



Alternativas pedagógicas de resistencia a la discriminación educativa neoliberal ejercida por el poder masculino-blanco-rico

Pedagogical resistance alternatives to neoliberal educational discrimination exercised by white-masculine-rich power

Nelson Molina¹

Universidad de La Salle, Candelaria – Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-8779-3925>

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.001>

Recibido 18/12/2019/ Aceptado 25/01/2020 Publicado 29/01/2020

ARTÍCULO ORIGINAL

PALABRAS CLAVE

Discriminación educacional, política educacional, diálogo, argumentación, narración

Con el propósito de coadyuvar a sustentar la idea de que las políticas educativas neoliberales son discriminatorias y utilizan el sistema educativo para ejercer discriminación de raza, género y clase a favor del poder masculino-blanco-rico, el siguiente artículo de reflexión recopiló, de las principales bases de datos y repositorios, algunos trabajos escritos en habla inglesa que orbitan alrededor de este tema. El propósito fue dar a conocer en habla hispana algo de lo que se ha discutido en inglés sobre el racismo en la educación. La revisión reveló también la existencia de espacios educativos de resistencia, en esencia, una perspectiva pedagógica basada en la intimidad del diálogo en las aulas, la conversación, la argumentación y la narrativa.

KEYWORDS

Educational discrimination, educational policy, dialogue, debates & debating, narration

With the purpose of contributing to support the idea that neoliberal educational policies are discriminatory and use the educational system to exercise discrimination of race, gender and class in favor of the masculine-white-rich power, the following reflection article compiled, from the main databases and repositories, some works written in English that orbit around this subject. The purpose was to make known in Spanish speaking something of what has been discussed in English about racism in education. The review also revealed the existence of resistance educational spaces: in essence, a pedagogical perspective based on the

¹ Correspondencia: nelsonmolina@unisalle.edu.co



intimacy of dialogue in classrooms, conversation, argumentation and narrative.

1. INTRODUCCIÓN

Podría definirse *neoliberalismo* como la reconstitución de la sociedad, sus instituciones, representaciones y relaciones sociales -entre ellos el mundo de la educación- hacia la forma de pensar y actuar capitalista e individualista nacida de la ideología del libre mercado. Configurado a partir de la defensa del individualismo y la libertad en oposición al colectivismo, el neoliberalismo afirma que las políticas sociales deben diseñarse para proteger la autonomía y las propiedades individuales, cada individuo es responsable de su persona y capacidades; mediante *dichos bienes* el individuo compete en las relaciones de mercado globales (Robertson, 2008).

Los neoliberales, diferenciándose en eso de los liberales, están convencidos de que la intervención estatal es necesaria para garantizar el desarrollo de la sociedad de mercado, por esta razón, respaldados por las naciones poderosas, iniciaron desde 1970 una campaña de intervención en las políticas socio-económica de los diversos países. El primer experimento fue Chile, una década después, en 1980, el banco mundial había impuesto ya políticas neoliberales en América Latina, África subsahariana, Australia y Nueva Zelanda. Gracias a la instauración de la noción de competitividad y a la desregulación y la privatización de las instituciones- incluidas las instituciones públicas y educativas- se fortaleció, a lo largo de las siguientes décadas y bajo protección estatal, la idea del mundo como un *gran mercado global*; durante el proceso, políticas e instituciones públicas se convertirían, paso a paso, en nuevos instrumentos y objetivos de mercado.

A principios del siglo XXI, los resultados obtenidos por el neoliberalismo en el ámbito educativo serían los siguientes: 1) se consolidó el sistema educativo como instrumento de apoyo a la distribución de las riquezas en favor de las élites gobernantes, entre otras acciones, rediseñando nuevas estructuras de gobierno; 2) los sistemas educativos se convirtieron en productores de trabajadores para el sistema productivo; 3) la educación dejó de ser un servicio prestado exclusivamente por el sector público lo cual implicó su apertura a la inversión estratégica por parte de empresas de lucro (Harvey, 2007; Robertson, 2008; Roksa, 2013; Streeck, 2014; Durand, 2014).

Desde entonces, a pesar de la resistencia por parte de movimientos sociales y sindicatos, el universo educativo se ha visto forzado a sostener una relación cada vez más estrecha con el capitalismo que se refleja en sus espacios físicos, políticas educativas, financiación, gobernanza

y gestión, condiciones académicas para la producción, administración y divulgación de conocimientos, sueldos de los maestros, prácticas, programas y currículos, discurso educativo y pedagógico en general (Lipman, 2011, Ward, 2011; Ambrosio, 2013; Tienken, 2013; Giroux y Cohen, 2014). Después de más de 30 años de su consolidación, el neoliberalismo se ha convertido en la filosofía definitoria de la forma de pensar de la sociedad del siglo XXI, oficial y constantemente reproducida en el sistema escolar (Agbaria, 2011).

En ese marco de circunstancias, los autores aquí recopilados afirman que el sistema de relaciones y jerarquías sociales fomentado por el neoliberalismo no se basa únicamente en las relaciones de mercado, tal como su discurso ambiguo lo enuncia, sino que, es discriminatorio y usa el sistema escolar para controlar y segregar por género, raza y clase a quienes no pertenecen a la élite global *macho blanco rico*.

A expensas de las denuncias, los autores revelan también algunos espacios de resistencia frente a las políticas discriminatorias del neoliberalismo en educación: propuestas de políticas alternativas de inversión social, sitios de resistencia en la web, y el proceso de conformación de una perspectiva pedagógica que intenta concientizar a estudiantes y profesores de la posibilidad de hacer frente al discurso neoliberal y la discriminación a través de la relación íntima propia del aula de clases y del poder de la conversación, la argumentación y narrativa como instrumentos de investigación y acción social. En ese sentido, las siguientes páginas recogen, en la primera parte, diversos trabajos que tratan acerca de cómo el neoliberalismo ha venido colonizando las diversas facetas de la educación; en la segunda, las principales alternativas de resistencia que los autores han desarrollado o mencionado, entre ellas, sitios web y posturas pedagógicas.

