

REFORMA EDUCATIVA INSTRUMENTAL VS UNA EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDAD HUMANA DE TODOS Y PARA TODOS. CAMBIANDO EL PARADIGMA PEDAGÓGICO

Prudenciano Moreno Moreno

Doctor en educación. Investigador de la UPN-Unidad Ajusco.
pmoreno@upn.mx

Recibido: 23 de agosto de 2014
Aceptado: 25 de septiembre de 2014

Resumen

En este artículo se trata sobre la reforma educativa como eslabón de un ya largo proceso social inserto dentro de la globalización de las sociedades del conocimiento (tecnoburocrático) la cual es asimétrica y las propuestas de la política educativa uniformizante de hacer consistir la calidad en la evaluación estándar, la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación, la vinculación productiva, la gestión gerencial y el modelo de educación basado en competencias; significan no tanto remedios efectivos para lograr una educación de calidad, sino instrumentos de política educativa que, en la negación de los elementos fundamentales que originan las “crisis educativas”, se constituyen en meras “cortinas de humo” para esconder los problemas más complejos de la educación: su condición actual posmoderna (de abulia y apatía manifiesta), su fragmentación formativa, deshumanización de la política educativa globalizante, su alienación curricular y el fetiche de la evaluación al margen de una visión educativa humanista de dimensiones sutiles, éticas, espirituales y no únicamente tecnoinstrumentales. Se plantea un análisis crítico-reflexivo de

la educación y se propone un cambio de visión pedagógica como fundamento para una reforma educativa de alcance amplio.

Palabras clave: Reforma educativa, sociedades del conocimiento, política educativa, competencias.

Abstract:

This article is on education reform as a link of a long insert social process within the globalization of knowledge societies (techno-bureaucratic) which is asymmetric and proposals uniformizante education policy to involve quality assessment standard, the application of information and communications technology, linking production, management and model management competency-based education; mean not so much effective remedies to achieve quality education, but educational policy instruments that, in denial of the fundamental elements that cause the “educational crisis,” constitute mere “smokescreen” to hide the most complex problems education: its current postmodern condition (of lethargy and apathy manifests), its formative fragmentation, dehumanization of globalizing educational policy, curricular alienation, and the fetish of evaluation outside a humanistic educational vision of subtle, ethical, spiritual dimensions and not only tecnoinstrumentales. a critical-reflexive analysis of education is raised and a change of pedagogical vision is proposed as the basis for a comprehensive education reform.

Keywords: Educational reform, knowledge societies, education politics. competences.

Contexto Socioeducativo de las Reformas

La visión del mundo y la vida implantada por las políticas educativas de la globalización se dirigen hacia un constante desarrollo técnico/material/instrumental de la sociedad y el sujeto educativo. “La sociedad y la economía basadas en el conocimiento son los lemas de batalla, hasta haberse vuelto sound bites de todos los medios especializados en finanzas globales...” (Cordera Campos, 2012: 124). Pero es un conocimiento operacional-procedimental que pretende hacerse pasar como el “conocimiento” único. Esta visión hipermoderna deshu-

manizada, está detrás de un cúmulo de reformas educativas (ANMEB, 1992; Reforma de la Secundaria, 2006; Reformas curriculares de las Normales, 1997-2012; RIEMS, 2008; ACE, 2008; RIEB, 2010 y Reforma laboral jurídico-administrativa, 2013).

Para México la Reforma Educativa impuesta por el gobierno a partir del 2013 representa la culminación laboral y jurídica de un conjunto de cambios de corte lógico/formal/material/instrumental que se inició después de la crisis de la deuda externa de 1982 y que a partir de 1983, lentamente primero y aceleradamente durante los 90 condujeron al país a una revolución educativa conservadora donde el eje dinámico pasó a ser la evaluación estandarizada, las competencias, la gestión empresarial y las tecnología informáticas; pero descartando, arrinconando o de plano desechando las visiones pedagógicas humanistas trans y posmodernas.

El modelo educativo estandarizado hipermoderno (MEEH por sus siglas, extremo de lo funcional-materialista), concebido y desarrollado históricamente en un largo proceso que lleva ya más de 30 años, es la propuesta de la globalización con sus típicas vertientes instrumentales: modelo de educación basado en competencias (MEBC, para el currículo), tecnologías de la información y la comunicación (TIC, como infraestructura material), evaluaciones estandarizadas (como medición del desempeño), normas de calidad de corte empresarial para la gestión educativa, vinculación productiva, certificación y acreditación, movilidad académica nacional e internacional y pedagogía metacognitiva racional de lógica formal analítico estructural constructivista.

El discurso ideológico “mainstream” es que la educación contribuya a fomentar la globalización económica; circulación de mercancías, capitales, personas, información a volúmenes cada vez mayores. “Sólo por dar una idea de la magnitud de estos movimientos diré que hoy en día, el producto mundial alcanza los 41 billones (millones de millones) de dólares. Los intercambios comerciales internacionales su-

man 11. El flujo financiero mundial circunda los 490. Se realizan 800 millones anuales de viajes turísticos transfronterizos” (Barros Valero, 2012: 135).

Sin embargo, este proceso “ciego” de conectar la educación únicamente a la globalización ha llevado a un estado de creciente insatisfacción con la oferta educativa disponible en casi todo el mundo que se ha traducido en términos empíricos como UN MALESTAR EDUCATIVO y una IMPOTENCIA PEDAGÓGICA para aminorarlo dentro de la lógica impuesta por los péndulos (Zeland, 2011) o estructuras económico–sociales hegemónicas que con siglas anónimas dirigen el proceso (OCDE, BM, FMI, TLC, BID, PISA, etc.).

La Lógica Educativa Hipermoderna es:

1. Una significativa velocidad en la producción de conocimientos fragmentarios por un lado y una sociedad de la ignorancia en conocimientos sobre la condición o la naturaleza humana.
2. Acceso a una enorme cantidad de bases de datos e información, sin un sistema de filtros para diferenciar lo importante de lo accesorio.
3. Además de la transmisión de conocimientos, desarrollar capacidad de producirlos y utilizarlos; como factores “meta–curriculares”.
4. La escuela inteligente de David Perkins es la capaz de crear conocimiento sobre cómo se producen los conocimientos, aparte de los especializados en un área específica (Tedesco, 2012).

En el aprendizaje escolar, lo metacognitivo está oculto y ahora el docente deber ser capaz de explicar cómo se producen, exteriorizando el proceso mental implícito, para dar a conocer las operaciones que permiten tener posibilidades amplias de comprensión y solución de problemas.

Pero queda como una agenda pendiente para la innovación educativa explicar la complejidad del fenómeno pedagógico más allá de su visión meramente instrumental cognitiva; ya que la agenda globalizante tiende a agotarse al mostrar sus serias limitaciones para atender la circulación posmoderna de la enseñanza (creciente malestar educativo).

Ello tendrá que considerar extender la convencional visión de las políticas educativas de la OBJETIVIDAD hacia una más innovadora que atienda también políticas educativas para la SUBJETIVIDAD que incluyen una conceptualización y teorización sobre la NATURALEZA o CONDICIÓN HUMANA hoy ausente de los enfoques imperantes de política educativa; esto con el fin de virar hacia una pedagogía basada en la epimeleia (autoconocimiento) de los alumnos y su capacidad de generar sus propios proyectos de vida, construyendo una narrativa sobre lo que viven y superar condiciones sociales de adversidad (Tedesco, 2012).

