al mundo

(*Amor Mundi*). Así, lo único que cabe enseñar, transmitir, cuando se enseña algo, es el amor por ese algo, que es mucho más que el amor por una determinada competencia o habilidad particular.

El mundo es diverso y complejo. Pero no porque en él exista una pluralidad de entes particulares, sino porque se nos presenta mediante imágenes distintas. Existe una imagen filosófica del mundo. Una imagen poética del mundo. Una imagen científica del mundo. Una imagen religiosa del mundo. Una imagen política del mundo. Una imagen artística del mundo. Y también, por supuesto, una imagen económica del mundo. Ahora bien, uno de los graves problemas de nuestro tiempo, que atañe sin duda al ámbito educativo, es que el neoliberalismo pretende condensar, en su imagen meramente económica, toda la vastedad y la complejidad del mundo. En esto radica, *grosso modo*, lo que antes hemos denominado “economización” y “proletarización”. Para el campo de la enseñanza, este hecho supone la pretensión, cada vez más cierta, de subsumir la lógica educativa en una lógica mercantil.

Para los neoliberales, eso que llamamos mundo común se reduce tan solo al orden del mercado, dado que, según ellos, el vínculo social se asienta (o mejor aún, se funda) en el vínculo económico. Sin embargo, hay que decir que, de acuerdo con Hannah Arendt, una característica primordial del mundo es su *durabilidad*. Ese carácter duradero del mundo, que es lo contrario del cambio y la innovación permanentes, se asienta en el hecho de que existe, además de las cosas de comer (*consumptibilis*) y de usar (*fungibilis*), un determinado género de cosas que son dignas de ser miradas y admiradas, conversadas y compartidas en nuestro trato con el mundo (Alba Rico, 2011). Estas cosas “admirables” (*mirabilia*), que no existen para ser devoradas o usadas por nosotros —y que, por ende, no tienen por qué resultarnos útiles—, forman la verdadera materia de la educación, el mundo común. Es sobre este género de cosas, que conforman el ámbito de la cultura, sobre la que debe recaer nuestra atención compartida. Como dice Jorge Larrosa (2020): “Nuestra sociedad destruye todo lo que se ha convertido en inútil, en anticuado, en pasado de moda, en viejo, y lo convierte en desecho, en residuo, en desperdicio” (p. 84). Y por eso, tal vez, poner freno al impulso destructivo del neoliberalismo supone hacer lo (im)posible para, no tanto transformar enteramente el mundo, sino para impedir que el “mundo se deshaga”, por usar ahora la expresión que Larrosa toma prestada del discurso de Suecia de recepción del Premio Nobel concedido a Albert Camus en 1957. Quizás sea esta nuestra tarea pedagógica más fundamental en este tiempo.

La educación es, así pues, una suerte de *intervalo* entre el mundo privado o familiar y el mundo del trabajo, que se corresponde con el reino de la necesidad. Un tiempo, un espacio y, sobre todo, unas actividades que no deberían estar orientadas por finalidades sociales externas, sino por el anhelo de *dar a conocer* el mundo, para que la vida sea, como dijera Dewey (1916), “renovada por transmisión”. Ahora bien, esta lógica del don (Derrida, 1995), que es una lógica *an-económica*, resulta intolerable para la racionalidad neoliberal. La idea de iniciar a los recién llegados en el mundo, de enseñarles y descubrirles lo que el mundo significa –y hacerlo sin pedir nada a cambio–, resulta absurdo desde una lógica que se articula mediante una métrica de los negocios, una lógica que configura al sujeto como un empresario de sí. En tanto que *accionista* de su propia fuerza de trabajo, el individuo solo debería estar interesado en conocer aquello que es profesionalizante, lo que podría llegar a *aplicar* en un mercado que se halla en constante transformación.

En esto descansa básicamente el lenguaje del “*Learning*” (Biesta, 2006; 2009), que, en las últimas décadas, se ha apoderado por completo de una educación cada vez más *funcional* (Wee y Monarca, 2019). En tal sentido, cabe recordar que la palabra “aprender” viene del latín *apprehendere*, que significa el acto de capturar alguna cosa, tal como hace el gato al perseguir al ratón. Así como el felino corre tras su presa, el individuo como empresario de sí debe “aprender a aprehender”; es decir, debe aprender a capturar las competencias, las habilidades y las destrezas –emocionales y cognitivas– que el mercado necesita. Así lo exigen la sociedad y la empresa “liquidadas”, como al parecer defiende García Lombardía (2014), que colocan la educación exclusivamente al servicio del desarrollo de “capital humano”. Esta lógica, en la que impera lo adquisitivo y apropiador, hace del aprendizaje un acto más bien depredador o cazador, por decirlo así.

