



La política educativa de la globalización

La política educativa de la globalización

La política educativa de la globalización

Prudenciano Moreno Moreno

La política educativa de la globalización

Prudenciano Moreno Moreno
pmoreno@upn.mx

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

Manuel Montoya Bencomo *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer *Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño de maqueta: Rodrigo García García

Formación: María Eugenia Hernández Arriola

Edición y corrección de estilo: Sandra Sandoval Flores

Diseño de portada: Rodrigo García García

Primera edición, octubre de 2010

© Derechos reservados por el autor Gerardo Ortiz Moncada.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

ISBN 978-607-413-078-2

LA421.83

M6.6

Moreno Moreno, Prudenciano. La política educativa
en la globalización / Prudenciano Moreno Moreno
-- México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.
234 p.

ISBN 978-607-413-078-2

1. EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN - MÉXICO.
2. EDUCACIÓN BÁSICA EN COMPETENCIAS.
3. POLÍTICA EDUCATIVA. 4. INNOVACIONES
TECNOLÓGICAS.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
GLOBALIZACIÓN Y FORMACIÓN	
EDUCATIVA DESHUMANIZADA	17
La matriz y la globalización	17
Mutilación educativa y nueva economía	22
Siglas sin rostro y determinismo económico.....	27
Una política educativa sin alma	34
Evaluación crítica de las políticas educativas globalizantes	39
FORMACIÓN PROFESIONAL,	
EVALUACIÓN, VINCULACIÓN Y EL MEBC	43
Surgimiento de un isomorfismo educativo mundial	43
El Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC).....	47
Evaluación, financiamiento y políticas para las IES	54
Vinculación productiva y educación de la modernidad	60
Las políticas para la vinculación, administración y gestión.....	67
EL MEBC: ¿ADIÓS A LA DIVERSIDAD PEDAGÓGICA?	73
El enfoque económico organizacional de las competencias	73
Fortalezas y debilidades	84
El MEBC en la educación media superior técnica	94

El MEBC en la formación docente para la educación básica	99
Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES)	106
La RES, mejor pensada que su antecesora	117
La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).....	133
INNOVACIÓN, CALIDAD Y EVALUACIÓN.....	139
Los conceptos	139
Organización innovadora y organización letárgica	140
Aprendizaje institucional e innovación	142
Enlace entre IE a nivel Básico e IT.....	143
Las políticas y prácticas de confluencia entre IT e IE.....	151
La calidad educativa y la búsqueda alternativa.....	156
Las Nuevas Tecnologías Informáticas	165
La evaluación educativa y la estandarización de la inteligencia escolar	176
CONCLUSIONES.....	191
REFERENCIAS.....	207
SIGLAS Y ACRÓNIMOS.....	221
ANEXOS.....	225

INTRODUCCIÓN

El presente libro intenta realizar una revisión crítica del Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC) y sus elementos anexos: la innovación tecnológica y la evaluación para en un futuro bosquejar una posible alternativa relativa al tipo de educación que es necesario impulsar, dados los límites que enfrenta el paradigma educativo derivado de la modernidad y la globalización; pero sin marcar una ruta de regreso a la premodernidad y a la antimodernidad, sino más bien explorando algunas ideas de la posmodernidad y la transmodernidad.

Tales son los ejes críticos de análisis que orientan este escrito, pues consideramos que ya existe bastante material analítico y empírico sobre las deficiencias del sistema educativo, como deserción, reprobación, calidad, desempeño, desigualdad educativa, analfabetismo, etcétera. Por lo cual la propuesta consiste en concentrarnos en un nivel cualitativo diferente al utilizado por la mayor parte de la investigación educativa.

Este trabajo tiene como objetivo fundamental contribuir al debate en políticas para la educación en el contexto de los impactos que tienen los procesos de globalización económica para el sector, y las visiones derivadas de la modernidad, posmodernidad y transmodernidad.

Las interrogantes que guiaron el ensayo académico, las cuales constituyen inquietudes personales sobre el mundo de la educación contemporánea, fueron las siguientes:

¿Por qué académicos, trabajadores universitarios, técnicos, manuales y estudiantes se sienten tan al margen de las políticas educativas modernizantes de planeación, desarrollo, vinculación, productividad, calidad y evaluación institucional? ¿Cuál es el rol de las ciencias sociales ante la instrumentalización del desarrollo educativo? ¿Qué concepción educativa subyace en tales políticas modernizantes? ¿Por qué las políticas educativas nacionales e internacionales reducen la educación a un mero epifenómeno de la globalización?