Pero las intenciones de integridad educativa se ven obstaculizadas por la visión hipermoderna técnico-instrumental que ha propuesto el énfasis en un paradigma educativo centrado en el aprendizaje (Fortes, 2012) en vez de uno centrado en el desarrollo del ser humano (Tou-raine, 1997), más la reducida visión de formar individuos capaces de enfrentarlos retos de la economía del conocimiento, en vez de los retos más amplios de “saber ser” y “saber vivir”.

Las quejas del Desempeño escolar y la docencia

El centro de la política educativa básica gira alrededor de la evaluación estandarizada, en vez del desarrollo humano, el cual se le confunde con desarrollo cognitivo/instrumental/formal. La medición de resultados de aprendizaje según las pruebas estandarizadas (PISA, Enlace, TIM's, Excale, Exani, etc.) muestran una trillada queja del bajo rendimiento estudiantil con la finalidad de convencer al público de dar “más de lo mis-

mo”: más competencias, más evaluación estándar, más TIC, etc., pero nunca un cambio de visión instrumental hacia una humanística; se dice:

- 65.9% de los estudiantes mexicanos de 15 años carece del razonamiento matemático suficiente para desempeñarse en la sociedad del conocimiento según las pruebas nivel 2 de PISA.
- 52% presenta nivel insuficiente en lectura.
- 70% de estudiantes de primaria no llegan a un buen nivel de logro en español (De Ibarrola, 2012).

Pero como atinadamente observa la autora: “La educación no es una simple cuestión de ingeniería social. Por más que busquemos la piedra filosofal de la calidad o el mecanismo que hay que manipular son muchos los factores y muchas más las combinaciones entre ellos que podrán explicarla” (De Ibarrola, 2012: 65). Por ello para los hipermodernistas es un verdadero misterio que el 57.3% de niños de tercero de primaria no confían en la escuela y un 71.8% no tiene comunicación escolar, en un estudio muestra de 70 mil 434 estudiantes de 4196 escuelas hecho por el INEE (La Jornada, 04/12/2012). Todo el misterio es por desconocer una visión humana de la educación.

No se sabe con certeza el número exacto de docentes en México. Se calcula según el SNTE aproximadamente 1 millón 200 mil profesores, pero falta depurar que algunos ocupan doble plaza. Algunos se formaron en la Normal de 3 años, otros en la de 4 posterior a la secundaria; después de 1984, otros ya se formaron con licenciatura y alrededor de un 10% ya tienen estudios de posgrado (De Ibarrola, 2012).

Pero en la parte cualitativa del ejercicio docente tenemos que el MEEH anda extraviado ya que: “Toda educación debe servir a la vida, aquella educación que no provee de herramientas para vivir mejor es inútil... La angustia de los jóvenes tiene una fuente más amplia y se nutre del abismo que existe entre escuela y su entorno... ¿Cómo impedir

que los docentes impartan conocimientos obsoletos? La formación en la escuela normal ya no basta” (Guevara Niebla, 2012: 79).

Para el investigador y exsecretario de educación pública, José Ángel Pescador Osuna, la gran tarea pendiente en la educación de hoy es la formación, actualización, superación profesional y capacitación de los docentes (2012). Pero es necesario aclarar que no la capacitación entendida como mero adiestramiento mecánico ya que:

“A los profesionales no se les capacita, no son el objeto pasivo y apenas reactivo de una acción de la autoridad como si fuesen trabajadores manuales, al frente de una máquina recién comprada por el patrón. Los profesores son profesionales que pueden, deben, conformar comunidades de prácticas y de conocimiento... sostener canales de comunicación académica y profesional con base en la discusión y circulación fluida del conocimiento educativo...” (De Ibarrola, 2012: 71).

Perspectiva educativa instrumental *versus* Humanística

La sociedad y economía hipermodernas se han convertido en un espectáculo autónomo liberado del principal elemento orientador de su ser que le dio la modernidad: la “razón”. En el tránsito histórico de la modernidad (1492-1989) a la hipermodernidad (1989-hasta hoy en día); la racionalidad originaria se fue perdiendo por una “irracionalidad” que hoy se manifiesta como falta de poder y control de los sujetos sobre estructuras y procesos socioeconómicos que ellos mismos han creado, pero que ya no pueden dominar; por el contrario el sujeto aparece como un “ente pasivo” frente a los procesos de globalización, revolución tecno-científica-financiera y políticas neoliberales que ahora son los “entes activos”.

La educación cuyo significado original era entendido como la manera de auxiliar al alumno a encontrar su propio camino de expresividad y creatividad en su vida personal, social y cultural, se ha visto reducida hoy a una mera formación técnico-instrumental-formal-material para el “saber hacer” o modelo de educación basado en competencias, rele-

gando al cajón de olvido el “saber ser” y el “saber vivir”, privilegiando así al “homo economicus”: financiero, técnico, comercial, gerencial administrativo y contable; por encima “homo sapiens” o multidimensional, plural y abierto a las miles de puertas que pudiere ofrecer una vida integral, sabia y trascendente.

Las políticas educativas hegemónicas que pretenden “aparejar” formación educativa al nuevo paradigma tecnoeconómico informático-microelectrónico de capital digital (como reciente sustituto de la vieja visión del “capital humano”); hacen caso omiso de poner un freno a una estructura-proceso económico global que mantiene a diario al borde de transformar en “restos humanos desechables” a más de 1000 millones de personas hambrientas y enfermas, que trafica con órganos y niños, migrantes y desesperados de todo el mundo.

En este contexto deshumanizador es un error que Dinamarca sea el primer país europeo en declarar prioridad nacional la “innovación centrada en el usuario” (visión hipermoderna); en tanto que acertadamente los teóricos de la modernidad críticos, declaran que es más urgente atender el problema educativo de que, hoy prácticamente el 100% de los niños son hiperactivos, padecen déficit de atención o tienen trastornos bipolares. Es, sin duda, una cuestión de visión educativa sobre lo que es más importante: el desarrollo de estructuras económicas anónimas sin alma, espíritu, ética trascendente y estética sublime; o bien el desarrollo de un ser humano integral. El modelo educativo de la globalización se inclinó claramente por la primera opción.

Por ello no hay que olvidar que el hombre es un producto humano fabricado a medias, el animal es fijo, el hombre no lo es, puede desarrollarse *ad infinitum*. Su biología no lo determina.

Se puede construir fuera de su primera naturaleza fisiológica, una segunda naturaleza social-artificial (y tecnológica) para rehacerse completamente mediante la creación de una cultura y una civilización. Y posteriormente fabricarse una tercera naturaleza para llegar a lo más

alto de su identidad personal, conectando con su parte más sutil y profunda (el alma, la ética trascendente, la estética sublime y su propia dimensión espiritual interna y extrema).

Una educación de calidad que no tenga entre sus fines estas metas, no puede ser otra cosa que una educación de base estrecha, reducida meramente a la existencia objetiva de la persona, ignorando su existencia subjetiva. Las políticas educativas impulsadas por los organismos financieros cuya visión es el “globalismo” tienen esas reducciones en la percepción del todo, de la totalidad, por ello están generando en los diferentes actores del sistema educativo un sentimiento de opresión y “asfixia anímico-vivencial”.

El economismo se constituye como un universo monótono, reducido al lugar-puesto de trabajo, mercado, flujos financieros y tráfico de mercancías. La política reducida a meros cálculos de poder o de la impotencia del mismo y como una prisión del alma. Los medios masivos de comunicación muestran un mundo golpeado con la semejanza de imágenes de riqueza, pobreza, poder económico y un desierto de valores morales y ética trascendente. Un mundo de vida encapsulado en la segunda naturaleza artificial, en medio de un tedio intolerable y una miseria interior terrible.