Por otra parte, parece claro que sin mundo común no hay espacio público, que es lo que está en el “entre”. Lo público no es exactamente lo mismo que lo estatal. La diferencia es mínima, aunque muy relevante. Por más paradójico que resulte, el neoliberalismo utiliza al Estado para erosionar los bienes y los servicios públicos. No existe, en esta racionalidad rectora, ninguna retirada del Estado. Esa imagen de un Estado ausente o en retirada no captura adecuadamente la política neoliberal. Lo público es una dimensión de la existencia humana, que tiene que ver con la ordenación de la vida en común. Es aquello que no es de nadie porque pertenece a todos, y que, por consiguiente, no es susceptible de apropiación privada. En el

caso de la educación formal, lo público es lo que se coloca encima de la mesa (bien sea en un aula, en un taller o en un laboratorio), aquello sobre lo que debe recaer la atención compartida (Larrosa, 2021; Weil, 1996).

Como hemos señalado anteriormente, lo público está compuesto por un cierto género de cosas admirables, un conjunto de elementos que conforman el mundo y que requieren, para seguir estando *ahí*, de una mirada atenta y una conversación sostenida en el tiempo. Por eso un mundo constantemente *otro*, como es el caso del mercado, no puede ser un mundo. Y no puede serlo porque la novedad ininterrumpida impide la memoria cristalizada en las cosas y en los acontecimientos. En un escenario así, no solo la cultura está en peligro, sino también la política, que hoy se torna en un asunto casi imposible.

Tercer eje de la desigualdad en educación: capital humano

Al colocar la formación (secundaria y universitaria) al servicio de las supuestas demandas sociales —que sobre todo son demandas del mercado—, el neoliberalismo promueve cierto desinterés por la conservación y la transmisión crítica del mundo común, al tiempo que destruye la posibilidad, en igualdad de condiciones, de una participación en los asuntos públicos, en la medida en que niega a los nuevos integrantes de la sociedad las herramientas necesarias —culturales, intelectuales, lingüísticas— para orientarse en el pensamiento y para poder hacerse cargo de los problemas y poderes con los que han de lidiar. Esto supone un importante perjuicio para la ciudadanía democrática.

El problema de la democracia es un asunto de apremiante actualidad. En Occidente, que es el único lugar del mundo en que la democracia liberal está realmente consolidada, están surgiendo movimientos políticos autoritarios que, sumados a la desafección y a la apatía de grandes sectores de la sociedad —sobre todo los jóvenes—, están poniendo en riesgo las instituciones, los valores y los consensos construidos en estos últimos doscientos años de historia. Desde luego, no es la primera vez que esto sucede en Europa y en otras partes del mundo. En su fase actual, el neoliberalismo es profundamente *iliber*al, en la medida en que ya no necesita legitimarse —o al menos no del todo— a través de las instituciones del sistema democrático. Este punto no es baladí, especialmente para los que creemos que la educación tiene que ver también con la construcción de ciudadanía, con el desarrollo de cierta cualidad de ciudadano.

En cualquier caso, es interesante para nuestro análisis comprender cómo el neoliberalismo genera efectos de *des-democratización* (Brown, 2015). Uno de estos efectos fue sugerido anteriormente, y tiene que ver con la erosión de la memoria colectiva, con la destrucción de las condiciones de posibilidad de todo legado simbólico.

Ahora bien, nada de esto es casual. De acuerdo con los neoliberales, la democracia es solo una “regla” (o un “método de procedimiento”) para la formación de mayorías políticas. Tal es la opinión de Schumpeter (2003), para quien la democracia es solo un método institucional con el que el pueblo crea un gobierno u otro organismo intermediario encargado de constituirlo. La idea de que la ciudadanía, a partir de la deliberación pública, pueda tener una opinión formada y razonada sobre las cuestiones que le atañen es, según estos autores, pura quimera. Sin embargo, hay que decir que el problema de la democracia puramente instrumental es que es autodestructiva, porque permite incluir a aquellos que buscan socavarla. Esta idea de democracia instrumental, que exime a la ciudadanía de los asuntos públicos, coincide con el elitismo político y socioeconómico de los neoliberales, tal como recuerda la crítica de Dewey (1927) a Walter Lippmann, quien defendía la creación de un “gobierno de expertos”.