2. MÉTODO

El presente proceso de reflexión a partir de una revisión de índole documental se realizó por medio de una búsqueda sistemática en web de carácter inductivo (Molina, 2012) a partir de los conceptos clave *Discriminación educacional* y *neoliberalismo*, en principio, en el motor de búsqueda libre google scholar; en seguida, en bases de datos comerciales pertenecientes a la distribuidora EBSCO research database, las bases de datos Science Direct, Springer, Scopus, J-store, Sage, Wiley Online Library y Taylor y Francis, entre otras; y, finalmente, en páginas web. Una vez realizada la revisión, se seleccionaron, desde un criterio subjetivo, algunos de los artículos arbitrados, escritos en lengua inglesa, y se organizaron temáticamente de la manera que se anuncia en la introducción. Los resultados de la investigación se expusieron en orden deductivo a lo largo de una estructura narrativa.

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

a. Políticas neoliberales: racismo y educación

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, el advenimiento de las corrientes ideológicas posmodernidad, globalización y neoliberalismo –las cuales, desde el punto de vista filosófico y socioeconómico, presentan bastantes puntos en común que las relacionan entre sí (Dominique y Lévy, 2004)-, aunadas a la ocurrencia de fenómenos sociales tan diversos como guerras, revoluciones sociales, reclamos de derechos por parte de grupos minoritarios en pro del trato igualitario, y el auge de las denominadas Era de la Información y del Conocimiento protagonizadas por las TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación, permitieron proclamar a varios teóricos y políticos el surgimiento de un proceso revolucionario de democratización del conocimiento- consecuentemente, de la estructura social de la educación- reflejado en la aparente posibilidad universal de acceso y uso de la información que ofrecen los medios, el internet y otras TIC; a la ampliación de la cobertura educativa básica, media y superior, pública y privada en medio de las diversas naciones y sectores deprimidos de las sociedades; y a la aparición de consecutivas leyes y políticas de inclusión en el sistema educativo de minorías étnicas, de género y sociales (Vico, 2006; Mattelart, 2007).

Para el neoliberalismo, en la medida que articula los poderes del dinero y el estado, ha sido sencillo imponer una serie de acuerdos políticos y económicos para afectar directamente normas, valores, creencias y vida cotidiana de la población; esta incidencia lo ha convertido en un fenómeno social de profundas raíces sociológicas y antropológicas materializado a través de acciones de múltiples actores: además de las élites, la gente común quienes hacen suyo un discurso de índole economicista según el cual la capacidad de acumular dinero es la única manera de ascender en la escala social y la clave del éxito radica en competir de manera creativa y agresiva en medio del libre mercado (Agbaria, 2011; Jeong-eun, 2013).

A partir de su política de reestructuración arquitectónica y su discurso de reinención del imaginario social, el neoliberalismo ha logrado redefinir el paisaje urbano, los espacios de gobierno, la esfera pública, la ideología y la vida cotidiana de las ciudades usando como base constitutiva, además de los medios de comunicación, las escuelas y las universidades (Lipman, 2011); dentro de ellas, los procesos de gestión y administración de escuelas y universidades, así como, sus prácticas y programas de estudio; ha establecido sistemas de control de la libertad psicológica y física de la juventud. En medio de la escuela, reproduce de continuo sus prácticas y discursos a través de las acciones de profesores, padres y directivos alienados en la lógica de mercantilización y privatización de la educación pues ha introducido su propia ideología y pedagogía en el discurso educativo (Torres, 2008; Mulinari y Neergaard 2010; Gulson y Fataar 2011; Evans-Winters y Twyman, 2011; Coloma, 2013).

De esta idea ilusoria se desprende que, personas pertenecientes a grupos y poblaciones tradicionalmente discriminadas, vean en el neoliberalismo la oportunidad de ser aceptados si realizan esfuerzos económicos individuales para ganar dicha aceptación. Las manifestaciones de la discriminación, desde esta lógica, pasan a ser un dilema privado, así, el discriminado tiene la sensación de no ser aceptado socialmente por su propia culpa, por no haber sabido adaptarse a la sociedad de mercado y no porque exista la política social de discriminarle. No obstante, la verdad

es otra: el neoliberalismo es una ideología racista, que discrimina por raza, género y clase con la intención de mantener las decisiones sociales y la posibilidad de ganar dinero en manos del orden blanco-masculino (Grady, Márquez y McLaren, 2012; Subreenduth, 2013; Jeong-eun, 2013). Tiene un doble y ambivalente discurso: por un lado, tergiversa los conceptos multiculturalismo, diversidad y otredad, entendidos como la diferenciación de las disímiles ciudadanías en el corazón del universalismo, de modo que, se reconozcan la multiplicidad de intereses e identidades dentro de las sociedades para simular un discurso antidiscriminatorio y de tolerancia que, sin embargo, justifica políticas segregacionistas y, por otro lado, promueve políticas públicas racistas encaminadas a ejercer control físico y espacial sobre las llamadas minorías étnicas (Walsh 2012; Giroux, 2010).

La esencia de la discriminación en este discurso radica en que localiza como otro a quien no es un *hombre rico blanco*. Por dar un ejemplo: mientras que los derechos civiles del sistema neoliberal, aparentemente inclusivos, le permiten a algunas personas negras que demuestren espíritu de emprendimiento capitalista ganar una vida familiar segura, cobijarse bajo un sistema incluyente de valores y ostentar propiedades, la gran mayoría de estudiantes afro americanos son víctimas de programas de acción afirmativa que les convence de que su raza es mediocre, perezosa y menos competitiva en comparación con sus compañeros blancos. Otro ejemplo: por más que se evidencie la presencia de personas negras en los medios de comunicación, la escena política y en empleos de alto nivel para el común de los norteamericanos blancos el ser negro y las comunidades negras en general continúa siendo un referente negativo de representación social (Giroux, 2009, 2010, Giroux y Cohen 2014). Lo anterior demuestra que el sistema está diseñado para que solo algunas personas negras puedan participar del capitalismo neoliberal blanco mientras que la mayoría de estas poblaciones continúan aislados y en la pobreza. Estos pocos que han podido ingresar son permitidos apenas para sustentar la supuesta apertura no discriminatoria del neoliberalismo; son un paliativo, un sofisma de distracción.

