

## LA SOCIEDAD DEL RENDIMIENTO. FORMAS CONTEMPORÁNEAS DE MERCANTILIZAR LA VIDA Y LA ESCUELA

*Pedro Bravo Reinoso fsc  
Sector Ecuador, Distrito Norandino*

*Los anillos de las serpientes son aún más complicados  
que los orificios de una topera.*

Gilles Deleuze

*La cólera que quiebra al hombre en niños,  
que quiebra al niño en pájaros iguales,  
y al pájaro, después, en huevecillos;  
la cólera del pobre  
tiene un aceite contra dos vinagres.*

César Vallejo

### RESUMEN

El artículo pretende hacer un análisis de las condiciones generadas, en las actuales sociedades, para desarrollar formas de vida y propuestas educativas conforme a las lógicas de producción y acumulación del capital. Por medio de este análisis, se podrá observar los límites establecidos a la subjetividad y la práctica educativa; además, señalar las inconsistencias de un proyecto que busca mercantilizar la vida. Este artículo se sitúa en la línea de reflexión de las pedagogías críticas, y desde esa perspectiva, busca establecer posibles alternativas a las formas de dominación actualmente presentes.

**Palabras clave:** escuela, capitalismo, rendimiento, calidad educativa, pedagogía crítica.

### 1. Introducción

Una de las tendencias crecientes en educación, a nivel internacional, es la búsqueda de acreditaciones y certificaciones de *calidad* para las instituciones educativas de todos los niveles. Estas acreditaciones responden a la urgencia educativa de generar procesos educativos en los cuales, no solamente más personas puedan acceder al sistema educativo; sino que también, la educación que reciban les permita desenvolverse en el mundo y comprender de manera crítica su realidad.

Sin embargo, esta necesidad educativa, paradójicamente, no es satisfecha por un discurso pedagógico, pues, quiénes han ocupado la palestra para definir lo que es *calidad* son organismos internacionales que, desde criterios provenientes del mercado, han empezado a generar un discurso basado en estándares y procesos administrativos que poco tienen que ver con los debates pedagógicos contemporáneos.

Para comprender este fenómeno, hay que acercarse a las condiciones que lo hacen posible, en ese sentido, este artículo se interroga sobre los efectos de las transformaciones del capitalismo en la vida de los sujetos y en las acciones educativas.

Para desarrollar esto, se comenzará haciendo un análisis de las transformaciones que ha tenido la subjetividad en el capitalismo tardío, y así, indagar sobre las diversas dinámicas en que opera la mercantilización de la vida; posteriormente, se estudiará el vínculo que se establece entre educación y mercado, buscando establecer, por medio del cuestionamiento del discurso de *calidad educativa*, las formas en las cuales la escuela se vuelve funcional a los requerimientos del capital. Y finalmente, en las conclusiones, se verán el modo de pensar algunas posibles alternativas que emergen en el escenario social y educativo.

## 2. La biopolítica del rendimiento

El capitalismo, tal como lo había analizado Marx, posee una fuerza destructora, hasta el punto que todo lo somete a la lógica de la mercancía y al valor de cambio de las cosas. Marx utiliza una célebre metáfora para explicar esto: “El capital es trabajo muerto que sólo se reanima, a la manera de un vampiro, al chupar trabajo vivo, y que vive tanto más cuanto más trabajo vivo chupa.” (Marx, 2008: 279-280). Y si bien es cierto, los análisis de Marx se centran en la esfera económica, dentro de la contradicción generada en la relación capital-trabajo; y además, aunque la fase actual del capitalismo dista de lo que este autor estudió, no es posible desconocer los efectos destructivos que ha tenido la expansión del capitalismo, sobre todo, a nivel de aumento y consolidación de las brechas sociales.

En ese sentido, la metáfora del *vampiro* resulta pertinente para analizar a las sociedades actuales y a los procesos de aumento de la desigualdad, fruto del funcionamiento del capitalismo global. Así, esta metáfora permite considerar dos cosas: por una parte, para analizar la desigualdad social hay que estudiar los procesos de creación de riqueza, es decir, el problema radica tanto en aquel que queda *sin sangre*, como en aquel que desproporcionadamente la consume toda. De tal modo que, para comprender la pobreza, hay que comprender, fundamentalmente, los procesos que intervienen en la generación de riqueza en la sociedad.