Sin afán de plantear ninguna definición concreta de democracia, podemos decir que, para su sostenimiento, el sistema democrático requiere de ciertas condiciones que pasan, por ejemplo, por la defensa de cierta cualidad de ciudadano, de determinadas virtudes cívicas. Y es aquí donde la educación juega un papel clave:

Supongamos incluso que una democracia, tan completa, perfecta, etcétera, como se quiera, nos caiga del cielo: esa democracia sólo podrá durar unos cuantos años si no procrea individuos que le correspondan, y que sean, primero y ante todo, capaces de hacerla funcionar y de reproducirla. No puede haber sociedad democrática sin *paideia* democrática. (Castoriadis, 1996, pp. 27-28)

Si, como señala el autor citado, la idea de una sociedad democrática es la idea de una sociedad *autoinstituida* –de una sociedad cuya ley no es exterior a sí misma–, no parece absurdo afirmar que la ciudadanía debe contar con herramientas –materiales, intelectuales, culturales y lingüísticas– que les permitan participar activa e inteligentemente en el debate político democrático, en la conversación

sobre los asuntos que conforman la vida en común. Pero esta participación ciudadana activa resulta en el fondo una cáscara vacía si no va de la mano de la transmisión crítica de un legado cultural. De ahí la importancia de las instituciones educativas para la vida democrática.

¿Por qué debería interesarnos, entonces, la democracia? Porque, más allá de cómo se la defina o entienda, la democracia significa básicamente el anhelo de que sea el pueblo, y ninguna otra instancia, quien ordene y regule su vida en común gobernándose a sí mismo, sin necesidad de ser tutelado. La democracia es, en este sentido, la única forma de organización de la vida en común que nos permite formar parte del poder que nos gobierna. Es, como dice Castoriadis (1996), un régimen de “auto-institución explícito y lúcido, [...], de las instituciones sociales que dependen de una actividad colectiva y explícita” (p. 25). La democracia es, por tanto, la única forma política que dice que no hay *expertise* a la hora de dirigir la vida en común. Exactamente lo contrario del gobierno neoliberal, que coloca las decisiones políticas, fundamentalmente en materia económica, fuera del alcance de las grandes mayorías populares.

La democracia no es una panacea. No es una forma completa de vida política ni es, desde luego, la solución a todos nuestros males. Sin embargo, la democracia implica la promesa de que el *demos* pueda vivir una vida en libertad, lo cual supone a la vez una soberanía individual (elección y búsqueda de fines propios) y una soberanía política (participación en el autogobierno colectivo). La supervivencia de esta promesa implica en buena forma el reconocimiento de la educación humanista y su valor para la vida en democracia. Como señala Tocqueville (2017):

Educar la democracia, reanimar, si se puede, sus creencias, purificar sus costumbres, reglamentar sus movimientos, suplir poco a poco su inexperiencia con la ciencia de los negocios públicos y sus ciegos instintos con el conocimiento de sus verdaderos intereses; adaptar su gobierno a los tiempos y lugares; modificarlo según las circunstancias y los hombres: tal es el primero de los deberes impuestos en nuestros días a aquellos que dirigen la sociedad. (p. 41)

Conclusiones

La desigualdad es el rasgo característico del neoliberalismo, su seña de identidad. También en el ámbito de la educación. Con el cambio de modelo de Estado inducido por la racionalidad neoliberal, la concepción del riesgo ha sido interpretada en términos estrictamente personales, más que en términos sociales o políticos. A medida que el Estado ha sido reconstruido bajo los parámetros de la *empresa*, y que el sujeto ha sido reinterpretado como una fracción de *capital humano de (auto)inversión*, se han trasladado al ámbito privado la responsabilidad y el riesgo de la práctica totalidad de las actividades vitales. Consecuentemente, los derechos sociales o de Segunda Generación (el acceso al trabajo, a la sanidad, a la educación, a la cultura) se han ido desligando de la condición de ciudadanía y se han transformado en un asunto de inversión personal.

Este giro en la relación entre el Estado y la ciudadanía, sumado a la tesis normativa del orden “espontáneo” del mercado, ha dado pie al surgimiento de un discurso meritocrático que justifica las diversas formas de desigualdad, separando a la sociedad en ganadores y perdedores. Y es aquí donde arraiga la teoría del capital humano, en tanto que uno de los elementos clave de la racionalidad neoliberal. Dicha teoría no solo legitima las diversas formas de desigualdad, sino que además alberga un proyecto educativo. Cuando, por ejemplo, Becker (1964) elabora su análisis teórico y empírico de la educación, se pregunta esencialmente dos cosas: qué implica la educación para la economía, y qué supone educarse para los individuos. En ambos casos, su respuesta parece reduccionista.