El nuevo racismo denota intolerancia respecto a la ciudadanía multicultural, la migración global y las luchas de los discriminados por la reivindicación de sus derechos. En medio de dichas nuevas circunstancias mundiales podría afirmarse que el neoliberalismo es la acción que han desplegado quienes ejercen el poder para poder seguir manteniendo su dominio. En esencia, este tipo de racismo es más fuerte que su predecesor, pero se diferencia de este porque habla otro lenguaje más sutil, nacido del mundo de la comunicación, los medios, el análisis del discurso y la educación crítica. Los neoliberales han entendido que no pueden expresar abiertamente el racismo, por eso, discuten sobre tolerancia, multiculturalismo y diversidad al mismo tiempo que aplican sus políticas de control y segregación. La retórica y racionalidad neoliberal proclama que desde su advenimiento se ha dado por terminado el periodo racista de la humanidad y ha disminuido el elitismo, la discriminación de género y la desigualdad, en la medida que, el modo capitalista de llevar las relaciones se atiene a valores economicistas y no étnicos; no obstante, en la práctica ofrece a pocos, a los blancos en particular, la oportunidad de participar de este modelo pseudo democrático pues ha tipificado en el imaginario social como ineficientes, delincuentes o rebeldes a aquellos que no han sido capaces de seguir su proceso de homogeneización económica (Darder, 2012).

Las acusaciones van aún más lejos, Webb y Gulson (2012) afirman haber encontrado una estrecha relación entre las ideas fascistas y las actuales políticas educativas neoliberales debido a que encarnan la misma forma de la estética ultra-fascista a favor de guerras raciales, ordenamiento racial y biopoder. Los gobernantes blancos racistas (mega-ricos, ultraconservadores y liberales) están fundando escuelas segregacionistas para ciertas etnias creando así una suerte de guetos educativos mercantilizados. Estos autores consideran esto como prueba de que, una vez más, una única raza está controlando a las otras autoproclamándose como portadoras de la única verdad y con derecho a definir las normas de la homogeneidad (Gulson y Webb 2012).

Las escuelas están sufriendo hoy día de la segregación nacida de este racismo cuya estrategia consiste en hacer creer a la comunidad en general y la académica, en particular, que la separación racial es una decisión personal que toman en conjunto los grupos discriminados en pro del desarrollo del individuo dentro de su contexto cultural específico, su acervo cultural heredado. Fundamentándose en un racionalismo económico extremo, el proto-facismo genera, desde el discurso y la estética académicas, nuevas excusas para ver el mundo desde perspectivas racistas, de modo que, para la opinión pública se pongan de moda temas raciales y se desarrollen representaciones sociales de colectividades, o bien, privilegiadas, o bien, estigmatizadas que necesitan desarrollarse aisladas de los grandes grupos poblacionales (Darder 2012; Webb y Gulson, 2012). Institucionalizando los conceptos multiculturalidad y diversidad, los países con dominio étnico blanco han consolidado un ethos económico dentro del cual el discurso ambiguo acerca de los derechos humanos, las estructuras de igualdad, la inclusión y el acceso económico en medio del sistema escolar significa en realidad control poblacional, consolidación de nichos reducidos de mercado, gestión racializada de la fuerza de trabajo global y segregación.

Australia, uno de los primeros países en sufrir el proceso de neo liberalización, es un buen ejemplo (Ditchburn, 2012; Walsh, 2012): en medio del contexto de migración transnacional que modificó su paisaje etno-racial, el gobierno se decidió por una revalorización de sus conceptos de ciudadanía y nación argumentando la urgencia de aplicar políticas de gestión de las diferencias culturales. Haciendo uso del concepto multiculturalismo se justificaron discutibles políticas de inmigración que pretendían clasificar la eficiencia económica de la población multicultural para exigirles ajustarse a los criterios de la unidad nacional; se cambió el nombre de Departamento de Migración al de Departamento de Inmigración y ciudadanía; se duplicó el período de espera para los extranjeros que quieran nacionalizarse y se impuso una prueba denominada modo de vida australiano y un test de Inglés como requisitos para otorgar la ciudadanía. Consecuencia de esto, los inmigrantes en Australia tienen que optar, en desventaja, por el modo de vida neoliberal para poder permanecer en el país (Ditchburn, 2012; Walsh 2012).

En esa misma dirección, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, y el Banco Mundial han jugado un papel importante en la elaboración de las políticas y procedimientos que llevaron a la educación pública global hacia la privatización, mercantilización y homogeneización. Arguyendo acciones de aceptación de las diferencias religiosas y étnicas, así como, de búsqueda de beneficios para los estudiantes con diversas desventajas, e incluso, afirmando que esta es la preferencia de los padres de familia, estas entidades y otras similares han apoyado, por ejemplo, la creación de escuelas islámicas privadas en Australia y de escuelas

públicas afrocéntricas en Canadá y Estados Unidos que se configuran como territorios de racialización e inclusión y exclusión selectiva (Gulson y Webb, 2012).