Y, por otra parte, esta generación de desigualdad se da por aquello que Harvey (2014) denomina *acumulación por desposesión*. A este respecto, afirma:

El motor económico, que es la circulación y acumulación de capital, engulle ciudades enteras solamente para escupir nuevas formas urbanas, a pesar de la resistencia de la gente que se siente totalmente alienada de procesos que no solamente remodelan los entornos en los que vive, sino que también *redefinen la clase de persona en la que se tienen que convertir para poder sobrevivir*<sup>1</sup> (Harvey, 2014: 268).

Interesa resaltar la última afirmación de Harvey: la *redefinición de la clase de persona* que demanda la circulación y acumulación del capital. ¿A qué hace referencia esto? ¿Cómo se puede comprender esta afirmación? Lo primero que hay que señalar es que el funcionamiento del capitalismo obedece tanto a sistemas económicos y políticos, como también a procesos donde hay transformaciones en la subjetividad. En esta perspectiva, la metáfora marxiana puede ser ampliada, pues, las formas de desposesión no se expresan únicamente desde aquel que es dueño de los medios de producción hacia el trabajador, tal como Marx lo había estudiado, sino que dicho de algún modo, todos hemos mutado hacia esta forma *vampiresca* de habitar en el mundo.

<sup>1</sup> Las cursivas son nuestras.

En efecto, el capitalismo tardío o transnacional –fase actual en la evolución de las formas de acumulación, circulación y desposesión del capital– se expresa en formas culturales y estilos de vida que expresan la progresiva mercantización de la vida y la reducción de ésta a formas de consumo. Así, para Jameson: “este capitalismo avanzado, consumista, multinacional [...] constituye la forma más pura de capitalismo de cuantas han existido, comportando una ampliación prodigiosa del capital, hasta territorios antes no mercantilizados.” (Jameson, 1991: 80-81). Uno de estos territorios, lo constituye el ámbito de la subjetividad, el cual es preciso analizar para comprender las profundas transformaciones que genera este sistema.

Es importante señalar que la referencia a la subjetividad no tiene que ser comprendida como si ésta fuera un reflejo de las transformaciones del capitalismo, es decir, asumiendo la postura teórica que mira en el sujeto no más que un receptor pasivo de las transformaciones estructurales de la sociedad. No es posible establecer una relación directa entre la base material de la sociedad y los procesos de subjetivación. Ciertamente, esto se da de forma mucho más compleja, como se analiza a continuación.

Por subjetividad se puede entender “una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva de la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia.” (González Rey, 2012: 13) Por tanto, el sujeto no es una simple ‘víctima’ de las circunstancias, sino que se construye desde los diversos escenarios en los que habita. En ese sentido, la subjetividad no puede ser reducida a la individualidad, sino que constituyen formas y prácticas que se definen dentro de una organización social.

Ahora bien, interesa prestar atención a las condiciones que hacen posible la emergencia de determinadas subjetividades en la fase actual del capitalismo. Para esto, resulta de utilidad el análisis que hace Foucault (2008) para describir el tipo de sujeto que emerge en la época contemporánea. De acuerdo con este autor, la sociedad experimenta la emergencia de un *homo œconomicus*, el cual es definido como:

...un empresario, y un empresario de sí mismo. Y esto es tan cierto que, en la práctica, va a ser el objetivo de todos los análisis que hacen los neoliberales: sustituir en todo momento el *homo œconomicus* socio del intercambio por un *homo œconomicus* empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos. (Foucault, 2008: 264-265)

Habitamos, entonces, en una época en la que la coerción no proviene únicamente de afuera del sujeto, como una fuerza que se impone y arrasa con la capacidad de acción; sino que el sujeto se domina a sí mismo y construye su subjetividad de acuerdo con lo que el mercado propone y legitima. El poder del capital actúa sobre una de las partes más íntimas del sujeto, a saber: el deseo. Como han señalado Deleuze y Guattari (1985), el deseo tiene un componente social, pues, se construye en base a las condiciones sociales en las que se encuentra el sujeto, así que no es una cuestión meramente individual, sino condicionada a las relaciones de poder que atraviesan al sujeto en un momento determinado.

Desear y ser un sujeto que desea en el capitalismo, es convertirse a sí mismo en una empresa que busca la productividad y el rendimiento en la toma de decisiones. No se trata de llevar, tan solo, una vida consumista, sino de hacer de la propia vida una mercancía, valorarla desde los criterios financieros y hacer de la subjetividad una forma de inversión de capital.