Se pueden seguir formulando infinidad de interrogantes al respecto, pero es importante destacar dos aspectos: la parcialidad (no falsedad) de la política educativa dominante y la omisión de un diagnóstico sobre las condiciones de amplio escepticismo (posmoderno) y turbulencias sociales graves, como contexto social primordial para apuntar hacia dónde podrían moverse las líneas generales del cambio educativo.

Una de las hipótesis básicas manejadas en este libro hace alusión sobre todo a una crisis de visión educativa, es decir, a una manera de concebir la educación o el tipo de persona y sociedad a formar. La visión educativa de la modernidad (entendida como una época y el espíritu de ésta) y la globalización han llegado a una situación límite sobre los actores sociales que disputan la educación.

Tecnocratización y deshumanización de las reformas educativas es otra hipótesis que permea este trabajo. “Después del diluvio neoliberal nuestras escuelas serán mucho peores de lo que ya son ahora. No se trata nada más de un problema de calidad pedagógica, aunque también lo es. Se trata de un problema político y ético: nuestras escuelas serán peores porque serán más excluyentes” (Gentili, 2002, p. 16).

Desde los años 80 las políticas educativas se han implementado sobre dos ejes: el derivado de los procesos de la nueva economía de

la globalización y, el que arrastra el tradicionalismo y las inercias acumuladas del antiguo modelo educativo nacionalista y cerrado a las tendencias mundiales.

El impacto de la globalización en la educación es múltiple, contradictorio, ambiguo y polisignificante, pero en general privilegia el aparejamiento educativo al nuevo paradigma global electroinformático-técnico-económico de reconversión productiva.

Se trata de un modelo educativo altamente estandarizado que produce cambios en la organización del trabajo académico, formas autónomas de aprendizaje, nivelación profesional, redes de intercambio académico en docencia, investigación y difusión; así como la aparición de la cuarta función: la comercialización del conocimiento (vinculación productiva).

Por un lado, la irrupción del modelo en la escena educativa ha impactado en la formación de un polo educativo hacia los sistemas de mercado y, por otro, en uno ajeno al proceso de modelo cerrado de control estatal ideológico y presupuestario dirigido a comunidades identitarias más autárquicas, sin conexión con la cultura global contemporánea de vanguardia.

La mayoría de las políticas educativas centrales están orientadas por el primer modelo, el cual retoma la filosofía (más bien ideología) de estándar educativo, entendido como la medición de disposiciones curriculares, perfiles educativos, evolución, normatividad, etcétera.

En educación, docencia e investigación científica y tecnológica el estándar clave es el conocimiento (no la sabiduría). Los organismos formuladores de políticas educativas han asumido la tarea de prescribir estándares educativos, basados en el Banco Mundial, la OCDE, la Unión Europea, la CEPAL, la OMC y el FMI, entre otros. Se trata de estándares para evaluar la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad educativa.

El talón de aquiles o debilidad educacional para el modelo pedagógico es, básicamente, que tales indicadores ingresan como meros epifenómenos de la globalización económica y su estandarización

tecnológica, industrial, comercial y productiva. Dejando como asignatura pendiente lo fundamental que define al proceso educativo: la carencia de un modelo pedagógico sobre los grandes objetivos y finalidades de la educación. Una visión más profunda y amplia sobre el quehacer educativo, más allá de la esfera instrumental (formación de recursos humanos) del mismo.

El impulso de una visión educativa fragmentaria, parcial, unidimensional y monocromática (*chata y gris*), derivada de la globalización y el modelo educativo tradicional antiguo, ha provocado un profundo vacío psicosocial y la carencia de un sentido significativo existencial en ambos polos educativos.

Vacío que para algunos se puede interpretar como la condición posmoderna de la educación contemporánea, crisis de la modernidad y la necesidad de desmodernizar una parte de la educación contemporánea, ya que el sujeto educacional no se identifica con procesos externos (ajenos) generados fuera de sus inquietudes de vida.

Así, es necesario que los análisis educativos tomen en cuenta este escenario buscando una política educativa transmoderna que supere la brecha existencial y psíquica abierta entre globalización, tradicionalismo y educación, y se aboque a la búsqueda de un nuevo principio regulador entre racionalidad global técnica-instrumental e identidad cultural y psicológica; mediante la integración de nuevas esferas de desarrollo del potencial humano aún inexploradas por la educación.

Para ello, en el capítulo 1 se parte del diagnóstico del impacto de la globalización en el sistema educacional, impulsándose una formación instrumental que pretende ignorar (guardando silencios y sordera) las múltiples dimensiones que constituyen a la persona, tanto en lo intrapersonal como en lo interpersonal.