Las escuelas islámicas en Australia, por ejemplo, son producto del fuerte apoyo que el gobierno australiano ha querido ofrecer a escuelas católicas que no a cristianas e islámicas; como complemento de esta iniciativa, se han alivianado las normas para la conformación de escuelas privadas y se ha fomentado el aumento del número de escuelas privadas islámicas y cristianas en territorios aislados. Como resultado, los padres islámicos prefieren elegir escuelas privadas, alejadas de las escuelas públicas católicas, para así evitar el racismo en contra de sus hijos. El caso canadiense, copia de la iniciativa curricular de los EE.UU. *Integración de las diversas perspectivas, experiencias e historias de personas de ascendencia africana* en el plan de estudios provincial obligatorio, es similar: su fin último es separar espacialmente a los estudiantes negros de los blancos (Gulson y Webb, 2012).

Finalmente, en las escuelas públicas, aparentemente plurales y democráticas, es notoria la segregación espacial de naturaleza social: los estudiantes de las clases medias y altas disfrutaban en sus barrios de escuelas con piscinas olímpicas, computadoras, cursos especializados, profesores de alta calidad y salones de pocos estudiantes mientras que los marginados por raza y clase sufren de edificios en ruinas, inodoros rotos y aulas superpobladas (Giroux, 2009); vistos como futuros consumidores de segunda, que no pueden decidir por sí mismos su futuro, los jóvenes pobres sufren la desigualdad e inestabilidad en las escuelas públicas, bajas notas en las pruebas estándar, pocas oportunidades de encontrar identidad, aceptación y trabajo dentro del mundo consumista lo que los deja en soledad para enfrentar la pobreza. La ideología neoliberal les convence de que ser pobre es un problema individual (Giroux, 2009; Ossei-Owusu, 2012).

b. La conquista neoliberal del quehacer académico

El quehacer académico lo han controlado los neoliberales, en principio, definiendo qué conocimientos pueden llegar a tener los profesores y estudiantes marginales, qué disciplinas deberían estos estudiar y qué oportunidades de trabajo pueden llegar a tener. Para ello, la mejor herramienta de exclusión han sido las pruebas estandarizadas y de segunda lengua como requisito de progreso, las cuales, permiten presentar los resultados negativos de jóvenes, pobres, inmigrantes y personas de color como pruebas empíricas para justificar la necesidad conocimientos especiales, educación especial y centros de trabajo especializados. La cultura del test excluye a quienes tienen dificultades para estandarizarse, trivializa el papel del docente en la labor pedagógica y convierte a los jóvenes en consumidores estratificados (Darder, 2012).

Las universidades encargadas de formar a los futuros maestros han sido la otra herramienta usada para crear y reproducir el ideario neoliberal en el interior de la vida académica, Holloway y Gouthro (2011), investigaron su propia experiencia al tratar de enseñar a sus estudiantes, como maestros de futuros maestros, a pensar críticamente sobre *globalidad y diversidad*; el alto grado de resistencia por parte de los profesores noveles respecto a temas relacionados con raza, clase, sexualidad, religión, pobreza y ostentación del poder revelaron el desinterés al que -en relación con dichos *incómodos temas*- les había inducido la paulatina colonización de sus conciencias políticas. Los profesores noveles evitan temas controversiales argumentando que su trabajo se limita a explicar contenidos imparciales; la educación, según ellos, debe ser neutral, basada en sus

propias experiencias y en teorías sencillas y útiles para perder el tiempo contradiciendo la lógica neoliberal (Holloway y Gouthro, 2011). Dicha postura, revela una normalización profundamente arraigada de la discriminación convertida en una imposición y no una opción en las escuelas y universidades hacia los profesores no capitalistas pues estos se ven obligados de forma, directa e indirecta, a cambiar u ocultar su discurso y prácticas para poder permanecer en las instituciones (Evans-Winters y Twyman, 2011; Jones y Calafel, 2012; Costigan, 2013; Loh y Hu, 2014).

En este orden de ideas, los currículos son usados para influenciar procesos pedagógicos en escuelas y universidades, por ende, prácticas cotidianas de profesores y estudiantes. Esta tendencia, que Giroux (2010) ha denominado *pedagogía desnuda*, en inglés *bare pedagogy*, es el estandarte neoliberal dentro del sistema educativo y su influencia es tal que es común hoy día ver profesores y estudiantes usando términos como *emprendimiento e innovación, eficiencia y eficacia, productos y consumidores*, para referirse a teorías y prácticas pedagógicas (Robertson, 2008). Los planes de estudios comerciales han cambiado el sentido, la misión y las prácticas de las universidades que ahora se comportan como empresas y confunden en una sola función educación con formación y conocimiento con producto; sus teorías son instrumentales y sus prácticas pedagógicas se reducen a métodos a priori. Dirigidas por empresarios y no por académicos, en ellas la tradicional investigación universitaria de carácter crítico que, entre otras cosas, se oponía al mercantilismo, ha venido disminuyendo a través de la acción combinada de contratos gubernamentales, fondos otorgados por fundaciones corporativas y proyectos conjuntos entre organizaciones privadas, acaudalados donantes, investigadores mercantiles y las universidades que han seducido con inyecciones de capital a profesores investigadores. Consecuencia inmediata, los docentes con posturas críticas han sido integrados sin quejas en el sistema neoliberal propio de la educación superior (Giroux 2009, 2010, Giroux y Cohen, 2014).

c. La pedagogía crítica como alternativa de resistencia: diálogo, narrativa y conversación en el aula

En la medida que la subjetividad en el neoliberalismo esta predeterminada por las posibilidades de actuación que ofrece el “homo-economicus” (Read, 2009), Jenson (2009) recopiló bajo el nombre de *políticas de inversión social* un panorama general de las principales propuestas políticas surgidas en Europa y América Latina para afrontar las consecuencias sociales del neoliberalismo y buscar alternativas políticas antidiscriminatorias hasta esa fecha. El estudio reveló que la mayoría de autores coincidían en que la solución es la asunción de los Estados de la responsabilidad de crear políticas y programas de inclusión para reducir al mínimo la transferencia intergeneracional de la pobreza y preparar a la población para las futuras condiciones de empleo. Una vez superadas las históricas etapas del proteccionismo y neoliberalismo, los estados, en conjunción con la empresa privada, son responsables de fundar nuevas filosofías económicas para hacer frente a las consecuencias negativas del capitalismo (Jenson, 2009).

