
Pensar la Educación desde los derechos: Derecho a la igualdad, a disentir y al afecto¹

Thinking about Education from Rights: Right to equality, dissent and affection

Recibido: 27 de diciembre 2023

Evaluado: 19 de enero 2024

Aceptado: 15 de abril 2024

J. Félix Angulo Rasco

Autor Corresponsal: felix.angulo@pucv.cl

<http://orcid.org/0000-0002-6625-907X>

Universidad de Cádiz y Cátedra UNESCO Democracia, Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora. DCMET

Cómo citar

Angulo, J. F. (2024). Pensar la educación desde los derechos: derecho a la igualdad, a disentir y al afecto. *Revista Educa UMCH*, (23), 11-28.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.308>



© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Educa UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

¹ He de agradecer a la académica Silvia Redon Pantoja, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la revisión de este trabajo. Los errores que hayan podido permanecer son, sin duda, de mi propia responsabilidad.

Resumen

Los objetivos de este breve trabajo se vinculan con discutir, exponer y visibilizar, modestamente, algunas de las amenazas más urgentes que caracterizan a nuestra era, a la que podemos denominar antropocena que ponen en peligro nuestra vida en el planeta y sus ecosistemas, por una parte, y, por otra, el debilitamiento de los estados de bienestar donde se incluye lo político y la convivencia social. Ambas amenazas y graves problemáticas, en gran medida, son causadas por un capitalismo feroz o caníbal. El marco político, económico y jurídico que posibilita, permite y acentúa estas dos grandes amenazas a la vida natural y social en nuestra casa común, es el neoliberalismo global, liderado por la política conservadora de derechas, a la que aludo sucintamente. Buscar posibles vías de solución, requiere repensar la educación desde su *telos*, en su sentido más profundo, y comenzar a cambiar los discursos y los enfoques que podamos emplear.

Palabras clave: *Antropoceno, Neoliberalismo, conservadurismo, estandarización, igualdad, disenso, justicia afectiva*

Abstract

The objectives of this brief work are linked to discussing, exposing and modestly making visible some of the most urgent threats that characterize our era, which we can call the Anthropocene that endanger our life on the planet and its ecosystems, on the one hand, and, on the other, the weakening of welfare and political states and the social coexistence, that require democratic coexistence in a just society. Both threats and serious problems are largely caused by ferocious or cannibalistic capitalism. The political, economic and legal framework that enables, allows and accentuates these two great threats to natural and social life in our common home is global neoliberalism, led by the right-wing conservative politics to which I briefly allude. Searching for possible solutions requires rethinking education from its *telos* in its deepest sense and beginning to change the discourses and approaches that we can use.

Keywords: *Anthropocene, Neoliberalism, conservatism, standardization, equality, dissent, affective justice*

Introducción

Limitar la desesperanza

Una simple mirada detenida a nuestro alrededor nos puede quitar la esperanza abruptamente y agobiar nuestro pensamiento con una profunda tristeza e incluso desesperación; desesperación en el sentido de que parece que hemos perdido el futuro, un futuro posible y humano, un futuro para las nuevas generaciones. Intentar comprender esta situación nos coloca ante una red de líneas entrecruzadas que muestra una maya — aparentemente desorganizada— pero intensa, en la que se anudan cuestiones políticas, económicas, culturales, sociales y medioambientales. No obstante, y haciendo caso del precepto de Slavoj Žižek, lo urgente no es tanto lo que Marx postulaba en la tesis 11 *Contra Feuerbach* si no todo lo contrario. Lo urgente, lo imperioso, dada la multidimensionalidad de nuestra problemática situación, no es tanto, empecinarse en cambiarla ahora y aquí, sino, sin descartar la acción, entender nuestro presente. Tenemos que, estamos obligados a parar, detenernos y pensar, pensar libremente, pensar en profundidad, buscar los cauces de un diálogo y de una imaginación nueva que nos permita actuar sin precipitaciones, que podamos incluso pensar de otra manera, a la contra, sin sentirnos coartados por esquemas manidos y ya sobradamente transitados. Y nos debemos esta obligación porque la educación y la pedagogía son los territorios que más dolorosamente han sufrido la situación actual; ámbitos que, siendo cauces esenciales desde la ilustración para transformar nuestras sociedades y recuperar nuestra humanidad, han sido distorsionados hasta tal punto que han perdido su sentido (Angulo, 2023; Angulo & Redon, 2023).

¿Cómo hemos llegado a esta situación?

Asumamos que estamos en el Antropoceno (Crutzen & Stoermer, 2000; Zalawiewicz et al., 2008), una era posholocénica; pero asumamos también que las dimensiones del daño que estamos causando son inmensas. Hemos envenenado el mar, contaminado el aire y el agua; hemos incrementado la deforestación y la desertización ha aumentado en todo el planeta. El informe de la FAO (2020) sobre *El Estado de los Bosques del Mundo* indica que la superficie forestal disminuyó del 32,5% al 30,8% en los tres decenios comprendidos entre 1990 y 2020. Esto representa una pérdida neta de 178 millones de hectáreas de bosques, una superficie semejante a la de Libia². Por otro lado, se ha detectado la presencia de 59 microcontaminantes orgánicos de diversas familias químicas en el agua de 140 Áreas Importantes para la Conservación de las Aves y la Biodiversidad

² Tengamos en cuenta que los bosques albergan el 80% de la biodiversidad del planeta, actúan como sumideros de dióxido de carbono y liberan oxígeno a la atmósfera, proporcionan la infraestructura orgánica de numerosas y diversas formas de vida, son la fuente de ingresos y medio de subsistencia de aproximadamente un 25% de la población, siendo una gran parte de las tierras tradicionalmente habitadas por pueblos indígenas.

(IBA) en España³. Aunque, obviamente, no se trata de un caso exclusivo en España, como han señalado algunos estudios, el agua de lluvia está contaminada en todo el planeta⁴.