Se ha impuesto una política educativa, científica y tecnológica que tiene como ejes rectores los siguientes factores:

- a) Un modelo curricular de educación basada en competencias que como una auténtica plaga se ha extendido a todos los niveles y modalidades del sistema educativo: desde la educación inicial hasta posgrado; e incluso el IFE lanzó su modelo de educación para la ciudadanía denominado de “competencias cívicas”.
- b) Una evaluación estandarizada con diferentes exámenes de medición de la calidad: Pisa, Enlace, Escala, Exani. En una visión exageradamente funcional-instrumental-logico-formal-contable-administrativa-gerencial.

- c) Una vinculación productiva escuela-empresa-organismos administrativos-financieros-gubernamentales.
- d) Una aplicación de tecnologías de la información y la comunicación (Tic) como el soporte técnico de la calidad.
- e) Un impulso a la sociedad del conocimiento y el aprendizaje; concebida esta como mera incorporación, asimilación y aplicación de “saberes prácticos” al background de la economía pretendiendo desconocer que el conocimiento del ser humano (quienes somos, de que estamos hechos, de donde venimos y porque estamos aquí) es la “otra cara” del conocimiento y el aprendizaje; pero al ser “esta cara” muy compleja difícil y profunda, se optó por el conocimiento en su versión objetiva más superficial esto es, la ciencia como la investigación sobre los detalles del mundo y no sobre las “fuerzas” que lo mueven.
- f) Una educación financiera complementaria para terminar de materializar y deshumanizar aún más la sociedad de consumo.
- g) Una agenda neoliberal y conservadora en la educación que tecnocratiza y deshumaniza; provocando debilidad psíquica, desánimo y desesperanza en la forma de ver y vivir (quiebre del aprender a ser y aprender a vivir); provocando un ascenso de la insignificancia de los individuos y la abulia ante los graves conflictos sociales, éticos morales y psíquicos.
- h) El triunfo de una significación imaginaria neoliberal, donde la finalidad central de la vida es la participación en un crecimiento ilimitado de la producción, fuerzas productivas, comercio y consumo. El producto de ello es un sujeto privatizado, mercantil, enfermo de miseria psíquica-espiritual y cínico ante el deterioro político en medio de un conformismo generalizado.

Este amplio espectro de tendencias en políticas educativas son impulsadas por la nueva derecha en educación para privatizar y mer-

cantilizar un bien social en forma creciente, generando con ello una problemática de enorme relevancia y actualidad contemporánea, ya que las consecuencias que se derivan de ello y que varios autores enfatizan (Servín y González, 2010; Torres, 2008) también son compartidas por otros autores de la sociología de la educación de esta época. Resaltan los siguientes:

1. Ignacio Ramonet, quien nos habla de un mundo sin rumbo, cí-nico y sin esperanza.
2. Gilles Lipovetsky, cuyos libros: “La era del vacío” (1997), “La so-ciedad de la decepción” (2008) y “El occidente globalizado” (2011) son títulos muy elocuentes al respecto.
3. Armand Mattelart y Alessandro Baricco, expresan que todo el planeta tiende a convertirse en un enorme “shopping mall”.
4. Noam Chomsky, denuncia a la elite tecnopolítica que controla a los medios masivos de comunicación, manipuladores de ciuda-danos que circulan como un rebaño desconcertado, sometidos a propaganda basura y al mero “show bussines”.
5. Rudiger Safransky, el cual en un texto denominado: “¿Cuánta globalización podemos soportar?”; establece que la sociedad y la historia mundial son arrastradas hacia la globalización como sujeto activo (pese a que es una estructura-proceso), mientras que el su-jeto (persona) se convierte en un mero apéndice o insumo de la es-tructura-proceso, esto es, para desempeñarse como ente pasivo.
6. Fernando Mires, sociólogo chileno, quien atinadamente consi-dera (a contrapelo del sociólogo neoconservador Samuel Hunting-ton) que la hipermodernidad y la globalización no pueden ser la promesa civilizatoria más elevada a la que puede aspirar un suje-to, pues no responde a la interrogante clave siguiente: si tenemos más mercancías, más dinero, más consumo, más técnica, más productividad: ¿para qué? ¿A dónde nos lleva?

Por tanto, el trabajo académico de teóricos tan relevantes nos permite replantearnos el debate educativo sobre la “educación de calidad”, por fuera de la óptica enajenante de las tecnoestructuras gerente-empresariales redirigiéndole hacia la vertiente humanística preguntando primero: ¿qué significa hacerse sujeto?

Ya que el modelo educativo tecnoeconómico nos llevó a perder nos en un diluvio de información, sin darnos un sistema eficiente de filtros que nos permita diferenciar que es lo que vale la pena y que no. Filtrar entonces, que es una EDUCACIÓN DE CALIDAD, donde, no es importante saberlo todo sino solamente las cosas que son importantes.

Y desde luego lo que falta es una restitución transmoderna del sentido y significado de ser humano y de aprender a vivir, de la relación del SER con la totalidad objetiva y subjetiva, pues el neoliberalismo y la globalización convirtieron los grandes interrogantes centrales de la existencia (quiénes somos y el propósito vivencial) en meros epifenómenos instrumentales-técnico-funcionales; estrechando las dimensiones sutiles humanas a meros “haceres prácticos”. Un error del que hoy estamos pagando las consecuencias.

El giro hacia la Política Educativa como parte de la Política Económica

Con el año de 1989 como simbolismo histórico del inicio del proceso de globalización socioeconómica, la política educativa gubernamental deja de concentrarse en la construcción cultural para la formación ciudadana y la identidad nacional como venía ocurriendo desde 1929. Ahora el viraje es hacia la construcción económica global (por la inserción en el mercado mundial), a través del Tratado de Libre Comercio, el ingreso a la OCDE y la aceptación de los lineamientos de los otros grandes organismos económicos de la globalización: el Banco Mundial (BM), el FMI (Fondo Monetario Internacional) y el ALCA (Acuerdo de Libre Comercio de las Américas).

La denominada nueva gestión organizacional empresarial y su paquete de “ética económica” (eficacia, eficiencia, excelencia, productividad, competitividad y competencias), proporcionó un modelo de parámetros internacionales para medir la calidad educativa (y también a las empresas). Esta tendencia junto al lanzamiento del modelo de educación basado en competencias (MEBC), la vinculación producción-educación y la evaluación estandarizada; hicieron de la política educativa un “apéndice” de la política económica.

La OCDE venía recomendando en este siglo las siguientes medidas de la política nacional:

1. Una Alianza para la Calidad Educativa.
2. Estándares de desempeño o evaluación estandarizada al margen de consideraciones de diversidad y desigualdad económica, social y cultural.
3. Un modelo curricular basado en competencias, al margen de la historia de la pedagogía y la didáctica.
4. Capacitación docente subordinada al MEBC.
5. Gestión organizacional instrumental escolar.
6. Profesionalización, participación social, mayor autonomía y apoyo a escuelas pobres.

Con este razonamiento económico, político e ideológico y por fuera de una lógica educativa-pedagógica-antropológica se construyó el Plan Nacional Educativo (2007-2012) y la Alianza para la Calidad de la Educación (15 de mayo del 2008). Son documentos sin reflexión, argumentos, análisis ni propuestas para superar la crisis educativa. Su diagnóstico es irrelevante y evita hablar de los problemas de niños, adolescentes, jóvenes y adultos; confundiendo las necesidades humanas con necesidades económicas, políticas, ideológicas y mercantiles.