Las iniciativas locales que trascienden al resto del mundo también son un paliativo frente al neoliberalismo, Jones y Roopali (2010) exponen el caso de la Iniciativa de Derechos Civiles de Michigan (MCRI), la cual, desde 2003 lleva a cabo una campaña de no permitir a la Universidad de Michigan y demás universidades el trato preferencial o discriminatorio por motivos de raza, sexo, color, origen étnico u origen nacional, respecto a los estudiantes. El MCRI denuncia

continuamente ante la Corte Suprema de justicia aquellos casos de discriminación en la Universidad de Michigan amparados en políticas neoliberales, su experiencia y apoyo efectivo ha logrado que personas provenientes de otras universidades acudan al grupo en busca de auxilio o la creación de otras universidades se creen grupos similares (Jones y Roopali, 2010).

Sin embargo, como complemento de las acciones de los diversos movimientos sociales y políticos de resistencia, el aula resulta ser uno de los principales campos de batalla anti neoliberal en la medida que en ella se actualiza, valida, construye y reproduce el discurso. Jones y Calafel (2012) parten de la premisa de que, si la ideología neoliberal se ha construido y reproducido, en esencia, a través del discurso pedagógico, es allí mismo donde los maestros críticos pueden iniciar un cambio de paradigma partiendo de una perspectiva pedagógica de intención liberadora la cual debería actuar, primero, en instituciones para la educación de maestros, de modo que, acto seguido, trascienda a sus prácticas profesionales y a la sociedad en general. Freire (1976) se había acercado ya a una propuesta semejante al definir la educación como un proyecto de liberación eminentemente político encargada de ofrecer a los estudiantes las condiciones para la auto-reflexión, una vida auto gestionada, y nociones particulares de acción crítica. La pedagogía crítica es pues un acto de libertad personal que tiene lugar entre profesores y estudiantes en momentos y lugares determinados a lo largo de todo el proceso de escolarización (Freire, 1976; Giroux, 2010); desde tal perspectiva pedagógica, las instituciones educativas pueden coadyuvar a encausar a jóvenes y niños hacia vocabularios independientes de la gramática del mercado, plenos de valores, que enfatizan lo verdaderamente importante de las relaciones humanas y favorezcan una más libre configuración de los sujetos. (Giroux, 2009, 2010; Howard, 2012; Giroux y Cohen, 2014).

En ese sentido, la revisión de la literatura da cuenta de diversas iniciativas llevadas a cabo por maestros que desde esta “pedagogía íntima” intentan junto con sus alumnos, discutir, descubrir, revelar y enfrentar el germen de los principios ideológicos neoliberales y tratar de liberarse de su influencia a través de variadas didácticas tales como: el diálogo reflexivo, las narrativas personales y ficcionales, cuentos, obras de teatro, prácticas y proyectos de campo con la comunidad alrededor, etc. (Trahar, 2009, 2011; Dull, 2012; Townsend, 2012; Milu, 2013; Vassallo, 2013; Subrenduth, 2013).

Dull (2012), por ejemplo, expone como en Serbia, en medio del enfrentamiento político-educativo entre directivos neoliberales y profesores, estos últimos, con el ánimo de defender su idea de educación, iniciaron una suerte de pedagogía progresista, basada en la relación íntima, con el objetivo de *despertar* a sus estudiantes de un estado mentalmente esclavizado que denominaron *producto para el capital humano*. Una vez los estudiantes despiertan, esto es, toman conciencia de la realidad política, pasan a un segundo estado denominado *seres humanos completos* a partir del cual inician un redescubrimiento de la vida (Dull, 2012).

Por su parte Costigan (2013) investigó, durante 7 años, una selección de varios grupos consecutivos de docentes públicos recién reclutados a quienes, apenas empezaban a trabajar, se les motivaba a cultivar una forma de pedagogía denominada por él *educación estética* cuya característica principal consistía, con permiso de las directivas, en no estar atada a -y a contravenir hasta donde fuera posible- los principios ideológicos, de regulación y de estandarización neoliberales. A lo largo del proceso, Costigan descubrió que una vez se supera la resistencia al

cambio por parte de directivas, estudiantes, otros maestros y los propios maestros experimentales, en las clases empezaron a aparecer prácticas y valores tendentes a entender, y propender por, un modo de vida no consumista. La identificación dentro del discurso de los postulados neoliberales permitió, además de la liberación del grupo de estos, la aparición de una suerte de creatividad humanística, propiciadora de didácticas innovadoras. También, un mejor conocimiento de sí mismos y de la esencia de las relaciones sociales.

Una interacción maestro-estudiante, políticamente consciente, basada en la intimidad y la reflexión, propicia el diálogo más allá de propósitos llanamente disciplinarios y favorece el cuestionamiento de la cultura, la historia, la economía, la política y la hegemonía en miras a la formación crítica. Este tipo de interacción permitiría transformar la forma de pensar de unos y otros hacia su liberación ideológica gracias a la toma de conciencia. Esto es posible en la medida que, por un lado, se creen planes y programas de estudio para docentes y estudiantes conducentes a adquirir conocimientos humanísticos, metodológicos, técnicos y científicos para participar en, y transformar, la sociedad y, por otro lado, se regrese en el aula a los géneros básicos de la comunicación, que nacieron del diálogo, como herramienta didáctica: la conversación, la argumentación y la narrativa alrededor de la vida cotidiana de los participantes, sus problemas, necesidades, esperanzas y alegrías, de modo que, se puedan de nuevo descubrir aquellos componentes de la vida que el consumismo y los medios masivos de comunicación habían ocultado (Matus y Infante, 2011; Darder, 2012; Salazar y Pasque, 2013; Vassallo, 2013; Preston y Aslett, 2014).