Este *homo œconomicus* no mira la vida de forma restrictiva, es decir, no hay coerciones externas que limiten su capacidad de actuar, al ejemplo de las sociedades disciplinarias de los siglos XVIII o

XIX analizadas por Foucault (2006); sino que ahora, se puede observar, un exceso de *positividad*, es decir, la ilusión siempre más fuerte de que *todo es posible* para el sujeto.

De acuerdo con el psicoanálisis, el deseo está acompañado de una restricción que lo hace posible, de tal modo que, el sujeto no accede directamente a la cosa deseada, sino que procede de manera esquiva para llegar a ese objeto, pero ese recorrido es lo que causa placer y lo que mantiene el deseo de la cosa. Sin embargo, la perversidad con la que se construye la experiencia en el mundo contemporáneo hace que el sujeto crea que no hay tales restricciones o prohibiciones, y que puede llegar o alcanzar las cosas deseadas de manera directa y sin inconvenientes. Entonces, el sujeto se ve obligado a desear, se desconecta de las limitaciones propias del entorno y constantemente se ve frustrado, ya sea por la incapacidad de concretar sus deseos o por el reconocimiento de la vacuidad que lo atraviesa. En palabras de Žižek:

...la individualización extrema se convierte en su opuesto, y lleva a la crisis de identidad terminal: los sujetos se experimentan a sí mismos como radicalmente inseguros, sin ningún ‘rostro propio’, sienten que pasan de una máscara impuesta a otra, puesto que lo que está detrás de la máscara es en última instancia *nada*, un vacío horroroso que ellos tratan frenéticamente de llenar con su actividad compulsiva, u oscilando entre *hobbies* o modos de vestir cada vez más idiosincrásicos, destinados a subrayar su identidad individual. (Žižek, 2007: 400)

Si las sociedades disciplinarias - aquellas que están regidas por la presencia de una *negatividad*, es decir, por el ‘no’ - generan locos y criminales que transgreden esas prohibiciones, la sociedad del rendimiento del capitalismo tardío produce depresivos y fracasados. Esto porque compulsivamente se ven empujados por el rendimiento y por el deseo de ser más de lo que se es; de ahí que todo esto se exprese en una batalla del sujeto contra sí mismo, que lleva a formas de autoexplotación y autodestrucción.

Como se puede observar, las formas de vida que genera el capitalismo no son en absoluto libres, pues, producen nuevas obligaciones y restricciones, como por ejemplo la obligación de buscar el rendimiento personal y la sumisión al trabajo productivo: “En esa sociedad de obligación, cada cual lleva consigo su campo de trabajos forzados. Y lo particular de este último consiste en que allí se es prisionero y celador, víctima y verdugo, a la vez.” (Han, 2012: 48).

Y cuando se habita en condiciones de vulnerabilidad, esta búsqueda de rendimiento se convierte en una búsqueda angustiante, por motivo de las débiles condiciones materiales en las cuales se desarrolla la vida. Y, sin embargo, esa obligación de buscar rendimiento no cesa, ya que a la vez que se generan múltiples posibilidades de vida e innumerables bienes también se restan posibilidades de su acceso a un segmento de la población. Esto revela el carácter esquizoide que tiene el capitalismo, ya que obliga al rendimiento pero no asegura las condiciones de base para una vida digna.

### 3. Calidad educativa o la política del rendimiento escolar

La búsqueda del rendimiento, sin lugar a dudas, se manifiesta también en el ámbito educativo. La reflexión educativa ha tenido un giro, puesto que las preocupaciones políticas-pedagógicas han cedido ante los imperativos administrativos y, en muchas ocasiones, financieros. Usualmente se espera que aquellos que dirigen obras educativas sean buenos administradores y, pocas veces, buenos pedagogos. Y no porque estas dimensiones sean antagónicas o no tengan puntos en contacto; sino porque se presupone que la eficiencia/rendimiento administrativo es equivalente a un buen funcionamiento de la institución educativa.

La preeminencia de lo administrativo hace que la escuela –entendiendo por ésta la totalidad de las instituciones educativas– pierdan una relación directa con el contexto en el cual se inscribe; y más bien, la escuela refuerza las ‘paredes’ de la institucionalidad que terminan por aislarla de los problemas sociales. En efecto, la escuela se convierte en un sistema autosuficiente que busca cumplir los estándares de calidad internacionales y, con ello, reproducir las lógicas de producción del capitalismo transnacional.