Existe la necesidad de combinar razón instrumental y tecnología con identidades culturales y personales. En términos de Tournaine es necesario desmodernizar, esto significa que, a causa de la creciente disociación entre lo personal y lo social, integremos y equilibremos lo que Habermas (1993) llamó el mundo separado

de las esferas tecnoeconómicas: política, social, cultural, ética y estética, con lo subjetivo. Más allá de la estandarización social, con el fin de que la existencia no se reduzca a una experiencia caleidoscópica o a un conjunto continuo de respuestas fragmentarias.

El proyecto alterno es un esfuerzo para resistir al desgarramiento de la personalidad y movilizarse en actividades técnicas y económicas exclusivamente, dejando dimensiones importantes excluidas. Se trata de formarse una historia activa de vida personal, una construcción de uno mismo como actor o como sujeto; una afirmación de la libertad contra el poder, contra la *jaula invisible de hierro* y los estrechos límites de la comunidad, combinando libertad personal con movimiento social y aportando a una sociedad multicultural.

El ideal de una sociedad multicultural radica en alejarse de la vida social en comunidades tradicionales y también de la estandarización de la sociedad de masas unificada por sus técnicas y su lógica mercantil. La idea de la autonomía personal gobierna a la de intercomunicación cultural; es una respuesta a las redes que nos instrumentalizan y a las comunidades que nos encierran en costumbres atávicas.

Coincidimos con Touraine en que la reconstrucción de la vida personal y colectiva se basa en el supuesto de que el sujeto y la intercomunicación necesitan protecciones institucionales que sustituyan a la idea de democracia como voluntad general, por otra de democracia como política del sujeto.

El sueño de someter a todos los individuos a las mismas leyes, ideologías, razón, religión o historia degeneró en pesadilla. Vivimos una etapa de modernidad, posmodernidad con necesidad de desmodernidad y transmodernidad. Se trata de darnos los medios de reconstruir nuestra capacidad de manejar los cambios y determinar opciones posibles; donde sentimos que no hay más que un progreso indefinido (tanto positivo como negativo) o un laberinto sin salida.

En el capítulo 2 se analiza cómo la educación y la escuela de la modernidad, centradas en la producción y el trabajo, llevaron

a una ruptura entre el mundo de la ciencia y la conciencia con el surgimiento de un isomorfismo educativo mundial de pautas, estándares, programas, proyectos, curriculas y modelos pedagógicos concatenados a modelos económicos de gestión empresarial. Si a ello le gregamos el surgimiento y desarrollo de una estructura escolar paralela, o segunda escuela, representada por los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la separación entre instrumentalidad y ontologicidad se volvió completa.

Sin embargo, también esta escuela paralela es fuente de una potente medianía cultural con altos niveles de mediocridad y conformismo, los cuales aparecen como los vehículos más importantes de la homogeneización y socialización cultural para la formación de caracteres genéricos de la masificación humana estándar y sus derivaciones hacia una formación educativa de calidad, igualmente estándar, tratada por las políticas educativas como cualquier sector económico más.

Se corresponden de forma plena con la razón instrumental que intenta arrancar y frustrar todo ámbito imaginativo que estimule el conocimiento y la cultura más allá del estrecho horizonte de una sociedad alienada con una alta petrificación del mundo interior humano (Tejeda, 1996). Tal es la esencia del MEBC, analizado a lo largo de los cuatro capítulos.

Resistencia a la meditación y la reflexión especulativa, preferencia de lo útil a lo bello, represión de impulsos y sentimientos en aras del logro material. La superioridad técnica material anglosajona es indiscutible, como lo es su pobreza emocional y espiritual (Tejeda, 1996). No se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a funciones sociales que debe cubrir y asumir en un mundo incierto y cambiante.

La educación moderna se relacionó con una cierta visión histórica; la voluntad de elevar al niño por encima de sus particularismos, hacia el mundo de la razón, disciplina, conocimiento y progreso; el valor de la cultura universal, la secuencia típica en la enseñanza de

la historia: formación de la civilización europea, griegos y romanos, mundo judío (cristiandad), Renacimiento y democracia moderna. Tenía un esfuerzo doble en la liberación de la tradición y el ascenso hacia valores de jerarquía social y la competencia diferentes al origen social y su correspondencia con la formación de la sociedad nacional.

Asimismo, propició actos civilizatorios claves como el control de las pasiones por la razón instrumental, el monopolio estatal de la violencia legítima, la dominación de la naturaleza por la ciencia, los valores del conocimiento (instrumental), el progreso y la nación. Sin duda una educación centrada en las necesidades de la sociedad por encima de las del individuo.