La conversación, para empezar, es un lugar de acercamiento afectivo que, por su naturaleza íntima e informal (lo cual va en contradicción a la clase magistral) permite a estudiantes y profesores relajar sus roles y alternar su voz, de manera semiestructurada, guiados por la emotividad y la función expresiva; es pues una intersección de la cultura, la identidad, la política, la ideología, los sentimientos, las representaciones y las estructuras sociales de las diferentes voces participantes, las cuales, permiten la re-creación de la realidad y la oportunidad de conectar personas e ideas que van poco a poco configurando sujetos. La sola posibilidad de escuchar y ser escuchado y de ser reconocido y valorado como interlocutor válido, por fuera de la lógica del mercado, contribuiría ya a construir sujetos libres (Sleeter, 2008; Jones y Calafel 2012; Bullough, 2014); enseguida, la puesta en escena como tema de conversación, de tópicos históricos, económicos y culturales desde una perspectiva reflexiva y crítica permitirá controvertir los presupuestos impuestos por la lógica del consumo, haría renacer visiones olvidadas y contribuirá a configurar nuevos conocimientos, esto es, nuevas percepciones de la realidad (Baltodano, 2012; Casey, 2013; Yildiz, Ünlü y Alica, 2013; Hokka y Etelapelto, 2014).

Por su parte, la argumentación, vista como una práctica discursiva dialógica que ofrece estructuras, usos y técnicas de participación incluyente, racional, organizada, si se quiere, democrática para construir y compartir conocimiento en diversos contextos comunicativos, no solo ofrece un sistema de interacción justo y regulado conducente a exponer diversos puntos de vista y llegar a acuerdos sobre los temas en discusión, sino también implica la puesta en juego de procesos cognitivos, intelectuales y relacionales que coadyuvan a la configuración del sujeto. Cuando un individuo pone en tela de juicio ante un auditorio los argumentos preparados de antemano, se afirma ante esta comunidad como ser inteligente capaz de participar en las

discusiones razonables. Esto porque se ha empapado de, y comparte, hasta cierto punto, los sistemas de pensamiento, comunicación, valores y creencias en los que participa (McNeill y Pimentel, 2010; Berland y McNeill, 2010).

Finalmente, el género narrativo, ya sea ficcional, ya sea biográfico, ha sido considerado desde el origen de las civilizaciones una de las elaboraciones humanas más eficaces para contribuir a la configuración de los sujetos y construcción de las culturas pues registra, aúna y construye las representaciones sociales que realizan las personas en relación con los grupos sociales en los que interactúan, su vida cotidiana, sus valores, credos, ideologías, comportamientos, en medio de sus nociones de la realidad, la historia, el tiempo y el espacio social; todo esto, ensamblado desde la historia personal y el sentido de un sujeto, el cual, vive circunstancias concretas en contextos e instituciones determinados, entre otros: la vida familiar, escolar y laboral. Como didáctica de la resistencia, la narrativa transforma y redefine la realidad histórica de las comunidades en las que los sujetos viven, ya que, estas historias, por su naturaleza discursiva, cambian y reescriben la historia de los grupos que las escuchan (Hokka y Etelapelto, 2014).

Así las cosas, la función de la narrativa, más allá de recordar el pasado, es construir el futuro debido a que, cuando el narrador construye la historia, sobre todo en el caso de su historia personal, está diseñando su sujeto; luego, cuando la comunica al grupo, participa de la construcción de la cultura. Por eso, si alguien hace saber, con un relato, en una comunidad la historia de alguien más, además de estar dando a conocer la vida de aquella persona, está contribuyendo a cambiar la realidad social de la comunidad. Lo anterior es posible porque la narración permite la aparición de lo visual, lo ritual, lo mítico y las subjetividades, se crean más por el devenir que por el ser, no se forman de la articulación esencialista sino en el camino que se recorre entre la biografía personal y las trayectorias y memorias colectivas (Mansfield, 2009; Trahar, 2009, 2011; Jones y Calafel 2012; Cuervo, 2012).

El presente artículo hace una reflexión acerca de algunas investigaciones, surgidas en el mundo anglosajón, alrededor de la influencia discriminatoria del prototipo hombre-macho-rico en el seno de la educación neoliberal. También, recopila algunas propuestas de resistencia que, para hacerle frente a esta discriminación han surgido en occidente, entre ellas, desde la pedagogía. La conversación, la argumentación y la narrativa son algunas de las pedagogías íntimas que, según los autores, harían del aula un lugar de liberación y resistencia. Espero, en un futuro artículo dedicado exclusivamente a este tema, detallar y analizar la propuesta pedagógica liberadora que en el corazón de estos profesores investigadores críticos se está gestando. Del mismo modo, es menester anotar que este artículo posterga para futuros trabajos, las importantes reflexiones que alrededor del tema se han dado, por ejemplo, a través de libros, en Europa y en Latinoamérica. Esto porque, por ahora, la investigación se centró en la producción arbitrada en habla inglesa.

4. Conclusiones

Debido a que el neoliberalismo ha venido imponiendo políticas educativas mercantilistas y segregacionistas y rediseñando el discurso educativo para, entre otras cuestiones, efectuar segregación, control poblacional y constituir así sujetos masificados y consumistas, los maestros críticos tienen la posibilidad de hacer frente a esta arremetida, desde el aula, acudiendo a una

perspectiva pedagógica intimista, claramente política, que procure la reconfiguración, para la liberación, de los sujetos a través del diálogo, la argumentación y la narrativa como estrategias didácticas.

La conversación, la argumentación y la narrativa no son propuestas didácticas nuevas; por el contrario, su sencillez y antiquísima tradición las sitúa, para muchos maestros, en el campo de las didácticas tradicionales pasadas de moda. No obstante, es precisamente su cercanía a la subjetividad del estudiante lo que les da valor en medio del paradigma neoliberal que incita a la masificación y el consumismo. Las batallas mundiales por la ostentación del poder se dan en la mente de estudiantes y profesores. El aula ofrece la posibilidad única de desnudar la manipulación y desenterrar las verdades ocultas por el consumismo, la televisión, la superficialidad y el egoísmo impuestas por el prototipo *macho-hombre-rico* neoliberal.