Después se elaborarían programas de reforzamiento de esta visión administrativa-económica y contable de la formación educativa ofreciendo cursos de capacitación en educación financiera! Como si la mayoría de la población tuviera fondos dinerarios suficientes para que ésta sea su principal preocupación educativa.

En tal visión educativa, la calidad se trata de que “mejorar es tener más”. Así se plantea que si en 2007 había tantos alumnos, mesa bancos, computadoras, etcétera, entonces en 2012 habrá muchos más. Son documentos de cifras, de estadísticas y de inventarios de objetivos técnico-funcionales, sin transformar visiones educativas.

¿Porqué ha desaparecido la preocupación por la educación, formación y Pedagogía Humanística?

Para la investigación educativa surge una pregunta, un problema relevante ante el rumbo que ha tomado la política educativa (y económica) de la globalización y sus organismos financiero-comerciales mundiales:

¿Por qué provoca tanto rechazo esta política, y en el mejor de los casos, tanta apatía, abulia, pasiva resignación o simulación?

Un primer intento de formular hipótesis investigativas serían las siguientes explicaciones:

Hipótesis Central

La ausencia o carencia de IDEALES o de VALORES TRASCENDENTALES es lo que está provocando la falta de una respuesta entusiasta a modelos educativos formulados desde organismos financieros que no manejan visiones educativas y pedagógicas, mucho menos éticas, estéticas, filosóficas, antropológicas, psicológicas, sutiles y espirituales.

Recordemos que un VALOR ÉTICO es un signo de identidad, algo con lo cual nos identificamos, un ideal a alcanzar, una guía para el ca-

mino de la vida; un propósito para conducir nuestra experiencia física, mental, emocional y espiritual.

Si aceptáramos que la economía, el comercio, las finanzas, las propiedades industriales, las empresas y las tarjetas bancarias fuesen el único motivo de vivir (como proponen los diseñadores de políticas “educativas globales”) entonces aceptaríamos que “sólo de pan vive el hombre” y que por tanto nuestro único propósito en la tierra es nacer, reproducirnos, conseguir un empleo, tener una propiedad, consumir millones de mercancías y morir en paz e irnos con el prestigio de haber sido los consumidores más competentes en el mundo de las mercancías y en el manejo de las tarjetas bancarias. Dicho de otra manera, si estamos de acuerdo en que lo principal de la educación es el logro del crecimiento económico, entonces los principales valores del mundo: ¡son los financieros! (¡vaya mundo al revés!).

Pero desde el punto de vista educativo-formativo, no es el destino de la raza humana involucionar hacia una creciente robotización, por el contrario, es evolucionar hacia un desarrollo de la “conciencia” (no de las competencias), en sus 2 dimensiones: la personal (los contenidos mentales, físicos y emocionales) y la universal (el contacto con la inteligencia superior que rige al tiempo y al espacio, la total de lo manifiesto y lo inmanifiesto); esto es, lo que las grandes tradiciones de sabiduría identifican como la dimensión espiritual de toda vida.

Hipótesis secundarias

Otras explicaciones suplementarias de la falta de motivación e interés de las políticas educativas de los organismos bancarios, financieros y comerciales, son su desconocimiento de las necesidades humanas. Éstas son ignoradas pues las disciplinas pedagógicas y humanísticas que den cuenta de ellas son áreas desconocidas para dichos organismos; quienes al planear la educación con base en la economía, gestión empre-

sarial, administración, contabilidad, finanzas y comercio internacional; presentaron una sola versión de la formación educativa: la lógica-instrumental-técnico-material-funcional, provocando con ello una simple CAPACITACIÓN en competencias, lo cual confundieron con EDUCACIÓN.

El Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC)

El MEBC es un potente modelo para la capacitación, fue correctamente lanzado a principios de los 90 por el BM-ST y PS-SEP para el Conalep, CBTIS y Cecati. Esto es conveniente pues la educación técnica opera con esa lógica. El MEBC es también pertinente y eficaz para universidades tecnológicas, IPN y carreras afines a la administración, contabilidad y el comercio. Pero de muy dudosa reputación para inicial, preescolar, primaria, secundaria, normal y el IFE (Instituto Federal Electoral, el cual lanzó su propio modelo de competencias cívicas).

Haber “conalepizado” todo el sector educativo es un error que más adelante rendirá sus frutos: formación de seres humanos sin creatividad, imaginación, ética trascendente, estética sublime, dimensión sutil y espiritual de la vida; en una palabra un ser con despojamiento de lo humano más profundo y complejo.

El MEBC se transformó en una visión educativa general que se impuso en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, Normal y media superior. Ha sido presentado como una guía para la confección y desarrollo curricular; como un instrumento de educación comparada y parte medular de la política educativa. Pese a que en estos niveles es muy cuestionable su pertinencia, ya que se impuso sin debates, reflexiones colegiadas y sin análisis pedagógico.

Hoy en día el MEBC se ha convertido en un discurso ideológico con un universo semántico que representa una manera de entender la educación (como equivalente a mera capacitación), el conocimiento (únicamente en su faceta material-técnico-instrumental), la sociedad y

la cultura (como pobladas por entidades mecánicas robotizadas, sin emociones, valores, alma y espíritu; esto es, como un modelo educativo que padece de alexitimia y autismo o incapacidad de sentir y percibir). Elegir el lenguaje MEBC es elegir la lente para ver el terreno formativo sobre lo que interesa conocer y lo que interesa ocultar.

El MEBC provocó 5 grandes distorsiones en la formación humana:

- a) Alexitimia pedagógica o formas de enseñanza-aprendizaje incapaces de sentir emociones.
- b) Ceguera ontológica, incapacidad de percibir la naturaleza humana.
- c) Autismo docente, como falla del enseñante de no entregar su atención en su práctica por estar con su “mente en otra parte”.
- d) Mutismo ético, como silencio en torno a los valores trascendentes de la vida.
- e) Currículo “tabú” como incapacidad para analizar los temas complejos de la vida, entre ellos: la condición humana, la muerte física, el significado de la existencia, las sombras de la vida, las crisis, la búsqueda de la verdad, las adicciones (en una visión desprejuiciada), el narcotráfico, las religiones y su historia, la violencia, etcétera.

Propuestas de Cambio

Integrar un foro educativo permanente

Es de carácter alternativo como el surgido en España bajo el nombre de “Foro de Sevilla” en octubre de 2012, impulsado por muchos investigadores como José Gimeno Sacristán, Francisco Inbernón, Mariano Fernández Enguita, etcétera, y que proponen un modelo educativo multidimensional opuesto al estandarizado unidimensional de la globalización (Foro de Sevilla, 2013).

Nuevo Paradigma Cognitivo

El mundo está cambiando cognitivamente hacia una revolución, ya que existe una crisis cognitiva, pues "...Nuestro sistema de conocimientos, tal y como se nos inculca y fija en la mente, conduce a importantes desconocimientos" (Morin, 2011: 141). Falta aptitud para contextualizar información e integrarla en un conjunto que le dé sentido, hay fragmentación del conocimiento en parcelas disciplinarias que no se comunican impidiendo una visión global de los problemas.

Existe una sociedad del "desconocimiento" de los asuntos humanos y otra del "conocimiento separado" o fragmentario. Se necesita un examen crítico de la pertinencia del actual paradigma hipermoderno y sus principios de inteligibilidad, racionalidad y cientificidad; redefinirlos y contemplarlos en su complejidad, "...los analfabetas del siglo XXI no serán los que no sepan leer ni escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender... la disyunción entre ciencia y ética... ya no puede seguir manteniéndose, dados los profundos problemas éticos y políticos planteados por los desarrollos contemporáneos de las ciencias" (Morin, 2011: 144-145).