El contexto en el cual se inscribe la escuela desaparece como territorio de luchas sociales o de relaciones de poder y, en su defecto, el contexto se mira con los lentes que el mercado permite mirar. Así, estudios de mercado, marketing, competencia educativa, entre otros, son los términos con los cuales se analiza la realidad. En lugar de analizar las escuelas en función de criterios sociales, políticos o culturales, se impone la lógica del rendimiento y de la satisfacción del cliente. Las otras instituciones educativas son vistas como potenciales amenazas, pues, cuantas más escuelas mayor competencia para captar clientes/estudiantes.

En este escenario, la brecha social tiende a acentuarse, puesto que los discursos de calidad y de acreditación internacional son aplicables y asimilables para instituciones educativas de clase media o alta; mientras que para los sectores empobrecidos se ofrecen paliativos que les permiten, tan solo, acceder a la educación. A este respecto, Bolton afirma:

Escuelas pobres para pobres, escuelas ricas para ricos. Escuelas sin mucha propuesta pedagógica pensadas para los sectores empobrecidos, que en lo cotidiano contienen y asisten, encierran y disciplinan. Escuelas competitivas para ricos, que acentúan el individualismo meritocrático, el afán personal desmedido, el aislamiento frente a una realidad de empobrecimiento creciente. (Bolton, 2013: 46)

Todo esto da cuenta de una progresiva *despedagogización* de la práctica educativa, ya que, como se ha señalado antes, la búsqueda del rendimiento administrativo se vuelve el imperativo que mueve a la práctica educativa. A este respecto, Mejía Jiménez (2011: 79) señala tres formas en las cuales se manifiesta esta *despedagogización*.

En primer lugar, la figura del rector de la institución pasa, de ser un pedagogo, a ser un gerente que se ocupa del orden y del control administrativo de la institución.

En segundo lugar, hay un control sobre lo imprevisto, de tal modo que la administración de la escuela busca controlar al detalle los procesos que ocurren al interior de la institución. Para conseguir esto, son recurrentes, y cada vez más extendidos, el uso de formularios, membretes, rejillas, entre otros mecanismos que permitirían evitar lo aleatorio en la institución. Todo esto va acompañado de una representación de estos procesos, como si fueran ‘objetivos’ y ‘neutros’, evitando así posicionar el debate pedagógico en términos políticos o culturales.

Finalmente, la *despedagogización* de la escuela se manifiesta en la búsqueda de la satisfacción individual de los clientes, entendiendo por estos a los padres de familia que *pagan* por un *servicio educativo*. La lógica de producción que orienta a la práctica educativa, por lo señalado antes, no es la de la *producción en masa* de estudiantes –al estilo de la conocida canción del grupo Pink Floyd, *The Wall*–, sino que la escuela busca que el cliente se sienta satisfecho por el servicio que ha contratado. Desde esta perspectiva, es como se puede interpretar la creciente búsqueda de acreditaciones internacionales para las instituciones educativas, como por ejemplo el modelo EFQM o el ISO 9001. Orientados, si bien es cierto a mejorar y/o fortalecer el segmento administrativo de la escuela, estos modelos buscan fundamentalmente que la escuela se vuelva más ‘atractiva’ para el cliente y así éste obtenga satisfacción por el producto que contrata.

Uno de los limitantes, y muy serios, que tiene esta búsqueda compulsiva de *calidad* es que deja por fuera conocimientos que socialmente pueden ser significativos o desestabilizadores pero poco productivos. Estas formas de comprender la *calidad educativa* terminan por limitar el ingreso a la escuela de otro tipo de conocimientos, tales como aquellos producidos desde el saber popular o desde los movimientos sociales, o también desde las tradiciones indígenas o afrodescendientes. Simplemente los estándares internacionales de acreditación, que son equivalentes a procesos globales de homogeneización, no contemplan otras formas de comprender la realidad dentro de las actuales sociedades.

A lo sumo, se busca que este discurso de calidad proveniente del capitalismo tardío, se *endulce* con un discurso moral –y a veces evangelizador–, recurriendo a enunciados humanistas para justificar la adecuación de la escuela al capital. Así, por ejemplo, se habla de una formación de *personas de calidad*, de unos *valores* que son el *plus* de una institución. Se trata, en todo caso, de un humanismo o moralismo descontextualizado, pues sirve para evadir el problema de las opciones políticas de la institución o el análisis de las arbitrariedades culturales que se reproducen en la práctica educativa.