Asumir que nuestra era es una era en la que los seres humanos somos los responsables de los cambios ecológicos que se provocan en la naturaleza, debería llevarnos a reconocer que es esta situación a la que justamente el desenfreno neoliberal (esa forma de capitalismo desbocado y depredador) nos ha llevado (Steger & Roy, 2011; Angulo & Redon, 2012; Brown, 2016; Fraser, 2023).

Fisher (2018), ha caracterizado sin duda la esencia del capitalismo que padecemos: un capitalismo parásito.

Lo que debemos tener en mente es *tanto* que el capitalismo es una estructura impersonal hiperabstracta *como* que no sería nada sin nuestra cooperación. Por eso la descripción más gótica del capitalismo es también la más certera. El capitalismo es un parásito abstracto un gigantesco vampiro, un hacedor de *zombies*; pero la carne fresca que convierte en trabajo muerto es la nuestra y los *zombies* que genera somos nosotros mismos. (Fisher, 2018, p. 39)

El liberalismo de mercado, que nunca ha dejado de utilizar al Estado y a las administraciones públicas en su provecho, siempre latente y activo, ha vuelto una y otra vez, como un zombi que nos convierte; un capitalismo extractivista, destructor y paralizador (Quiggin, 2012; Krugmann 2020). Da igual que se señale el error *económico* que supone conformar las políticas públicas con la ortodoxia neoliberal, de seguir depredando nuestra naturaleza, de los escasos resultados de las cumbres sobre la tierra (como la reciente de Doha, Qatar⁵); nuestras sociedades, nuestras estructuras económicas perseveran en su insensatez y lo que es más peligroso, parece que nos hemos acostumbrado a este estado de cosas. Aceptamos con enorme pasividad, quizás con resignación, que el futuro es limitado, que la economía, o mejor, que la pobreza se extienda e incluso que los muros separen los espacios sociales (Brown, 2015) y que los genocidios se reproduzcan de nuevo con una intensidad y crueldad inusitada. Nuestra pasividad, nuestra resignación es quizás lo que ha permitido que junto a este neoliberalismo depredador resurjan los regímenes autoritarios, los populismos (Finchelstein, 2018; Mudde et al., 2019) y los grupos extremistas, que, sin renunciar al mercado e incluso incrementándolo, comienzan a ocupar —de nuevo— los discursos, las orientaciones políticas y los parlamentos (Brown, 2021). Como señala Mounk (2018), las ansiedades económicas y las culturales se refuerzan mutuamente. En apariencia parece que nos encontramos con una contradicción. En primer lugar, el pensamiento conservador o si lo prefieren el neoconservadurismo (Dubiel, 1993), ha permanecido esencialmente inalterado desde el siglo XX, centrado en valores ultrareligiosos, en la importancia de la familia y en el rechazo a cualquier orientación o cambio de la ortodoxia del género o en la lucha contra los derechos reproductivos de las mujeres (Morán, 2022). El

³Véase <https://www.csic.es/es/actualidad-del-csic/los-contaminantes-organicos-amenazan-los-ecosistemas-acuaticos-de-las-areas-de>

⁴Véase <https://www.agenciasinc.es/Noticias/El-agua-de-lluvia-de-todo-el-planeta-esta-contaminada-por-sustancias-quimicas-para-siempre>

⁵ Véase <https://www.wwf.org.mx/?207448/Cambio-Climtico-el-reloj-se-queda-sin-arena--DOHA>

neoliberalismo, como ha señalado encarecidamente Wendy Brown (2006, 2021), ha golpeado a la democracia, la igualdad y la sociedad y, llegado el caso, ha defendido que solo el individuo, la libertad y, en todo caso, la moralidad son los, a nuestro juicio, débiles cementos de la estructura social. Por ello, la racionalidad neoliberal⁶ ha preparado “el terreno para la movilización y la legitimación de feroces fuerzas antidemocráticas en la segunda década del siglo XXI” (Brown, 2021, p. 29).

Dicho de otra manera, los valores conservadores siempre han estado presentes y entremezclados con los objetivos neoliberales a través de sus nexos con la idea de familia (Brown, 2006)⁷. El racismo, el catolicismo ultra, la indiferencia hacia el otro, la aporofobia, la ceguera moral o adiaforía⁸, la inseguridad masculina transformada en odio a las mujeres (Bates, 2023) y el repetido mantra de la ideología de género; se han mezclado resurgiendo junto al malestar que el mismo neoliberalismo dejaba en grandes sectores sociales: el paro, la pérdida de nivel adquisitivo, la desigualdad, el encarecimiento de la vida, etc. (Piketty, 2013, 2015; Wilkinson & Pickett, 2009; Stiglitz, 2012). Un malestar que ha servido de terreno abonado para el lento pero constante resurgimiento de regímenes autoritarios en Europa (como Orbán en Hungría) y en el continente americano (Trump en USA y Milei en Argentina) y de grupos neofascistas en Europa, como Marie LePen en Francia, Georgina Meloni en Italia, Geert Wilders en los Países Bajos y Vox en España⁹, entre otros. No resulta exagerado afirmar que nos encontramos con lo que Mbembe (2011) denominó Necropolítica. “La clave principal para mantener la necropolítica del capitalismo neoliberal —ha señalado— con sus desigualdades e injusticias, que dejan morir a los no-rentables y a los excluidos, es que la mayoría de los ciudadanos se crean la gran mentira del neoliberalismo: que son libres,” (Ibid., p. 22) y que por defender la libertad y la seguridad que el neoliberalismo les ofrece, prefieren ceder sus vidas, su independencia y autonomía. Es más, aquellos que son excluidos, son justamente los que la defienden y el grupo más fuerte de sus votantes.