Reformar el pensamiento

No se puede reformar la institución sin reformar el pensamiento y viceversa, es una tarea conjunta introducir el autoconocimiento sobre la condición humana, como eje formativo, así como una visión nueva del cambio organizacional, de la visión empresarial a la humanista valorativa y de generación de ideales trascendentes como el aprender a ser y a vivir.

La enseñanza por disciplinas separadas mata la curiosidad de las nuevas generaciones y no puede responder a la pregunta: ¿qué es conocimiento pertinente?; ni a las grandes interrogantes de la naturaleza humana y la filosofía perenne.

Refundación educativa

Formar nuevas generaciones de educadores con nuevos principios rectores que recuperasen y ampliasen el sentido ético trascendente, extendiendo la estrecha noción de ciudadanía y civismo hacia el afrontamiento de la problemática, existencial, social, de la civilización, la humanidad y lo universal. Si logramos motivar el interés y la pasión en una enseñanza trascendente que responda a intereses, curiosidad y necesidades de las personas, el conocimiento recuperaría su encanto.

“Como la enseñanza es relacional por naturaleza, la calidad de las relaciones entre enseñantes y alumnos... el ambiente de la clase, tiene un impacto considerable en las dificultades y el éxitos de unos y otros” (ídem, 153). Será mediante una multiplicación de experiencias piloto como nacerá una reforma de la educación pues ninguna ley basta para implantarla.

En la modernidad temprana, la educación tuvo un sentido elevado de su misión, llevar el progreso frente al catolicismo, pero en la hipermodernidad la noción de progreso ya aparece como problemática; pues la racionalidad se ha desvirtuado y se ha transformado en racionalización técnico-instrumental-material. “El prestigio de los enseñantes se ha apagado en la sociedad y para muchos, la misión se ha disuelto en los profesional. Los enseñantes de secundaria se han encerrado en la soberanía de su asignatura... ignorando las necesidades de un saber inter o transdisciplinar” (ídem: 154).

Comunidades pedagógicas

Generación de comunidades pedagógicas como equipos de trabajo en las escuelas que se extiendan desde la monofunción de la docencia hasta la gestión comunitaria, investigación, difusión y extensión de la

cultura, con “redes escolares” que puedan sacar la labor académica de las aulas hacia otros espacios y dimensiones de las prácticas educativas. Apoyadas por una infraestructura material, deportiva, informática y ecológica combinada con recursos humanos interdisciplinarios como un médico y una enfermera escolar, psicólogos humanistas y orientadores de talentos vocacionales.

La fuente de la calidad

Entonces, ¿qué es lo que mueve un proyecto de calidad? Lo más importante es el ENTUSIASMO, éste deriva de los grandes valores trascendentes, ideales y proyectos de significado humano profundos. Para ello necesitamos superar el punto de anclaje insípido, de indiferencia, abulia y escepticismo sobre el desarrollo humano en que cayó el hipermodernismo estandarizante o uniformizante y su paradigma educativo reduccionista, gris, chato y estrecho.

Por tanto ampliar este paradigma, no con reformas administrativas, sino con una reforma del pensamiento, la visión del mundo, la vida, el ser, las conciencias, la praxis vital y las más altas y sublimes aspiraciones del ser humanas. Y en el nuevo paradigma cognitivo de la conciencia superior la realidad es mucho más vasta que lo perceptible con los 5 sentidos y el intelecto, hay una amplia bibliografía al respecto, pero los hiper aún no se han dado cuenta de su circulación e impacto para el mundo académico. Hace falta una discusión larga al respecto en el mundo pedagógico.

Hay temas, fines, énfasis, valores, prioridades, orientaciones y líneas de investigación que no interesan a los patrocinadores del hipermodernismo y la estandarización; destacan los planteados (como ejemplo) por los organismos que languidecen financieramente (UNESCO, UNICEF) todo por ser inminentemente educativos y pedagógicos:

1. Informe de Edgar Faure a la UNESCO (Aprender a ser, 1973).
2. Informe Boltkin al Club de Roma (Aprender: horizonte sin límites, 1980).
3. Informe Jacques Delors a la UNESCO (La educación encierra un tesoro, 1996).
4. Edgar Morín. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, 1999.

Otros enfoques educativos ignorados por los managers de las competencias fueron:

- a) Howard Gardner. Las inteligencias múltiples (2001).
- b) Alain Touraine. La escuela del sujeto (1997).
- c) Root Bernstein. Aprendizaje polímata (2004).
- d) Ken Wilber. Espiral dinámica para el desarrollo del ser (2000).
- e) Jurgen Habermas. Teoría de la acción comunicativa (1990).
- f) Michael Foucault. Hermenéutica del sujeto (1980).
- g) Luc Ferry. Aprender a vivir (2006).

Con estas vertientes teóricas del pensamiento socioeducativo se puede abrir un EJE FORMATIVO en los diseños curriculares de DESARROLLO HUMANO que abarque la ética trascendente, la épiméleia (el autoconocimiento del ser), la búsqueda de la verdad, el desarrollo psíquico y los temas “tabú” de la educación.

Abrir otro eje curricular más con el fin de extender el diseño hacia un CURRÍCULUM ABIERTO (Pulido, 2013) donde se construyan REDES ESCOLARES como prácticas pedagógicas diferentes a fin ampliar el concepto de participación pedagógica social y la pedagogía por proyectos abarcando una apertura con los científicos, ONGs, zonas escolares, casas de la cultura y sitios para prácticas de campo entre otras cosas.

También hace falta elementos de discusión como los siguientes:

Redefinir el concepto de calidad

Debatir un concepto de CALIDAD educativa diferente a la visión instrumental-material-técnica-lógico-formal de este estudio; apoyado en modelos educativos estandarizados hipermodernistas de los organismos globales.

Actualizar a la Formación Docente

No tanto en los reiterativos y aburridos cursos convencionales típicos anuales, sino en el análisis de discusión de los paradigmas cognitivos de frontera como los modernos, pos, des, híper y transmodernos. Para que los docentes no queden rezagados de debates trascendentes de la actualidad y no reducirlos a meros reproductores técnicos de visiones pedagógicas estandarizantes tayloristas y fordistas, que obturan su formación académica.

Me refiero a introducirlos en:

Una visión transmoderna de la ciencia

La meta o transmodernidad se distingue como la necesidad de un nuevo relato significativo para dar sentido a nuestras vidas, dado que las estructuras cognitivas, sociales, económicas y técnicas de la hipermodernidad nos obligan a vivir contra nuestra naturaleza esencial última.

La teoría educativa de la modernidad degeneró en una fría visión de la naturaleza competitiva sin cooperación. En tanto la idea de un todo armónico fue reemplazada por una fuerza ciega evolutiva donde el sujeto perdió el rol consciente. En la hiper, con el espíritu individualista y de competencia el ganador tiene derecho a todo (McTaggart, 2011).

El paradigma hiper tiene un límite y muchos obstáculos epistémicos y ontológicos para enfrentar lo humano, su modo de conocer, en compartimentos fragmentados e hiperespecializados, ha convertido al hombre (su condición humana) en un misterio para sí mismo, con hiperconocimiento e información detallada sobre su mundo exterior, pero la unidad compleja de nuestra identidad interior se nos escapa, dejándonos con zonas profundas de sombras (Jung, 1996).

La ciencia hipermoderna, cree erróneamente que ella también posee un enfoque sobre lo metacognitivo porque ha captado los elementos lógicos-deductivos-rationales-formales del razonamiento humano, como la valencia química o los mapas mentales. Sin embargo, le falta aún captar lo principal: que existimos como seres (visibles) envueltos en un Ser holoárquico viviente superior sin una forma definida, pero como energía, consciencia y significado.