En ese sentido, el también tradicional papel del maestro de configurar los sujetos de los estudiantes recobra valor si se comprende, tal como propuso Freire, que la función de la educación es liberar. Regresar a las antiguas prácticas intimistas en el aula permite entonces, no sólo, regresar al principio comunicativo básico, el cual, entre otras cosas, dio inicio a la profesión, sino también, reconocernos, recrearnos y aceptarnos. El resurgimiento del docente como “dador de luz” es una tarea urgente acorde con los nuevos caminos que puede tomar el siglo.

El neoliberalismo, como filosofía económica reinante en el siglo XXI es una continuación del capitalismo del siglo XX difícilmente reemplazable. Es innegable, además, que esta filosofía, a pesar de sus injusticias, ha ayudado a varias de las naciones que se han inscrito en su sistema a salir de la pobreza. No obstante, este progreso ha sido a costa de la aceptación voluntaria de la población mundial, de su nuevo sistema de valores y de las poblaciones discriminadas de estar abajo en la escala social. Puesto que, en las sociedades democráticas, supuestamente, aún es posible decidir el camino individual de la existencia, los maestros estamos en la obligación de dar a conocer a nuestros alumnos que alguna vez existieron caminos diferentes al consumismo, la competencia y el individualismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbaria, A. (2011). The social studies education discourse community on globalization: exploring the agenda of preparing citizens for the global age. *Journal of studies in international education*, 15 (1), 57-74. Retrieved from <http://jsi.sagepub.com/content/15/1/57.abstract>
- Ambrosio, J. (2013). Changing the Subject: Neoliberalism and Accountability in Public Education. *Educational Studies*, 49(4), 316-333. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131946.2013.783835>
- Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the Demise of Public Education: The Corporatization of Schools of Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (QSE), 25(4), 487-507. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2012.673025>

- Berland, L. y McNeill, K. (2010). A learning progression for scientific argumentation: Understanding student work and designing supportive instructional contexts. *Science Education*, 94(5), 765-793. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20402/abstract>
- Bullough, R. (2014). Toward Reconstructing the Narrative of Teacher Education: A rhetorical Analysis of Preparing Teachers. *Journal of Teacher Education*, 65(3). Retrieved from <http://jte.sagepub.com/content/65/3/185>
- Casey, Z. (2013). Toward an Anti-Capitalist Teacher Education. *Journal of Educational Thought*, 46(2), 123-143. Retrieved from http://www.academia.edu/7386355/Toward_an_Anti-Capitalist_Teacher_Education
- Coloma, R. (2013). Empire: An Analytical Category for Educational Research. *Educational Theory* 63(6), 639-658. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12046/abstract>
- Costigan, A. (2013). New Urban Teachers Transcending Neoliberal Educational Reforms: Embracing Aesthetic Education as a Curriculum of Political Action. *Urban Education*, 48(1), 116-148. Retrieved from <http://uex.sagepub.com/content/48/1/116.short>
- Cuervo, H. (2012). Enlarging the Social Justice Agenda in Education: An Analysis of Rural Teachers' Narratives beyond the Distributive Dimension. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 83-95. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2012.669829?journalCode=capj20>
- Darder, A. (2012). Neoliberalism in the Academic Borderlands: An On-going Struggle for Equality and Human Rights. *Educational Studies. A journal of the American Educational Studies Association*, 48 (5), 412-426. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131946.2012.714334#.VjMYs7cvdD8>
- Ditchburn, G. (2012). The Australian curriculum: finding the hidden narrative? *Critical Studies in Education*, 53 (3). Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2012.703137>
- Dull, L. (2012). Teaching for Humanity in a Neoliberal World: Visions of Education in Serbia. *Comparative Education Review*, 56 (3), 511-533. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ979407>
- Durand, C. (2014). Contradictions of Global Neoliberalism. *Perspectives on Global Development y Technology*, 13(1/2), 36-42. Retrieved from

- <http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/15691497-12341287>
- Evans-Winters, V. y Twyman, P. (april 2011). The Aesthetics of White Racism in Pre- Service Teacher Education: A Critical Race Theory Perspective. *Race, Ethnicity and Education* 14 (4), 461-479. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613324.2010.548376>
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI
- Giroux, H. (2009) Education and the Crisis of Youth: Schooling and the Promise of Democracy. *Educational Forum*, 73 (1), 8-18. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720802539523>
- Giroux, H. (2010) Bare Pedagogy, and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic Public Sphere. *The educational Forum*, 74 (10). 184-196. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131725.2010.483897>
- Giroux, H. y Cohen, R. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago, Illinois: Haymarket Books.
- Grady, J.; Márquez, R. y McLaren, P. (2012). A critique of neoliberalism with fierceness: Queer youth of color creating dialogues of resistance. *Journal of homosexuality*, 59 (7), 982–1004. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22925055>
- Gulson, K. y Fataar, A. (2011). Neoliberal governmentality, schooling and the city: conceptual and empirical notes on and from the Global South. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32(2), 269-283. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.562672>
- Gulson, K., y Webb, T. (2012). Education Policy racialization: Afrocentric schools, Islamic schools, and the new enunciations of equity. *Journal of Education Policy*, 27 (6). Retrieved on <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2012.672655>
- Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hokka, P., y Etelapelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: a study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, (61), 1. Retrieved from <http://jte.sagepub.com/content/65/1/39.abstract>
- Holloway, S. y Gouthro, P. (2011). Teaching resistant novice educators to be critically reflective. *Discourse: studies in the cultural Politics of Education*, 32 (1), 29-41. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.537069?journalCode=cdis20>