Esta es una paradoja que se encuentra en el corazón de los movimientos y los defensores de los regímenes de ultraderecha y que se nos proyecta, asumiéndola mansa y conscientemente: libertad y seguridad a cambio de autonomía, emancipación e independencia. Como indicaba Adorno (1998) la aceptación de la heteronomía no acabó con el nazismo. Adorno (2020) también, en una conferencia de 1967, señaló que no solo las condiciones del resurgimiento de dicha ideología permanecían, sino que los partidarios del antiguo y nuevo fascismo se hallan “repartidos hoy de forma transversal ente toda la población” (Ibid.,14). El (post)fascismo sigue vivo en nuestras sociedades;

⁶ El neoliberalismo para Wendy Brown no es simplemente una estrategia política, sino una racionalidad política. Según sus palabras “una racionalidad política es una forma específica de razón política normativa que organiza la esfera política, las prácticas de gobernanza y la ciudadanía. Una racionalidad política gobierna los criterios de lo que se puede decir, lo inteligible y los criterios de verdad de estos dominios” (2006, p. 693). Es decir, una fuerza que “logra gestionar el orden social prácticamente en su totalidad, forjando subjetividades gobernando conductas y generando una organización institucional específica” (Morán, 2022: 69).

⁷ Recordemos el *dictum* de Margaret Thatcher en una entrevista en 1987 que “la sociedad no existe. Hay individuos, hombres y mujeres y hay familias”.

⁸ El concepto de Aporofobia (miedo/ desprecio al pobre) ha sido acuñado y desarrollado por Cortina (2017) y el concepto de Adiaforía (o ceguera moral) se encuentra en Bauman & Donskis (2015).

⁹ Una excelente revisión histórica centrada en gran parte en Latinoamérica se encuentra en Finchelstein (2018).

una heteronomía que acepta el control, la vigilancia, e incluso la militarización de nuestra vida cotidiana, a través de las nuevas posibilidades que las tecnologías digitales han supuesto (Sadin, 2009 & O’Neil, 2018). Los nuevos movimientos postfascistas se entrelazan perfectamente con un capitalismo de la vigilancia actual; que es como afirmar que el capitalismo ha adquirido y asimilado en ideal de control, homogeneización, dependencia y uniformización inscrito en el pensamiento fascista (Zuboff, 2020).

El problema del Iluminismo: cuando la razón sirve más para controlar que para ilustrar

En este apartado quisiera adoptar un punto de vista diferente pero convergente con lo que llevamos desarrollado, de tal manera que pueda mostrar que, en el fondo, hemos trazado un círculo político, volviendo de alguna manera no trivial al principio. Adorno y Horkheimer escribieron *Dialéctica del Iluminismo* (1994) para mostrar ‘el momento destructivo’ de la ilustración: su pretensión de dominio de la naturaleza. Max Weber (1922) con anterioridad ya señaló que la Racionalidad Medios/Fines (racionalidad en cuanto a un fin, *Zweckrational*), producto y cauce cognitivo de la industrialización y de la tecnología, suponía claramente un desencantamiento del mundo (*Entzauberung der Welt*) y la entronización de una racionalidad instrumental dominadora, orientada al control e incluso a la burocratización (Angulo, 1991). “La enfermedad de la razón — escribió Horkheimer (1973)— radica en su propio origen, en el afán del hombre de dominar la naturaleza”. Habermas (1968, 1979), siguiendo este hilo señaló que el gran peligro se encontraba en la paulatina e imparable colonización del mundo de la vida¹⁰. El proceso de Ilustración, de desencantamiento del mundo, ha estado viciado desde el principio, puesto que se muestra como la progresiva “racionalización, abstracción y reducción de la entera realidad al sujeto bajo el signo del *dominio*, del poder” (Sánchez, 1994, p. 12).

En el camino hacia la ciencia moderna los hombres renuncian al sentido. Sustituyen el concepto por la fórmula, la causa por la regla y la probabilidad. Lo que no se doblaba al criterio del cálculo y la utilidad es sospechoso para la Ilustración. (Horkheimer & Adorno, 1994, pp. 61-62).

Por lo tanto, un proceso que se supone liberador para la humanidad se convierte en un proceso de alienación y de cosificación. Y es aquí en donde el círculo que parte de la necesidad de control y de represión, de rechazo a las diferencias y a la diversidad¹¹. La cosificación de la vida, la pérdida de la autonomía, la no aceptación de la diferencia y la diversidad son parte esencial tanto del neoliberalismo como de las diversas versiones del pensamiento neoconservador que late en los movimientos de extrema derecha o los nuevos fascismos. Si aceptamos estas ideas que hemos ido desglosando, podemos entonces comprender uno de los problemas y males esenciales que acosan a los sistemas

¹⁰ El concepto de *mundo de vida* o *Lebenswelt* no es original de Habermas. Tendríamos que atribuírselos en puridad a Edmund Husserl (1960) en filosofía y a Alfred Schütz (1972, 1973) en sociología, que lo tomó a su vez de Husserl.

¹¹ Como enfatizan Horkheimer y Adorno (1973), la Ilustración opera según el principio de identidad: no soporta lo diferente y desconocido.

educativos. Nos referimos a la creciente e imparable estandarización de la educación y de la pedagogía. Veámoslo.