Esto es, en una “conciencia universal viviente infinita” que se constituye como un organismo superior vivo (inmaterial). La célula viva habita en un organismo biológico vivo, que a su vez habita en un sistema ecológico vivo, éste en un planeta vivo, que a su vez está en un sistema planetario vivo; y así hacia el infinito (el cual también está vivo). Tal es la esencia del debate actual entre los dos paradigmas cognitivos (Chopra y Mlodinow, 2011).

Los hiper sostuvieron la parcelación e hiperespecialización de las disciplinas, negando la existencia de la dimensión espiritual como un metaverso viviente y tachando tal conocimiento de metafísico, por tanto aferrándose únicamente a la realidad como un hecho meramente físico. Sin embargo, para los trans, la corriente de vida que anima al cuerpo físico y lo biológico en general, es corriente de energía, conciencia, información, creatividad y conectividad, no puede ser de naturaleza física, pero tiene también título de realidad (Lanza, Berman, 2012).

No poder sentir esa corriente vital, fuente y origen de la vida misma es la mayor privación que nos puede ocurrir y es el origen de la

búsqueda irrefrenable de sustitutos para sofocar la inquietud, vacío y soledad que genera esa desconexión: adicciones a todo tipo de objetos, personas, relaciones y estructuras o la seudoprotección de los péndulos (Zeland, 2012; Tolle, 2006; Brown, 2006; Bauman, 2005 y 2012; Ferry, 2007; Welch, 2000; Schwartz, 1995 y Weiss, 1995).

El concepto de ciencia, la ubicación y propuesta del rol de la política educativa

El concepto de Ciencia es variable históricamente, éste se remonta a la antigüedad clásica griega con Aristóteles (siglo V a. de C.) en su texto “Metafísica” lanza la categoría EPISTEME como definición del saber más riguroso y sistemático que debe orientar la visión pública generalizada sobre lo que es la CIENCIA.

Derivado de ello, EPISTEMOLOGÍA pasó a considerarse el saber preciso de la ciencia, desplazando al concepto de GNOSEOLOGÍA (de gnosis), el cual quedó restringido para el saber en general más indeterminado; ya que “Gnosis” designaba dos modalidades cognitivas: la “doxa”, una opinión o punto de vista y “episteme” (saber fundamentado).

En la epistemología del sentido común se tiene la impresión que en teoría del conocimiento contamos con aquel que sabe (un yo) y con algo a conocer o ya conocido (una cosa o el otro). Pero el asunto no es tan elemental, como decir: “Yo conozco la realidad”. ¿Realmente la conozco o únicamente capto su expresión (el fenómeno)? Pero aún más, ¿quién es el yo que conoce? ¿Lo conozco? ¿Qué son la verdad y el error?

“Se denomina verdad a la igualación entre una creencia hipótesis y un fenómeno” (Fullat, 2004: 12). Pero según este autor, cada gran tipo de saber posee su tipo de verdad:

Verdad formal = ciencias axiomáticas = método axiomático.

Verdad empírica = ciencias naturales y sociales = método deductivo.

Verdad existencial = ciencias del significado (educación) = método hermenéutico.

La ciencia labora con la RAZÓN: ¿Qué es la razón? Es la capacidad de resolver problemas, pero con la modalidad de que puede devenir en otro problema: que tal resolución cuente con el consenso de la mayoría, o por lo menos de los que entienden el lenguaje usado para tener éxito o aprobación cultural. Así sucedió con la “Geometría” de Euclides quien en el siglo III a. de C. fundó la Escuela Matemática de Alejandría que en 13 libros sistematizaba todo el saber matemático de su tiempo y aplaudido por la comunidad matemática de esa época.

Pero Aristarco (s. IV–III a. de C.) concibió la rotación de la tierra alrededor del sol, pero fue una verdad sin éxito social. En cambio un error sin triunfo: fue el de Ptolomeo (90–168) en Alejandría, quien como astrónomo y matemático estableció que la tierra era el centro del universo, error triunfal que dura hasta la llegada de los modernos Copérnico, Galileo, Kepler, Bruno (Fullat, 2004).

A la razón exitosa se le admira y entonces sus productos se les llama científicos. Pero ¡mucho cuidado! dice Fullat, puede tratarse también de hábitos sociales de época, pues “...¿qué discurso de la Razón puede otorgarse el derecho a señalar la frontera entre lo científico y lo no científico?” (*idem*: 16).

El concepto de ciencia empieza siendo un significante:

Episteme (griego)
Scientia (latín)
Scienza (italiano)
Science (inglés)
Wissenschaft (alemán)

El concepto griego de ciencia (episteme) perdura hasta el Renacimiento florentino, cuando Galileo Galilei (1564–1642) modifica su significado y significante. “Tanto fue la consciencia que tenía del cambio introducido que a su práctica la denominó *scienza nuova*, ciencia nueva con respecto a lo que procedía de Aristóteles, que la consideró vieja” (*ídem*: 17).

Pero además la episteme griega había sido saber objetivo, en el sentido de no ser de tipo técnico, sino saber por ese saber mismo, y no para modificar, este último los griegos identificaron el nombre de TEKHNE (técnica). Por último, la episteme fue un SABER TOTAL, nunca fragmentario. La modernidad invirtió las conceptualizaciones, limitándose a investigar sólo los fenómenos observables o deducibles, esto es, verificación empírica o deducción formal.

Hacer el contexto de la Política Educativa implica tomar en cuenta 4 categorías: CIENCIA, POLÍTICA, EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA. Ciencia es un singular que abarca un plural, esto es una pluralidad de ciencias (Sartori, 2012); la matemática suministró desde la antigüedad el primer arquetipo de cientificidad, mientras que las ciencias naturales dieron el segundo modelo de método científico desde la primera modernidad (1492–1789).

Las ciencias sociales dieron originalmente otro modelo de ciencia (si se descarta el positivismo inspirado en las naturales), caracterizadas como Ciencias del Espíritu, siguiendo la tradición filosófica alemana que inspiró a Weber y otros más.

Se debe a Thomas Kuhn la distinción entre los procedimientos de la “ciencia normal” y las “revoluciones científicas”. Si nos referimos a ciencia normal estamos hablando de un acuerdo entre una comunidad de investigadores sobre reglas de consenso en lo que se va a investigar (contenidos), cómo hacerlo (metodología) y que herramientas usar (técnicas).

El estudio de la sociedad se remonta a Saint Simon y Comte, el de la política a los sofistas, Platón y Aristóteles. La Ciencia Política

fue precedida por una larga tradición de “filosofía política”, antes de la ilustre tradición de autores desde Maquiavelo, Toqueville, Marx, Easton; hasta Sartori entre muchos.

La aparición de las ciencias sociales en la segunda modernidad (1789–1945) –salvo la ciencia política, filosofía y pedagogía– supone una creciente autonomización de las esferas de acción social: el Estado, la economía, la cultura, la religión, la filosofía, la moral, etcétera. En tanto la aparición de la política educativa, como disciplina de investigación, en la tercera modernidad (1945–1989), con el Informe de James Coleman sobre la necesidad de la integración racial escolar en EEUU, concluido en 1966, supone un desarrollo de la especialización disciplinaria como visión científica hegemónica producto del paradigma cognitivo de la modernidad, aunque muy bien hecho este trabajo dentro de esa tradición.

Las visiones analíticas de política educativa se despliegan en el marco de las instituciones del Estado, el comportamiento político, los juegos de poder y las estrategias y diseño de programas de implementación de tales políticas. El institucionalismo, neoinstitucionalismo, Weber, las teorías del conflicto y el instrumentalismo han sido los principales referentes de la modernidad.