Los países que han alcanzado un desarrollo económico sostenido a lo largo del pasado siglo —señala el autor citado—, lo han hecho esencialmente a partir de su inversión en educación. Pero este punto de vista —que ignora por completo, y no precisamente por casualidad, otros elementos de desarrollo, como el colonialismo o la estructura del comercio internacional— pretende mostrar que la educación es *inversión en capital*, en un capital específicamente *humano*. Tal aseveración supone dos cosas: que la inversión en educación debe estar orientada por criterios y parámetros de mercado —puesto que, en el fondo, no es más que formación para el mundo de la empresa—, y que el sujeto debe ser interpretado como un empresario de sí. O sea, como alguien que toma todo el tiempo decisiones de inversión (Schultz, 1960; 1968).

No es difícil apreciar cómo esta mirada supone una entera reabsorción de lo social y de lo educativo en lo económico. De hecho, cuesta imaginar un modo de privatización de la educación más palpable que este. Al respecto, cabe recordar que la privatización de las instituciones educativas no solo depende de su titularidad –de que estén administradas por el Estado o por el sector privado–, sino sobre todo de sus lógicas de funcionamiento. Es lo que se conoce como privatización *endógena*, es decir, la “importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado” (Ball y Youdell, 2009, p. 8) al sector público. Así, cuando la educación está al servicio exclusivamente del desarrollo de capital humano, se encuentra privatizada, aunque su titularidad se halle en manos del Estado.

Lo que aquí entendemos como barbarie neoliberal, consiste en el actual arrasamiento de lo público, que engloba al ámbito de la educación. También la política, entendida como algo que tiene que ver sobre todo con la organización de la vida *en común*, está siendo víctima de este arrasamiento. Por eso la batalla por lo público –en cualquiera de sus formas– es actualmente una batalla esencial. El reto es, así pues, el siguiente: ¿cómo defender una idea pública de educación en un escenario en el que lo público parece estar cada vez un poco más olvidado? ¿Cómo sostener una idea clara –e incluso seria– de educación en un contexto como el actual?

Tal vez podamos dejar apuntadas un par de notas, con el propósito de que otras personas puedan seguir ahondando sobre este asunto. Frente a la visión neoliberal de una educación volcada al empleo, al desarrollo económico y a la competitividad, este trabajo apuesta, en la línea de lo señalado por Arendt, por una concepción de la educación entendida como una doble responsabilidad: la de la renovada continuidad del mundo común, que es tarea de todos, y la de la preservación de la infancia, de los recién llegados al mundo. Si la educación es algo, es justamente esta doble decisión: el decidir si amamos lo suficiente al mundo como para tomar una responsabilidad por él y transmitirlo a los que llegan detrás nuestro, y el decidir si amamos lo suficiente a nuestros hijos como para no librarlos a sus propios recursos y prepararlos para renovar un mundo común. Aquí hay una idea precisa, que puede o no compartirse, de lo que es educación.

Mas, asimismo, es menester rescatar una idea sólida de escuela pública. Aquella escuela que comenzó a gestarse a comienzos del siglo XIX, y que algunos solo han visto como uno de los tantos dispositivos de control de la sociedad disciplinaria,

fue pensada como una escuela para todo el mundo. Mejor aún, fue pensada como la *misma* escuela para todo el mundo. Era una escuela donde se presuponía, como corresponde a una sociedad democrática, que la educación es un asunto de *todos* y donde se acogía a los estudiantes desde el punto de vista de la *igualdad*.

Quizá no haya existido nunca ninguna otra institución que acogiera a la gente desde una perspectiva tan igualitaria como lo ha hecho la escuela pública. No obstante, hay que decir que esta perspectiva ha sido resquebrajada desde el momento en que la escuela ha entrado, fruto de la racionalidad neoliberal, en una lógica de la competencia. Ahora, efectivamente, la escuela recibe a sus estudiantes desde el punto de vista de la *desigualdad*. Esto es así porque el mundo de la mercantilización, que es el que rige actualmente el mapa educativo, es un mundo *jerarquizado* no solo en términos económicos –que existan escuelas para ricos y escuelas para pobres–, sino también en términos de habilidades, de competencias, de aprendizajes, de talentos, etc. El mundo de la mercantilización educativa se asemeja al mundo de la competitividad empresarial.

Se retoma, finalmente, la idea de que, para organizar la vida *en común*, es menester una *paideia* democrática. Desde el punto de vista constitutivo, la idea de la escuela pública, como se ha glosado aquí, posee los mismos rasgos que la democracia. Ambas entidades –democracia y escuela pública– encuentran su fundamento en la idea de que todos son idealmente iguales frente a algo. En el caso de la democracia, la igualdad radica en la capacidad de cualquiera de formar parte del autogobierno político del pueblo, de ser parte de la soberanía del *demos*. En el caso de la escuela pública, la igualdad reside, porque previamente se reconoce *la misma* capacidad de todos, en el acceso –en idénticas condiciones– a la cultura, al mundo común. No es factible una forma de igualdad sin la otra, ya que la primera contempla y se basa en la segunda.