La estandarización en educación

La estandarización ha sido un acontecimiento clave especialmente en el desarrollo de la modernidad y de la industrialización de nuestras sociedades (Leigh & Lampland, 2009). Se supone que, sin cierto grado de estandarización, no podríamos organizarnos, producir, generar riqueza y hasta entendernos. Por ello mismo, los estándares se convierten en los mecanismos “por los que nos ordenamos, organizamos a la gente, a los procesos, las cosas, números e incluso el lenguaje” (Busch, 2011, p.3). Los estándares pueden ser medidos, testados, examinados y revisitados; “tienen no solo una enorme funcionalidad cuantitativa, sino que actúan como reglas por las que deberíamos o tendríamos que vivir” (Busch, 2011, p. 10). Así es como lo ratifica la *British Standards Institution*: “Un estándar es una forma acordada de hacer algo. Podría tratarse de fabricar un producto, gestionar un proceso, entregar un servicio o suministrar materiales: las normas pueden cubrir una amplia gama de actividades realizadas por organizaciones y utilizadas por sus clientes.”¹². A través de ellos construimos la realidad objetiva, objetivamos el mundo, aseguramos su estabilidad y permanencia; como indica Busch (2011), son recetas que por el mero acto de su repetición “de seguir la receta (fielmente o no), crean una realidad ordenada, regular y estable” (p. 74). Los estándares no se aplican solo a las cosas, sino también a las personas; es más, existe una enorme simetría entre estándares para las personas y estándares para las cosas, pues son esencialmente semejantes y sirven también para mantener unidos e imbricados el mundo de las cosas y el mundo de las personas (Busch, 2011). Los estándares son pues elementos de la *performatividad* de los sujetos y las instituciones, al proveernos de scripts, ‘manuales’, libretos que guían nuestra práctica, pero que pasan desapercibidos una vez que se convierten en algo natural (Busch, 2011) y se defienden y promueven como algo valioso y necesario (Leigh & Lampland, 2009). Es aquí en donde podemos situar la íntima conexión entre estándares y poder, en la misma medida que establecen reglas que han de seguirse, o establecen categorías desde las cuales tomar decisiones, comparar y elegir cursos de acción (Busch, 2011). Por ello, la estandarización es un cierto modo de gobernanza, estandarizando políticas o productos, estandarizando a su vez a quienes son administrados o a quienes los consumen especialmente en el mundo social y en la educación (Brøgger & Staunæs, 2016; Brøgger, 2019). Pero nos quedaríamos en un mero análisis superficial si no somos conscientes de dos cuestiones esenciales: por un lado, más allá de su presencia cotidiana, los estándares están dominando nuestra vida cotidiana y determinando, como indicábamos antes, el mundo de la vida (Habermas, 1984, 1987), afectando a nuestra subjetividad (Brown, 2016); por el otro, los estándares como dispositivos políticos (Cort, 2010), han infectado la política misma y el pensamiento educativo en tanto dispositivos de la política económica neoliberal. “La estandarización es una forma de “dirigir y gobernar” que garantiza que se puedan hacer las cosas” (Brøgger & Staunæs, 2016, p. 226).

¹² Tomado de <https://www.bsigroup.com/en-GB/standards/Information-about-standards/what-is-a-standard/> La British Standard Institution se define así misma en su página web como: “the business standards company that helps organizations make excellence a habit – all over the world. Our business is enabling others to perform better”.

La estandarización está por lo tanto en el corazón de las *técnicas* de gestión y control que experimentadas en y por las grandes corporaciones se emplean no solo sobre la estructura administrativa de los sistemas educativo sino sobre los ciudadanos, como parte de su estrategia de convertir el mercado en un elemento de la subjetividad y de la vida cotidiana de los individuos, tal como tempranamente señaló Foucault (1990, 2004) y Brown (2016) nos ha recordado, de tal manera que cada individuo se convierta en un ‘emprendedor de sí mismo (*an entrepreneur of himself*)’ (Davis, 2018, p.276), que es lo que al fin y al cabo, otorga legitimidad, aceptabilidad y seguridad de expansión al mercado. Estas tecnologías básicas de gobernanza neoliberal aplicadas a la educación (Angulo, 2019) son, entre otras, el *New Public Management* (Anderson & Cohen, 2015), el *benchmarking*¹³ (Larner & Le Heron, 2004), las auditorías (Apple, 2007), los procesos de *accountability* (Hamilton et al., 2002; Ranson, 2003; Meyer et al., 2014), los sistemas de evaluación a través de pruebas estandarizadas (nacionales o internacionales) (Kamens & McNeely, 2010; Popkewitz, 2013; Benavot & Köseleci, 2015; Angulo, 2014; Verger et al., 2019; Angulo & Bernal, 2022) y otras técnicas similares de cálculo, evaluación y comparación (Torrance, 2006; Tröhler, 2014; Pettersson et al., 2016)¹⁴.

No nos podemos detener aquí en analizar todas estas tecnologías, lo importante, no obstante, es ser consciente de que a todas ellas le subyace un dispositivo, sin el cual serían, inválidas e ineficientes. Este dispositivo es, justamente, la estandarización. La estandarización actúa a través de ella en una doble dirección: se necesita establecer estándares para aplicarlas y a su vez las técnicas estandarizan los contextos en los que son aplicadas, en nuestro caso la educación. Como hemos ido señalando, las técnicas de *gobernanza y control* neoliberales se nutren y alimentan de la estandarización que a su vez estandariza el mundo social, los servicios públicos, pseudoprivatizados y, lo que nos importan aquí, las instituciones, los centros y la práctica educativa (Meyer et al., 2014). Se trata en general de lo que Walsh (1994) denominó *surveillance-based approach*: enfoque básico de vigilancia¹⁵, que, para su aplicación, exige la cosificación del mundo, de la práctica educativa y de los sujetos que en ella participan. Esta cosificación, rememorando la idea de Necropolítica de Mbembe, ha sido denominada por Segato (2018), la *Pedagogía de la Crueldad*.

¹³ En la Wikipedia la voz *Benchmarking* viene definida de la siguiente manera: *benchmarking* es una herramienta destinada a lograr comportamientos competitivos (eficientes) en la oferta de los mercados monopolísticos que consiste en la comparación del desempeño de las empresas, a través de la métrica por variables, indicadores y coeficientes (<https://es.wikipedia.org/wiki/Benchmarking>). Sobre el benchmarking Larner & LeHeron (2004) añaden: “Inicialmente, la evaluación comparativa implicaba comparaciones dentro de las empresas para garantizar la coherencia de los productos y luego entre empresas nacionales para mejorar la calidad de los productos y procesos. Hoy en día, el lenguaje y la práctica del benchmarking son omnipresentes y crean nuevas formas de inclusión y exclusión global. El término abarca toda una familia de técnicas conceptualmente relacionadas, y hay un cambio de intervenciones tácticas a estratégicas” (215).