La aparición del posmodernismo brindó un aire fresco con Michel Foucault (1980) quién estableció una nueva conceptualización con textos como: Microfísica del poder, Espacios del poder, Saber y verdad, Materiales de sociología crítica, Genealogía del racismo, Vigilar y castigar, Historia de la locura, etcétera. Pero Foucault muere en 1984 (como un “Weber atormentado”) y aunque dejó una importante crítica al “stablishment” en sus estructuras, instituciones, valores y relaciones de poder, no alcanzó a conocer el nuevo paradigma de convergencia cognitiva inter y transdisciplinario de la actualidad.

La crítica que el nuevo paradigma hace a los modernos (centrados en estructuras, procesos, instrumentos, estrategias, programas) es que

su visión analítica se fundamenta en la disciplina, hiper/especialización, parcelación y fragmentación de saberes. Esta manera de ver el conocimiento ha llevado a la renuncia de la reflexión sobre lo importante: el sujeto, su condición humana y su rol (misión) personal y social.

A lo más que llegan lo modernos en estos temas es a proponer la formación de ciudadanos civilizados. Pero el nuevo paradigma cognitivo convergente está por las ciencias abiertas a la autoorganización, la incertidumbre, la complejidad, la comprensión de lo humano (no únicamente el análisis estructural-instrumental) y la recuperación de las dimensiones filosóficas-antropológicas para humanizar la política educativa.

Por POLÍTICA EDUCATIVA entiendo un conjunto de planteamientos teóricos, programáticos, declarativos y de visión educativa que se plasman en líneas centrales de acción manifestadas en documentos, discursos y actividades a desarrollar en el sector educativo en un corto, mediano o largo plazo.

Pero tales discursos enunciativos y de praxis están respaldados en un contexto histórico, social, económico determinado; pero también en un contexto cognitivo, esto es un determinado paradigma de conocimiento alcanzado hasta ese momento (Chopra, Mlodinow, 2012). Entonces el discurso político educativo, no es autónomo, responde determinados supuestos del conocimiento situado en contexto más amplio que su estricto campo disciplinar.

Por ejemplo, Jürgen Schriewer ha señalado la tensión que existe entre la difusión global de modelos educativos estandarizados internacionalmente por un lado, y la persistencia de redes sociales y culturales variables por otro. Tal tensión se refleja en los enfoques investigativos en el estudio de la internacionalización de una parte y de la indigenización y adaptación por otra.

“El neoinstitucionalismo está firmemente arraigado en el primero de dichos enfoques, en la internacionalización” (Waldow, 2011:

133). Desde los 80 el enfoque neoinstitucionalista se concentra alrededor de John W. Meyer y Francisco O. Ramírez de la Universidad de Stanford.

“Robert Putnam arguye que los neoinstitucionalistas difieren en muchos aspectos, pero están de acuerdo con dos asuntos cruciales. Primero, que las instituciones dan forma a la política... Segundo, la historia estructura a las instituciones... La literatura con enfoques neoinstitucionalistas experimentan un boom desde la década de 1990... La mayoría de ellos suponen que el avance de la democracia es el pilar para desarrollar interpretaciones de la política contemporánea... D. P. Baker, A. W. Wiseman, C. Graham, W. W. Powell y P. J. DiMaggio” (Ornelas, 2012: 26).

Desde luego que el paradigma cognitivo que respalda a los neoinstitucionalistas es el modernismo, por ejemplo Douglas C. North ve que las instituciones son las reglas del juego en la sociedad (*ídem*: 27). Pero en los posmodernos como Foucault, las instituciones son microfísica del poder y fuentes de malestar personal y en los transmodernos son PÉNDULOS encargados de succionar la energía a las personas que las forman. Las personas dejan su vida o mueren en vida con el objetivo de darles vida a los péndulos (Zeland, 2011).

“La noción de política pública proviene del pensamiento anglosajón que se inicia en Estados Unidos en la década de los 50...” (Osnaya, 2007: 81). Evidentemente es justo el periodo donde surgen las ciencias de la educación, entre ellas la política educativa, en el contexto de un paradigma cognitivo dominado por el modernismo, que después (1989) se movió hacia el hipermodernismo, pero que hoy amplía su confrontación inicial con el pos, hacia el transmodernismo; por lo cual la línea de Política Educativa debemos insertarla hoy en día dentro de un debate abierto y pluricognitivo.

Es necesario que las investigaciones de Política Educativa extiendan sus fronteras cognitivas convencionales heredadas del modernis-

mo, a lo pos, des y transmoderno, con la finalidad de dar cabida a nuevas visiones temáticas, teóricas, metodológicas y analíticas orientadas al pluralismo y la multidimensionalidad. Ello no implica abandonar las líneas tradicionales de investigación, éstas deben de respetarse, sino más bien ampliar los campos cognitivos ya señalados.

Recupera el lenguaje pedagógico

El uso del lenguaje disciplinar ajeno a la educación tal como: “sistema de evaluación docente basado en estándares de desempeño soportado por un sistema de aseguramiento de la calidad”; no es un lenguaje pedagógico, sino mercantil–empresarial y de compañías de seguros. Se propone modificarlo (si el BM no se opone) por el de: “Sistema de evaluación docente basado en el desarrollo humano, el significado de la condición humana, la apertura hacia múltiples inteligencias y la formación de comunidades académicas de prácticas educativas colegiadas”.

Ello representaría sustituir un discurso hipereconomicista por uno de corte humanista transmoderno.

Temas de salud laboral con enfoques alternativos

Extender el enfoque de los temas de la salud laboral de los docentes que se refleja en prolongadas licencias médicas. Esta parte es bueno complementarla con la visión de la medicina energética que habla de las “metapatologías” docentes (caracteriológicas y axiológicas) como más importantes que las patologías físicas.

Contemplar el cambio de estrategias educativas cuando se habla de la formación inicial como no exitosa como para revertir los datos que muestran los bajos resultados de aprendizaje de la escuela en la región. Creo aquí importante señalar que uno de los factores más importantes para que ello ocurra así es el tipo de currículo impuesto por

los organismos de la globalización: el modelo curricular por competencias es un modelo frío, calculador, instrumental, incapaz de fundamentar una epistemología y una ontología educativa. Consecuencia: les resulta ajeno a las necesidades humanas de niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Ampliar la pedagogía normalista

Transformar la “lógica enmarcadora del normalismo” que hace que sus aulas se asemejen más a escuelas primarias y secundarias que a salones académicos. Ello repercute en una visión y en una práctica docente muy opaca y rutinaria, sin acceso a la innovación didáctica.

Conclusiones

El hecho de que la política educativa oficial haya quedado atrapada en las políticas de mercado recomendadas por la comisión nacional de la calidad educativa (A Nation at risk, 1983) del gobierno de EEUU; para quien la calidad se reduce a tres competencias (Reading, writing and numbering); la OCDE con su evaluación externa estándar desde el 2000: el espacio europeo para la educación superior (Acuerdo de Bolonia), BM, CEPAL y el Proyecto Tunning (2003), refleja con amplitud la visión reduccionista que se impuso de la calidad: unos resultados empíricos concentrados en unos pocos conocimientos que pretenden representar todo el espacio educativo, se hace necesario que la política educativa reflexione sobre estas temáticas y vire su mirada hacia la investigación educativa y hacia la teoría pedagógica, a riesgo de que sino lo hace, llegue un momento donde se hunda en un descrédito académico total, aunque conservando su prestigio en los establecimientos comerciales y en los medios de control ideológicos.