Es importante señalar que, el problema no es la calidad educativa, lo cual, ciertamente tiene que ser una búsqueda de todas las instituciones educativas; sino que calidad es un significante vacío y, como tal, no tiene un único significado; por tanto, está sometido a procesos de disputa. En las condiciones sociales contemporáneas, calidad ha sido un significante que se ha llenado de contenido desde los parámetros y lógicas de funcionamiento del capitalismo, lo cual tiene que ser advertido y analizado para señalar sus límites.

Lo que se requiere, en este caso, es pensar otros procesos de calidad que no solamente hagan resistencia a las formas de vida generadas desde el capitalismo, sino que además se conviertan en alternativas sociales para la (re)construcción de una sociedad que asegure una vida digna para todos. La escuela, vista así, no solamente reproduce las condiciones sociales, sino que también produce un modelo de sociedad, y es ahí donde es posible rastrear propuestas educativas que buscan fisurar o cuestionar el orden capitalista.

Una de las tareas de la izquierda educativa es seguir elaborando una pedagogía crítica que invite a todos los actores que participan de las instituciones educativas a no desvincularse de las luchas populares, de las demandas del contexto en el cual se inscribe la escuela, de los movimientos sociales u otras formas de organización civil que generan prácticas pedagógicas. Y, de esta forma, elaborar modelos de calidad provenientes del *Sur global* y que apunten a la transformación de las condiciones de existencia de las personas, especialmente de los más empobrecidos. McLaren, señala a este respecto:

El proyecto básico de la pedagogía crítica durante las últimas décadas ha sido para esbozar los problemas y oportunidades de la lucha política a través del medio educativo. Es incoherente conceptualizar la pedagogía crítica, como lo hacen muchos de sus exponentes corrientes, sin un vínculo con la lucha política y anticapitalista [...] la pedagogía crítica se ha vuelto tan completamente psicologizada, tan liberalmente humanizada, tan tecnologizada y tan conceptualmente posmodernizada, que su corriente relación con mayores luchas de liberación parece severamente atenuada, si no fatalmente terminada. (McLaren, 2002: 10)

Frente a la mercantilización de la vida y de la educación, el proyecto de una pedagogía crítica debe ayudar a ampliar los campos de visibilidad de lo que puede ser construido en educación y, en ese sentido, colaborar en la conformación de alternativas pedagógicas en las formas de organizar y diseñar la práctica educativa. La búsqueda del rendimiento, la satisfacción del cliente, el liderazgo de procesos hacia la obtención de resultados no pueden ser los únicos criterios que orienten la

acción educativa; como tampoco, el capitalismo puede ser el horizonte utópico que construya las posibilidades sociales.

De acuerdo con Han, esta sociedad del rendimiento termina por convertirse en una sociedad del dopaje, puesto que busca el rendimiento sin rendimiento, un funcionamiento de los procesos sin alteraciones y con la maximización de resultados. Y para salir de esto, como sugiere este autor, hay que construir una *sociedad del cansancio*, es decir, una sociedad con la capacidad de decir *no* y tomar distancia de los imperativos sistémicos que buscan administrar la vida. Mas, no se trata de un cansancio en el sentido de agotamiento o anulación del sujeto; sino de una espera activa.

Como ejemplo de esta sociedad del cansancio han toma el modelo de la comunidad pentecostal, una comunidad que, aunque en aislamiento físico, estaba expectante y construyendo otro tipo de relaciones humanas que permitieron la continuidad del proyecto cristiano y de una vida socialmente activa. Probablemente, estos tiempos son oportunos para revisar las formas en las cuales, cotidianamente, la mercantilización de la vida ingresa a las escuelas, y para decir *no* a muchas prácticas pedagógicas que, por hegemónicas, desdibujan la capacidad de agencia política de educadores y educandos.

#### 4. Conclusiones

En el año 2012, a través de las redes sociales, se publicó el documental argentino *La educación prohibida*, bajo la dirección de Germán Doin. Este documental tuvo algunas novedades, como por ejemplo a nivel de financiamiento, distribución y exhibición; ciertamente, tuvo gran eco en diversos grupos de educadores de varios países. ¿A qué se debió su gran recepción y su utilización en varios foros pedagógicos?