¹⁴ Incluso una estrategia didáctica aparentemente inocente como la *rúbrica* es, en realidad, un dispositivo estandarizado para el control de resultados de aprendizaje y, por añadidura, el control de trabajo docente. No olvidemos la definición básica de rúbrica: “Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes” (Gatica-Lara & Urribaren-Berrueta, 2013, p. 61).

¹⁵ Lo que nos lleva de nuevo a Foucault y su Vigilar y Castigar (Foucault, 1976).

Cuando hablo de una pedagogía de la crueldad me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital. (Ibid., p. 11).

En resumen, la estandarización de nuestras vidas y, especialmente de la educación, es parte del trabajo neoliberal para anular las diferencias, la divergencia, el diálogo y el pensamiento crítico. De esta manera, acomoda la subjetividad para la aceptación de los imperativos y los esquemas provenientes del discurso conservador y posfascista. Los sujetos molestos con las élites neoliberales reaccionan acriticamente al malestar adoptando los contenidos de los discursos de los grupos de extrema derecha, con los que acaban coincidiendo. De esta manera las políticas y los actores educativos tienen parte de responsabilidad en la situación actual en la medida en que, preocupados por el cumplimiento de las reglas de estandarización, a las que se han adherido con tanta fruición como solemos hacerlo a las reglas burocráticas (Graeber, 2015), han olvidado lo que supone una pedagogía humana y cercana a la vida.

Pensar en lo importante

¿Cómo podemos hacer frente a una pedagogía que se expande a través de la crueldad de cosificar la vida y los sujetos? No pretendo ofrecer aquí la orientación definitiva, pero sí quisiera mostrar algunas posibles vías para ello. Tengo en cuenta que, como nos recordó Lorde (2003), *las herramientas del amo, nunca desmontarán la casa del amo*; por ello, el ejercicio fundamental se encuentra no en revisar los discursos disponibles y manidos actuales, sino en indagar nuevas maneras de pensar la educación, que la alejen de la cosificación, de la estandarización y nos permitan hacer frente desde cualquier ámbito educativo a las amenazas del pensamiento posfascistas y de extrema derecha. Aquí mostraré, si bien brevemente, tres posibles vías: la del derecho a la igualdad, la del derecho disentimiento y la del derecho a la afectividad.

Derecho a la igualdad

Ferrajoli (2019) ha abierto una nueva senda en la que pensar la igualdad y los derechos. Según este autor, es un ‘deber moral, una obligación jurídica y una necesidad de razón’, tomar en serio el principio de igualdad, puesto que es el principio clave desde el cual derivar todos los demás principios. Se estipula el principio de igualdad por dos razones: la primera porque todos somos diferentes unos de otros.

Precisamente porque la identidad de cada uno de nosotros es diferente de la de cualquier otro, se conviene, y es necesario convenir, para el fin de la convivencia pacífica y de la legitimación democrática del sistema político, en el principio de la igualdad de nuestras diferencias (Ferrajoli, 2019, p. 14).

Pero, en segundo lugar, se estipula, porque “somos desiguales, entendiendo ‘desigualdad’ en el sentido de diversidad en las condiciones de vida materiales” (Ferrajoli, 2019, p.13). Las *diferencias* son entendidas por este autor, como diversidades de nuestras identidades individuales (sexo, religión, opiniones políticas, lengua, etc.); las *desigualdades* consisten en las diversas condiciones económicas y materiales, en “los

Educa UMCH, 23, *Dossier* Educación, sensibilidades y justicia social

obstáculos de orden económico y social que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo de la personalidad humana” (p. 14). Todos somos, iguales, en tanto, tenemos el mismo valor y una dignidad equivalente.

Por tanto, el principio de igualdad consiste, sobre todo, en el igual valor asociado a todas las diferencias que hacen de cada persona un *individuo diferente* de todos los demás y de cada individuo una *persona igual* a todas las otras (Ferrajoli, 2019, p. 14).

El principio de igualdad pues se apoya en dos principios distintos pero coincidentes. El primero, señala el igual valor que estamos obligados a “asociar a todas las diferencias que forman la identidad de cada persona” (Ferrajoli, 2019, p. 14). En segundo lugar, en el *desvalor* que también estamos obligados a “asociar a las excesivas desigualdades económicas y materiales que de hecho limitan o peor aún, niegan el igual valor de las diferencias” (Ibid., 15). La igualdad es un derecho inamovible, universal y es a través, a su vez, de los derechos como podemos garantizar la igualdad y la libertad. Como ha afirmado Butler (2011), la libertad es una condición que depende de la igualdad para realizarse (p. 46).

Llevado al campo de la educación tenemos pues que la igualdad supone la protección de las diferencias, de las diversidades y la lucha contra el desvalor que conllevan las desigualdades socioeconómicas y la marginación social a la que muchas sociedades y la infancia está sometida. No estamos aquí enunciando ningún principio económico, ni asociando la igualdad a rendimiento o resultado alguno y menos al esfuerzo o la resiliencia del alumnado. Al unir la igualdad a la diversidad estamos introduciendo una perspectiva que no puede ser atrapada por la estandarización; porque en el momento que pretendamos estandarizar los procesos de igualdad estaremos subvirtiendo el respeto a la diversidad de nuestro alumnado. Solo las sociedades diversas, no isomórficas¹⁶, solo una educación y una pedagogía que respete dicha diversidad podrá conjugar y realizar la igualdad entre los seres humanos.

El derecho a disentir

Entre los diversos derechos que Ferrajoli (2022) señala en su trabajo, no aparece, sin embargo, un derecho que al cabo resulta esencial en estos momentos para nuestras sociedades y para la democracia misma. Nos referimos al derecho a disentir y a pensar diferente (Fusaro, 2022).