1. Fomentar las competencias como objetivo prioritario de la educación, no es que sea negativo o falso modelo, pero es unidimensional, fragmentario y parcial; pues los seres humanos no son máquinas competitivas del saber hacer (“homohabilis”). Falta una visión educativa y humana del “saber ser”, esto no puede verse como una competencia, sino un “estado del ser”, es decir, “una esencia”, un descubrimiento del sentido y el significado de la vida, más allá de sus formas objetivas (lo físico y lo mental), hacia sus formas subjetivas (lo psíquico, lo sutil) y transpersonales (lo cuántico, lo espiritual, la consciencia global).

2. La necesidad de establecer (y debatir) una visión antropológica y filosófica de la educación, que pueda superar (pero incluyendo) a la visión técnico-económica de la educación, hacia una basada en la evolución de la conciencia en sus diferentes niveles y grados de profundidad.

3. Debatir la formulación de una política educativa que atienda intereses y necesidades del desarrollo humano de adolescentes y jóvenes; en vez de una centrada exclusivamente en los intereses y necesidades de la globalización, la economía, la sociedad y el comercio.

4. Diversificar el modelo educativo basado exclusivamente en las competencias y el constructivismo hacia otro pluripedagógico transmoderno: inteligencias múltiples (Howard Gardner), escuela del sujeto (Alain Touraine), teoría de la complejidad (Edgar Morin), aprendizaje polímata (Root Bernstein), espiral dinámica (Ken Wilber), crítico-reflexivo (Sacristán, Stenhouse, Kemis, etcétera), entre otros importantes del siglo XXI.

5. Diagnóstico que no omita la “condición posmoderna” de la enseñanza (alto grado de apatía, indiferencia y escepticismo de los estudiantes y docentes) y estrategias para remontar y atemperar tal fenómeno.

6. Avanzar de la ética opaca funcional e instrumental del MEBC hacia una trascendental.

7. Formación y actualización docente para que la educación media superior atienda problemas relevantes y no únicamente problemáticas instrumentales-cognitivas. Los temas “Tabú” de la educación deben incluirse en el modelo educativo como son: una visión no policíaca del uso de sustancias psicotrópicas (antropológica, filosófica y sociológica), el aborto (una visión no clerical), la pederastia de un sector eclesiástico y su solapamiento, el amor, el enamoramiento, la ternura, la sexualidad (más allá del enfoque fisiológico-reproductivo), la crisis de la pareja, las etapas de cambio y crisis existenciales, etcétera. Todos ellos temas de interés de jóvenes, evadidos por el MEBC.

8. Los 4 aprenderes de la UNESCO (1997) más el “Aprender a vivir” (Luc Ferry, 2007).

Bibliografía

Antunes, Celso (2008). *¿Cómo desarrollar contenidos aplicando las inteligencias múltiples?* Argentina: Ed. SB.

Banco Mundial. (1998). “Prioridades y estrategias para la educación”. *Revista Básica* núm. 12, Sept., México, PP. 47-51.

Barros Valero, Javier. “La educación y los grandes señores” En *Ídem*.

Bauman, Zygmunt. (2009). *El arte de la vida*. España: Paidós.

Brown, Ch. (2006). *El proceso de la conciencia*. España: Sirio.

Chopra, D. y M. Lodinow. (2012). *La guerra de 2 mundos*. México: Aguilar.

Cordera Campos, Rolando. “La mala educación: algunas visiones y su análisis”. En Fernando Solana. (Coord.). (2012). *Educación bajo la lupa*. México: Siglo XXI.

De Ibarrola, María. “Los maestros en el ojo del huracán”. *Ídem*.

- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: UNESCO.
- Díaz de Cossío, R. “Las tribulaciones de los maestros y sus jefes”. *Ídem*.
- Faure, Edgar. (1973). *Informe sobre el aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación en competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Ferry, Luc (2008). *Aprender a vivir*. España: Taurus.
- Fortes Besprosvani, M. “Educar en México para un Mundo Global”. *Ídem*.
- Foucault, Michel. (2005). *Vigilar y castigar*. México: Editorial Siglo XXI.
- Fullat, Octavi. (2008). *Homo educandus. Una antropología filosófica de la educación*. México: UPN/Puebla.
- Gardner, Howard. (2002). *La inteligencia reformulada*. España: Paidós.
- Guevara Niebla, G. “Los docentes de secundaria”. *Ídem*.
- Habermas, Jürgen. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. España: Taurus.
- (2000). *Teoría de la acción comunicativa*. España: Taurus.
- Huntington, S. (1998). *El choque de las civilizaciones*. España: Urano.
- INEE/FEP. (2006). “La evaluación educativa 2000-2005: avances y rezagos”. En *Este País* núm. 178, México, D. F.
- Jung, C. G. (1996). *Encuentros con la sombra*. España: Ed. Kairos.
- Lanza, R. y Berman, Bob. (2012). *Biocentrismo. La vida y la conciencia como claves para comprender el universo*. España: Editorial Sirio.
- Lipovetsky, Gilles. (2008). *La sociedad de la decepción*. España: Anagrama.
- Matterlart, Armand. (2007). *Historia de la sociedad de la información*. España: Paidós.
- Mc Taggart, L. (2011). *El vínculo*. España: Sirio.

- Mires, Fernando. (1999). “La política en tiempos de la globalización”. En *Nueva Sociedad*, Caracas, Venezuela.
- Morín, Edgar. (1993). *Tierra patria*. Argentina: Nueva Visión.
- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: UNESCO.
- (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. España: Cátedra
- (2010). *Mi camino. La vida y la obra del padre del pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- (2011). *La vía para resolver los conflictos de la humanidad*. España: Paidós.
- Perrenoud, Philippe. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Pescador Osuna, J. A. “Los maestros: la gran tarea”. *Ídem*. Programa Nacional de Educación 2007-2012. Gobierno Federal.
- Pulido, Roberto. (2013) “Las redes escolares”. En el *Foro de la CNTE*, Sección IX del 14 de abril, México, D.F.
- Ramonet, Ignacio. (1999). *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. España: Gedisa.
- Rodríguez Magda, R. M. (2004). *Transmodernidad*. España: Anthropos.
- Root-Berstein, A. (2004). *El secreto de la creatividad*. España: Kairos.
- Ruiz Rosaura, et al. (2010). *Innovación en la educación superior*. México: FCE.
- Ruiz, Esthela. (2010). La educación tecnológica en México. Ponencia *Encuentro de Políticas Educativas*, UAM-X, México, D.F.
- Safransky, Rudiger. (2004). *¿Cuánta globalización podemos soportar?* España: Tusquets.
- Servin, J. y M. González P. (2010). *La nueva derecha en educación*. México: Isceem, (en prensa).
- SEP/SNTE. (2008). *Acuerdo para la Calidad Educativa*. México: SEP/SNTE.
- Tedesco, Juan Carlos. “Internacionalización y Calidad Educativa”. *Ídem*.

Torres, C. A. (2008). *Educación y neoliberalismo*. España: Popular.

Touraine, Alain. (1997). *¿Podemos vivir juntos?* México: FCE.

Weiss, Brain. (1996). *Muchos maestros, muchas vidas*. Argentina: Vergara.

Wilber, Ken. (2004). *Boomeritis. Un camino hacia la liberación*. España: Kairós.

Zeland, Vadim. (2010, 2011, 2012). *Transurfing. Cómo deslizarse a través de la realidad*. Tomos I, II y III. España: Obelisco.

Zuluaga G. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación*. Ed. Magisterio, Colombia.