Referencias

- Alba Rico, S. (2011). *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Akal.
- Amigot Leache, P. y Martínez Sordoni, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291637>

- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. The Viking Press.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Ávila Rojas, O. (2022). Poder y sanitocracia en América Latina. Reconfiguración política en la pandemia del 2020. *El Ágora USB*, 21(2), 610-628. <https://doi.org/10.21500/16578031.5878>
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2009) La privatización encubierta en la educación pública. *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, 220, 54-92.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research.
- Biesta, G. (2006). What's Tthe Ppoint of Llifelong Llearning if Llifelong Llearning has no Ppoint? On Tthe Ddemocratic Ddeficit of Ppolicies for Llifelong Llearning. *European Eeducational Rresearch Jjournal*, 53(3-4), 169-180. <https://doi.org/10.2304/eej.2006.5.3.169>
- Biesta, G. (2009). Good Eeducation in an Aage of Mmeasurement: On the Nneed to Rreconnect with the Qquestion of Ppurpose in Eeducation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.
- Çalışkan, K. y Callon, M. (2009). Economization, Part 1: Shifting Attention from the Economy towards Processes of Economization. *Economy and society*, 38(3), 369-398.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Jueces para la democracia*, (26), 50-59.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Paidós.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. MacMillan Company.
- Dewey, J. (1927). *The Public and Its Problems*. Alan Swallow.
- Escalante Gonzalbo, F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. Turner.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Akal.

- García Lombardía, P. (2014). *Armonizar educación con empleo en España. Un reto a 5 años* [Archivo PDF]. <https://media.iese.edu/research/pdfs/ST-0359.pdf>
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford.
- Hayek, F. A. (1966). *Los principios de un orden social liberal* [Archivo PDF]. . Trabajo presentado en el encuentro de Tokio de la Sociedad Mont Pelèrin. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303183426/rev06_hayek.pdf
- Hayek, F. A. (1996). *Individualism and Economic Order*. University of Chicago Press.
- Hayek, F. A. (2008). *Camino de servidumbre (Obras Completas. Vol. II)*. Unión Editorial.
- Holloway, J. (2016). *In, Against, and Beyond Capitalism: The San Francisco Lectures*. Pm Press/Kairos.
- Jiménez Perona, A. (1993). *Entre el liberalismo y la socialdemocracia. Popper y la "sociedad abierta"*. Anthropos.
- Larrosa, J. (2020). Impedir que el mundo se deshaga. En J. Larrosa, J. K. Rechia y C. K. Cubas (Eds.), *Elogio del profesor* (pp.78-117). Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2021). La escuela y la mimesis atencional: una hipótesis de trabajo a partir algunos textos de Simone Weil. *Xiphias Gladius: Revista Interdisciplinar De Teoría Mimética*. Xiphias Gladius, (4), 67—76. <https://portalderevistas.ufv.es/index.php/xgladius/article/view/676>
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- López Álvarez, P. (2014). Pensar la crisis. *Cuaderno de Materiales*, 26, 5-22.
- López, M. V. (2020). Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte. En F. Bárcena, M. V. López y J. Larrosa (Coords.), *Elogio del estudio* (pp. 119-143). Miño y Dávila Editores.
- Pieper, J. (2017). *El ocio y la vida intelectual*. Rialp.
- Posca Cohen, M. (2023). De la gobernanza numérica a la gobernanza digital: transformaciones del homo academicus contemporáneo. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, (8), 39-52.
- Rancière, J. (1988). *École, production et égalité*. Horlieu éditions.

- Schultz, T. (1960). Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583.
- Schultz, T. (1968). Valor económico de la educación. UTEHA.
- Schumpeter, J. A. (2003). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Routledge.
- Tatián, D. (2020). El estudio como cuidado del mundo. En F. Bárcena, M. V. López y J. Larrosa (Coords.), *Elogio del estudio* (pp. 99-118.). Miño y Dávila Editores.
- Tocqueville, A. (2017). *La democracia en América (Vol. I)*. Alianza editorial.
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 11-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67101>
- Valle López, J. M. y García, F. (2021). Educación supranacional y educación superior: claves de transformación global para sociedades complejas. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 10-25. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/29228/22575>
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Gedisa.
- Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XX1*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.20047>
- Weil, S. (1996). *Echar raíces*. Trotta.