- Howard, S. (2012) *An Investigation into New Labor Education Policy: Personalization, Young People, Schools and Modernity*. Manchester, UK: The University of Manchester.
- Lipman, P. (2011). Contesting the city: neoliberal urbanism and the cultural politics of education reform in Chicago. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32 (2), 217-234. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2011.562667>
- Loh, J., y Hu, G. (2014). Subdued by the system: Neoliberalism and the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education* 41 (2014), 13-21. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000377>
- Jenson, J. (2009). Lost in Translation: The Social investment Perspective and Gender Equity. *Social politics: international Studies in Gender, State and Society*, 16 (4), 446-483. Retrieved from <http://sp.oxfordjournals.org/content/16/4/446.abstract>
- Jeong-eun, R. (2013). The Neoliberal Racial Project: The Tiger Mother and Governmentality. *Educational Theory* 63 (6), 561-580. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12042/abstract>
- Jones, B, y Roopali, M. (2010) From California to Michigan: Race, Rationality, and Neoliberal Governmentality. *Communication and Critical/ Cultural Studies*, 7(4), 401-422. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14791420.2010.523431>
- Jones, R. y Calafel, B. (2012). Contesting Neoliberals through Critical Pedagogy intersectional reflexivity, and personal Narrative: Queer Tales of Academia. *Journal of homosexuality*, 59(7), 957-981.
- McNeill, K. y Pimentel, D. (2010). *Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation*. *Science Education*, 94(2), 203-229. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20364/abstract>
- Mansfield, J. (2009). Creativity and the Arts in the Curriculum under Neoliberal Regimes. *ACCESS: Critical Perspectives on Communication, Cultural y Policy Studies*, 28(1), 27-41.
- Matus, C., y Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307.
- Milu, E. (2013). Critical Perspectives on Free Primary Education in Kenya: Towards an Anti-Colonial Pedagogy. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 11(3), 83-109. Retrieved from <http://www.jceps.com/archives/438>
- Molina, N. (2012) *Técnicas deductivas e inductivas de búsqueda de información en la web:*



apuntes de clase no. 58. Bogotá: Universidad de La Salle

- Mulinari, D. y Neergaard, A. (2010) The “others” in Sweden. Neoliberal policies and the politics of ‘race’ in education. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)* 8 (2), 130-164. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ910922>
- New York Collective of Radical Educators (s.f.) Retrieved from <http://www.nycore.org/>
- Ossei-Owusu, S. (2012) Decoding Youth and Neo-Liberalism: Pupils, Precarity and Punishment *Journal of Poverty*, 16 (3), 296-307. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10875549.2012.695536>
- Preston, S. y Aslett, J. (2014) Resisting Neoliberalism from within the Academy: Subversion through an Activist Pedagogy. *Social Work Education: The International Journal*, 33 (4). Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02615479.2013.848270>
- Read, J. (2009). A genealogy of homo-economicus: Neoliberalism and the production of subjectivity. *Foucault studies*, 25-36.
- Robertson, S. (2008) Remarking the World: Neoliberalism and the Transformation of Education and Teachers’ Labor *The Global Assault on Teaching, Teachers, and their unions: stories for Resistance* (Compton, M. Weiner, L., 2008) New York: Palgrave Macmillan.
- Roksa, J. (2013) *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education*. New York: Routledge.
- Salazar, M. y Pasque, P. (2013) Challenging the Neoliberal Climate in Academia from Mentoring Perspectives. Critical Reflections from Our Future Selves. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 3 (6), 474-480 Retrieved from <http://csc.sagepub.com/content/13/6/474.abstract>
- Sleeter, C. (2008) Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2008), 1947-1957. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08000656>
- Streeck, W. (2014). The Politics of Public Debt: Neoliberalism, Capitalist Development and the Restructuring of the State. *German Economic Review*, 15(1), 143-165. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/geer.12032/abstract>
- Subreenduth, S. (2013) Theorizing Social Justice Ambiguities in an era of Neoliberalism: The Case of Postapartheid South Africa. *Educational Theory* 63 (6), 581-600. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12043/abstract>
- Tienken, C. (2013). Neoliberalism, Social Darwinism, and Consumerism Masquerading as School Reform. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 43(4), 295-316. Retrieved from

<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10780-013-9178-y>

Torres, C. (2008). *Education and neoliberal globalization*. New York: Routledge.

Trahar, S. (2009). Beyond the story itself: Narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1218/2653>

Trahar, S. (2011). Changing landscapes, shifting identities in higher education: narrative of academics in the UK. *Research in Education*, (86), 46-60. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ961140>

Townsend, A. (2012). Rethinking Networks in Education: Case Studies of

Vassallo, S. (march 2013). Resistance to Self-Regulated Learning Pedagogy in an Urban Classroom: A Critique of Neoliberalism. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 11 (2), 239-281. Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/c/articles/90188778/resistance-self-regulated-learning-pedagogy-urban-classroom-critique-neoliberalism>

Walsh, J. (2012). The marketization of multiculturalism: neoliberal restructuring and cultural difference in Australia *Ehnic and Racial Studies*, 1 (22). Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870.2012.720693>

Ward, S. (2011). *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education* New York: Roudledge

Webb, T. y Gulson K. (February 2012). Education Policy as Proto-fascism. *Journal of pedagogy. Pedagogicky casopis*, 2:2, 73-194. Retrieved from <http://www.degruyter.com/view/j/jped.2011.2.issue-2/v10159-011-0009-x/v10159-011-0009-x.xml>

Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z. (2013). Remembering Mahmut Hoca in a Neoliberal Age”I am not a trader but a teacher!”. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 11(3), 146-163. Retrieved from <http://www.jceps.com/archives/441>

#yosoy132. #yosoy132. (s.f). Retrieved from: <https://www.facebook.com/yosoy132>

Agradecimientos / Acknowledgments:

Expreso mi agradecimiento a los docentes del Programa del doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad La Salle, Colombia.

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