Fusaro (2022) señala que vivimos en un “monopolarismo del nuevo orden mundial de la sociedad de mercado” (p. 48). La gran astucia de la razón capitalista consiste tanto en la gradualidad con la que se lleva a cabo la supresión organizada de los derechos sociales conquistados, como en el modo y la habilidad de hacer que el ala izquierda y ‘progresista’ del espectro político asuma ese papel de desmantelamiento, de tal manera que de ‘luchar contra el capital y el mercado se ha pasado a luchar por el capital y defender el mercado’ (Ibid., p. 50). Es posible que en este proceso se invoque el

¹⁶ La idea de isomorfismo en los sistemas educativos y en el currículum procede de (Benavot, et al. (1991); Ramírez & Ventresca, 1992; Meyer et al., 1992). La isomorfización es una clara tendencia hacia la estandarización.

consenso, pero en realidad nos encontramos frente a un proceso de acatamiento a lo establecido, sumisión al *status quo*, que el mercado ha consagrado.

El disenso como rechazo de la autoridad y del poder... crea una tensión en la conciencia del individuo que siente de manera diferente, y que puede organizar socialmente su propio sentir en contra de las estructuras de poder y del orden político... Por esta razón, el poder, en todas las épocas y en todas sus configuraciones aspira más o menos abiertamente a suprimir el disenso, reprimiéndolo o impidiendo que surja, como ocurre, cada vez más a menudo, en nuestro mundo marcado por la manipulación organizada..., un mundo en el que las formas tradicionales de represión contra los que disienten se vuelven superfluas puesto que ya no hay rebeldes sustituidos por un rebaño amorfo de amantes inconscientes y felices de su propia esclavitud (Fusaro, 2022, p. 23).

El disenso es la esencia del pensar y del pensar distinto, y es, a su vez, la virtud de las políticas democráticas enfatiza Fusaro (2022). La democracia necesita que el disentir sea parte de su dinámica creadora de política, por ello podríamos caracterizar la democracia como la protección del disenso, el espacio en el que el *demos* dialoga y debate en un acto de poder (*kratos*), en el que tomar la palabra no significa reafirmar lo establecido sino analizar y reflexionar críticamente sobre lo que existe. El disenso protege la palabra de los subordinados para que puedan expresarla libremente (Spivak, 2003). El consenso, no es un punto de partida, ni siquiera, un resultado deseable; el consenso es un proceso constante que cobra sentido con el disenso dialogado. Disentir protege la diversidad y la diferencia; disentir desmonta cualquier estándar que quieran imponernos. Disentir vuelvo a repetir, nos anima a pensar y a pensar libremente. Aceptar la estandarización es, pues, aceptar la sumisión, la heteronomía, la uniformización¹⁷.

El derecho al afecto¹⁸

Mucho de lo que nos hace seres humanos es nuestra educabilidad (Bering & Bjorklund, 2007); nuestro potencial para el aprendizaje y nuestra enorme capacidad para enseñar y educar al otro (Tomasello, 2010). Educamos nuestras emociones, les hacemos frente e incluso las analizamos y aprendemos a entenderlas, para no dejarnos llevar desenfrenadamente por ellas. No pretendo justificar la comercialización de la “*gestión emocional*”, tan en boga actualmente, ni a buscar salidas invocando la equívoca y ya plenamente comercial inteligencia emocional (Goleman, 2004)¹⁹. Mi postura es mucho más radical: no podemos actuar directamente sobre, ni intervenir las emociones de nuestros niños y niñas; como adultos no tenemos ningún derecho a ello. Conviene detenernos en este punto. Pedagogo (*παιδαγωγός*) surge de la conjunción de un *paidos* y de *gogía*, el que acompaña. Acompañar al alumnado es parte esencial del encuentro pedagógico en las escuelas. Y en ese encuentro recuperamos un elemento clave que hemos desterrado y olvidado del proceso pedagógico mismo: los afectos. Esta es una idea importante que quisiera enfatizar. Las emociones se construyen en contextos y son esos

¹⁷ Es necesario recordar aquí la idea de la servidumbre voluntaria (La Boétie, 2010).

¹⁸ Sigo en este apartado trabajos anteriormente publicados: Angulo (2016) y (2022).

¹⁹ Para una crítica de la idea de inteligencia emocional véanse Locke (2005) y Manrique Solana (2015), pero especialmente la crítica de Illouz (2010)

contextos los que deberían ser los objetivos de nuestras preocupaciones como docentes. Podemos pretender abordar el miedo de un niño o una niña de manera directa, centrándonos en el niño o la niña de modo individual. Pero este enfoque creo que es equivocado. Propongo, por el contrario, que como docentes creemos contextos afectivos en los que los niños y las niñas puedan encarar sus emociones, compartirlas, hacerlas explícitas y modelarlas. Esos contextos, siempre educativos, deberían cumplir con lo que he denominado “justicia afectiva” (Angulo, 2016), que es el derecho de todo niño y niña a sentirse querido, protegido y amado. Solo de esta manera las emociones podrán ser afrontadas, aprendidas y desarrolladas (Lynch, 2009; Lynch et al., 2009).

Pero aquí no solo se trata de abordar de manera indirecta a través de los afectos las emociones de nuestro alumnado. Es algo mucho más profundo como nos ha indicado Judith Butler (2020), en dos sentidos. Por un lado, nuestras vidas son precarias y es ‘la precariedad lo que nos indica que estamos ante una vida’ (p. 30). El reconocimiento de la precariedad es una condición de la vida humana misma; “la capacidad de ser llorado es un presupuesto para que toda vida importe” (p. 32). Por el otro, y como extensión, nuestro mundo y cada vez con mayor fuerza, las poblaciones y los grupos sociales

se dividen entre aquellos cuyas vidas son dignas de protegerse a cualquier precio y aquellos cuyas vidas se consideran prescindibles. Dependiendo del género, de la raza y de la posición económica que ostentemos en la sociedad, podemos sentir si somos más o menos llorables a ojos de los demás (Butler, 2020, pp. 42-43).