Uno de los puntos a favor de esta película, y es lo que se quisiera señalar para concluir este artículo, es que ésta retoma muchos de los planteamientos de las pedagogías críticas, en cuanto señala con claridad cómo el origen, organización y función de la escuela estuvo íntimamente ligado al proceso de industrialización de la sociedad. Este no es un dato menor, pues, como se ha sostenido en este artículo, las transformaciones que sufre la escuela en el mundo contemporáneo siguen adecuándose a las transformaciones del capital y a las exigencias de éste para su reproducción.

Además, la película tiene un gesto interesante, ya que pretende abrir el campo de opciones posibles a nivel educativo, y para eso hace un mapeo de experiencias pedagógicas que están aconteciendo en Iberoamérica y que pueden ser catalogadas como modelos alternativos de educación.

La alusión a este documental sirve para señalar lo siguiente: no solo que otra educación es posible, sino que realmente está aconteciendo y teniendo efecto en diversos sectores del planeta. El problema, como se ha señalado antes, es que los modelos actuales de *calidad educativa* buscan un rendimiento administrativo de la escuela que no permite visibilizar otro tipo de opciones u otro tipo de prácticas pedagógicas.

*Calidad educativa* se ha convertido, en las condiciones sociales actuales, en la capacidad de ser elegido por el mercado, razón por la cual, la escuela busca acreditarse, no para sí misma, sino para satisfacer las exigencias del capitalismo, y así, mostrarse *agradable* a las formas de acumulación de capital del mundo contemporáneo.

A juicio de los tecnócratas de la educación, la validez de una escuela se mide en su capacidad competitiva, en caso contrario estará destinada a *desaparecer*. Pero, la cuestión que evita

preguntarse este pensamiento tecnocrático, es ¿cuántas escuelas tienen que desaparecer para que subsistan las de *calidad*?

La escuela se halla en una encrucijada, ya que tiene la tarea de dar respuesta a las exigencias de la sociedad y, a la vez, se ve limitada en su acción, por cuanto estas exigencias se vuelven equivalentes a aquellas que son provenientes del mercado. La escuela busca responder a los requerimientos que aseguran la reproducción de las formas capitalistas de vida, ya que eso tiene mayor *reconocimiento* o, al menos, es socialmente más aceptable.

Sin embargo, parafraseando a Marx, se podría afirmar: *un fantasma recorre el mundo, el fantasma de la 'educación prohibida'*. Esta educación, volviendo a la película, es la que precisa ser explorada, visibilizada, con el fin de generar redes de acción y trabajo cooperativo que contribuyan a transformar las condiciones de producción de la escuela. Se puede, incluso afirmar que, así como los modelos internacionales de acreditación se han implementado en diversos países y contextos; es tiempo de que los modelos provenientes de las pedagogías críticas o de la educación popular se universalicen y se conviertan en paradigmas educativos del mundo contemporáneo.

Las alternativas que surgen en este tiempo es que, cuanto más se expande el capitalismo, más aumentan sus contradicciones, y es ahí donde emergen las posibilidades de cambio hacia modelos de vida más sostenibles y humanos. Como sostiene Harvey: “existen suficientes contradicciones imperiosas dentro del campo del capital para abrigar muchos motivos para la esperanza.” (2014: 283). De allí que, como sugiere este autor, se requiere de un *humanismo revolucionario* que haga frente a las desigualdades generadas por clase, condición étnica, género o generación. Y en ese caso, la educación sigue teniendo un rol importante, ya que puede contribuir en la generación de miradas críticas de la realidad, y en la visibilización de institucionalidades y acciones políticas emergentes.

En definitiva, es momento de empezar a pensar las currícula, las formas de organización escolar y la finalidad de la escuela desde la agenda de los movimientos sociales, comunidades de base y, en general, desde las expectativas de emancipación presentes en las diversas sociedades.

### **Referencias bibliográficas**

- Bolton, P. (2013). *Educación y vulnerabilidad: experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*. Buenos Aires: La Crujía.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de Francia (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González Rey, F. (2012). La subjetividad y su significado para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez, P. Vomarro (compiladores), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (págs. 11-29). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Quito: IAEN.

Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

Marx, K. (2008). *El capital I. Crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.

McLaren, P. (2002). Pedagogía crítica en la época de la resignación. *Barbecho. Revista de Reflexión Socioeducativa* (2), 8-12.

Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la educación popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Žižek, S. (2007). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.