La precariedad que forma parte de lo que significa ser humano, no es tomada aquí como un elemento marginal e incluso una condición pasajera; la precariedad forma parte de nosotros; nuestra vida es precaria y por eso es vida. El problema se encuentra cuando a la precariedad la transformamos en un elemento diferencial, cuando protegemos a unos y desprotegemos a otros, cuando algunos grupos e individuos pueden ser llorados y otros no merecen nuestra empatía, nuestra compasión o los apartamos y desterramos de nuestro afecto²⁰. Por ello, la justicia afectiva reclama un derecho que es, de alguna manera, parte de nuestra propia naturaleza como seres humanos. Desarrollar el vínculo con los otros, el cuidado hacia los demás posee una extraordinaria fuerza afectiva. El derecho al amor, a sentirse cuidado y protegido (Lynch, 2009; Lynch et al., 2009); el derecho a proteger la precariedad de nuestro alumnado, requiere el vivir en una ecología en la que la justicia afectiva sea una práctica esencial. Hacerlo así prepara a las nuevas generaciones para actuar con mayor justicia, generosidad y altruismo, fines esenciales de la escuela pública y claves del desarrollo democrático.

Reivindicar el derecho a la igualdad, a disentir y al afecto conllevan a la posibilidad de pensar diferente, pero pensar lo importante en educación, porque pensar lo importante aquí y ahora, es abandonar los antiguos, manidos, superficiales y, tal como han demostrado, inútiles conceptos, enfoque y teorías; supone pensar de otra manera la educación y la pedagogía. Nuestro gran reto es saber si somos capaces de ello.

²⁰ Recordemos aquí el concepto de *insensibilidad moral* como “el tipo de comportamiento cruel, inhumano y despiadado o bien (como) una postura ecuánime e indiferente adoptada y manifestada hacia las pruebas y las tribulaciones de otras personas” (Bauman & Donskis, 2015, p. 23)

Conflicto de Intereses

El autor declara que no existe conflicto de intereses en la elaboración de la presente investigación.

Responsabilidad ética y legal

El autor sostiene que las fuentes utilizadas en este artículo fueron verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas que provienen de otras investigaciones, reconociendo su autoría correspondiente

Financiamiento

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

Referencias

- Adorno, Th.W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Adorno, Th. W. (2020). *Rasgos del nuevo radicalismo de derecha*. Madrid: Taurus.
- Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (85), pp. 1-25
- Angulo, F. (1991). Racionalidad Tecnológica y Tecnocracia. Un Análisis Crítico. En AA.VV. (1991). *Sociedad Cultura y Educación. Homenaje a Carlos Lerena* (pp. 315-342). Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Angulo, F. (2014). Los test estandarizados como estrategia neoliberal de sometimiento. *Trabajadores de la Enseñanza*, 348, pp. 38-41.
- Angulo, F. (2016). Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1), pp. 37-47.
- Angulo, F. (2019). La Estandarización en Educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, 31, pp. 17-39.
- Angulo, F. (2022). Justicia Afectiva: una necesidad educativa y política inaplazable. *Hemiciclo. Revista de Estudios Parlamentarios*, 24, pp. 51-64.

- Angulo, F. (2023). Educación contra alienación: rescatar el sentido de la educación transformadora. En Carr, P., Thésée, G. y Rivas-Sánchez, E. (2023). *The Epicenter. Democracy, Eco Global Citizenship and Transformative Education*. (503-516). Lewes, DE: DioPress Inc.
- Angulo, F., & Redón, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, 38, pp. 27-46.
- Angulo, F., & Redon, S. (2023). The Political Challenges of Our Century in Education. N. A, Willems, B., Žižek (Coord.) *Global Manifestos for the Twenty-First Century Rethinking Culture, Common Struggles, and Future Change*. (pp.42-50). London: Routledge.
- Angulo, F., & Bernal, C. (2022). Las pruebas estandarizadas en educación. Una Introducción crítica. En F. Angulo Rasco y C. Bernal (Coords.). *Las pruebas estandarizadas en educación. ¿De qué estamos hablando?* (pp.33-54). Madrid: Editorial DYKINSON.
- Apple, M. (2007). Education, Markets and an Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*. 1 (1), pp. 4-19.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera Moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Madrid: Paidós.
- Bates, L. (2023). *Los hombres que odian a las mujeres*. Madrid: Capitan Swing.
- Benavot, A., Cha, Y. K., Kamens, D., Meyer, J. W., & Wong, S.Y. (1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56 (1), pp. 40-85
- Benavot, A., & Köseleci, N. (2015). Seeking quality in education: the growth of national learning assessments, 1990-2013. UNESCO. ED/EFA/MRT/2015/PI/53 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233733>
- Bering, J., & Bjorklund, D. (2007). The serpent's Gift: Evolutionary Psychology and Consciousness. En Ph, Zelazom, D. Moscovithch, E. Morris y E. Thompson. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Consciousness* (pp. 597-629). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brøgger, K. (2019). *Governing through standards: the Faceless Masters of Higher Education*. The Bologna Process, the EU and the Open method of Coordination. Switzerland: Springer.
- Brøgger, K., & Staunæs, D. (2016). Standards and (self) implosion: How the circulation of affects accelerates the spread of standards and intensifies the embodiment of colliding temporal ontologies. *Theory y Psychology*, 26 (2), pp. 223-242.
- Brown, W. (2015). *Estados amurallados, soberanía en declive*. Madrid: Herder.

- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Busch, L. (2011). *Standards. Recipes for Reality*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2011). *Violencia de Estado, Guerra, Resistencia. Por una nueva política de la izquierda*. Buenos Aires: Katz.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Madrid: Taurus.
- Cort, P. (2010). Stating the Obvious: ^[1]~~SEP~~ the European Qualifications Framework is *not* a neutral evidence-based policy tool *European Educational Research Journal*, (3), pp. 304-316.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- Davis, W. (2018). The Neoliberal State: Power Against 'Politics'. En Cahill, D. Et al. (Eds.) *The SAGE Handbook of Neoliberalism* (pp. 273-283). London: SAGE.
- Dubiel, H. (1993). *¿Qué es el neoconservadurismo?* Madrid: Anthropos.
- Ferrajoli, L (2019). *Manifiesto por la igualdad*. Madrid: Trotta.
- Finchelstein, F. (2018). *Del Fascismo al populismo en la historia*. Buenos Aires: Taurus.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979)*. México, D.F.: F.C.E.
- Fusaro, D. (2022). *Pensar diferente. Filosofía del disenso*. Madrid: Trotta.
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo Caníbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Gatica-Lara, F., & Urribaren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*. 2 (5), pp. 62-65.
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

- Graeber, D. (2015). *La utopía de las normas. De la tecnología, la estupidez y los secretos placeres de la burocracia*. Barcelona: Ariel.
- Habermas, J. (1968). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1979). Some aspects of Rationality of Action. En F. Geraetz (Ed.) *Rationality Today* (pp. 185-212). Ottawa: Les Presses de L'Universite d'Ottawa.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Madrid: Taurus.
- Hamilton, L.S., Stecher, B.M., and Klein S.P. (Eds.) (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica, CA: RAND.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trota.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón Instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Husserl, E. (1060). *Invitación a la fenomenología*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz.
- Kamens, D.H., & McNeely, C.L. (2010). Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review*, 54 (1), pp. 5-25.
- Krugmann, P. (2020). *Contra los Zombis. Economía, Política y La lucha por un Futuro Mejor*. Madrid: Crítica.
- La Boétie, E. (2010). *Discurso de la servidumbre voluntaria*. Madrid: Tecnos.
- Larner, W., & Le Heron, R. (2004). Global benchmarking. En *Global governmentality: Governing international spaces*, (pp. 212–232). London and New York: Routledge.
- Leigh Star, S., & Lampland, M. (2009). Reckoning with Standards. En M, Lampland y S. Star (Eds.) *Standards and their stories. How Quantifying, classifying, and normalizing practices shape everyday life*. (pp. 24-33). Ithaca, New York. Cornell University Press.
- Locke, E. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), pp. 425–43.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Madrid: Horas y horas.
- Lynch, K. (2009). Affective Equality: Who care? *Development*, 52, pp. 410-415.

- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M., eds. (2009). *Affective Inequality: Love, care and injustice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (128), pp. 801-814.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Madrid: Editorial Melusina.
- Meirieu, Ph. (2018). *Pedagogía: necesidad de Resistir*. Madrid: Popular.
- Meyer, H-D., Tröhler; D., Labaree, D.F. & Huit, E.L. (2014). Accountability: Antecedents, Power, and Processes. *Teacher College Record*, 116, pp. 1-12.
- Meyer, J., Kamens, D., & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses-World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: Routledge.
- Morán, J.M. (2022). Neoliberalismo y neoconservadurismo: ¿cómo se ensamblan ambos proyectos hoy en Latinoamérica? En M. A. Peñas Defago (Comp.) *Neoconservadurismos y política sexual. Discursos, estrategias y cartografías de Argentina*. (59-78). Córdoba: Ediciones del Puente.
- Mudde, C., Rovira, C., & Enguix, M.J. (2019). *Populismo: una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Mounk, Y. (2018). *El pueblo contra la democracia. Por qué nuestra libertad está en peligro y cómo salvarla*. Barcelona: Paidós.
- O'Neil, C. (2018). *Armas de destrucción matemática*. Madrid: Capitan Swing
- Quiggin, J. (2012). *Zombie Economics: How dead ideas still walk among us*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pettersson, D., Popkewitz, Th.S., & Lindblad, S. (2016). On the use of educational numbers: comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), pp. 177-202.
- Piketty, Th. (2013). *El capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piketty, Th. (2015). *La economía de las desigualdades. Cómo implementar una redistribución justa y eficaz de la riqueza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Popkewitz, Th. S. (2013). PISA: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, (2), pp. 47-64.
- Ramírez, F.O., & Ventresca, M.J. (1992). Institucionalización de la Escolarización Masiva: Isomorfismo Ideológico y Organizativo en el Mundo Moderno. *Revista de Educación*, 298, pp. 121-139.

- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18 (5), pp. 459-480.
- Sadin, E. (2009). *Surveillance globale: enquête sur les nouvelles formes de contrôle*. Paris: Climats.
- Sánchez, J.J. (1994). Introducción y alcance de Dialéctica de la Ilustración. En M. Horkheimer y Th. W. Adorno (Coord.) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. (pp. 9-46). Madrid: Trota.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.^[1]_[SEP]
- Schütz, A., & Luckmann, Th. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, pp. 297-364.
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad*. Madrid: Taurus.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz.
- Torrance, H. (2006). Globalizing Empiricism: What, if Anything, Can Be Learned from International Comparisons of Educational Achievement. En H. Lauder, Ph, Brown, J. A. Dillabough y A. H. Halsey (Ed.) *Education, Globalization and Social Change*. (pp. 824–834). Oxford: Oxford University Press.
- Tröhler, D. (2014). Change Management in the Governance of Schooling: The Rise of Experts, Planners, and Statistics in the Early OECD. *Teacher College Record*, 116, pp. 1-26.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), pp. 248-270.
- Weber, M. (1922-1969). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.

Trayectoria académica

J. Félix Angulo Rasco

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad de Málaga. Miembro de la Cátedra UNESCO Democracia, Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora. DCMET. Catedrático de Educación de la Universidad de Cádiz.

ISSN: 2617-0337