La propuesta de una política educativa transmoderna apunta hacia la libertad, comunicación intercultural y gestión democrática escolar. Cambiar de una educación de la oferta (socialización) hacia otra de la demanda (necesidades de la persona). En el capítulo 3 se estudia como el MEBC se fundamenta sólo en una educación de la oferta, sin tomar en cuenta las necesidades de humanas más sentidas, representando un adiós a la diversidad cultural y pedagógica.

Una combinación de individuo y colectividad, historia personal, reconocimiento del otro, localidad, región y diversidad: una escuela heterogénea contra una homogénea; una que pueda contribuir a corregir la desigualdad de situaciones y oportunidades, y reubicar a una educación para la sociedad que no arranque al niño una parte de sí mismo para convertirlo en civilizado, en homogéneo.

La educación no debe atribuirse a la formación de ciudadanos o trabajadores, sino al aumento en la capacidad de los individuos para ser sujetos; con un manejo instrumental, pero con expresión de la personalidad. Es importante una mirada crítica de la educación, que la muestre invadida por preocupaciones utilitaristas, cultura de masas y problemas afectivos.

La censura entre cultura escolar y problemas privados está en contra de los niños en situación difícil, ya que ellos son los que requieren más ayuda de la escuela. Pueden estar abordando aspectos

sustantivos de su vida a través del juego, alboroto colectivo, violencia, suicidios, etcétera, quizá por la incapacidad del sistema escolar para organizar una comunicación interpersonal e intrapersonal. Pues los docentes (y autoridades) no quieren definirse más que por la disciplina que enseñan, sin presentar un proyecto colegiado, concibiendo a la escuela como un taller tayloriano.

Los maestros pueden argumentar que no fueron instruidos como psicólogos o trabajadores sociales, y que no fue su elección, esto se debe a que están más ocupados en defender su estatus profesional, derechos y carrera, que en reflexionar sobre la educación.

La enseñanza tendrá que hacer dialogar a los alumnos, orientándolos hacia la argumentación y contra argumentación. Así como mostrarles la manera de descifrar lenguajes sociales, mediante un saber científico más interpretativo, y a analizar los medios de comunicación, cuyo principal punto débil es la descontextualización de los mensajes.

La política educativa –en sus diversas variantes– deberá intentar presentar respuestas a problemas como:

1. ¿Cuál es –al iniciar el nuevo milenio– el más candente de los problemas educativos? ¿Qué es una educación multidimensional?
2. ¿Cuál es el tema que atrapa la atención del investigador y también del gran público educacional? ¿Por qué no existe ética trascendente en la educación?
3. ¿Qué es una política educativa humanizante?

Estas preguntas son el resultado de la separación que se observa entre las grandes visiones educativas y la instrumentación de la política educativa real. En efecto, los teóricos e investigadores más importantes de la educación, no tienen incidencia en el manejo político y pedagógico de ésta.

El capítulo 4 se centra en los factores de la Innovación Tecnológica (IT) y la Innovación Educativa (IE) en una sociedad de cambio, ante una época contemporánea de revoluciones científicas y tecno-

lógicas, pero también de graves rezagos en la formación de los seres humanos y en las condiciones de vida: la pobreza y la marginación, la contaminación y los desastres naturales que han ganado terreno.

En este marco se tiende a comprender a las personas como seres integrales que ejercen en el momento sus capacidades para criticar, proponer y señalar, pero también para actuar. Donde el discurso tan reiterativo de formar seres críticos y reflexivos sea una realidad y no un adorno innecesario en los textos, es ahí donde se inserta esta mirada reflexiva sobre el enfoque de competencias que tiene un auge en el sistema educativo nacional e internacional.

El significado conceptual se establece en una polisemia en la que coinciden la vertiente gerencial empresarial, la sociología del trabajo (Mc Clelland) la competencia de la lingüística de Noam Chomsky, el cognitivismo piagetiano, las competencias económicas de los clásicos y neoclásicos, los evolucionistas tecnológicos y la teoría neoinstitucional de la firma, llegando a la formulación de un individuo competente, un ser apto o capaz de hacer; así, la currícula educativa que lo estructura conlleva conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, y actitudes tendientes hacia ese fin.

La intención de este libro es la reflexión; el análisis integrador para complementar las propuestas; pensar en educadores que pudiesen ser diseñadores de la currícula, y no solamente reproductores de la misma; propiciar la investigación; ampliar horizontes teóricos y metodológicos e ir a las raíces de las competencias confrontando con la visión del proyecto educativo y la práctica docente y educativa que se realiza.

Son organismos internacionales los que están financiando los modelos por competencias, en términos estrictamente analíticos, es importante hacernos la siguiente pregunta: ¿cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia pedagógica sino económica se haya convertido en el modelo principal de la pedagogía? Esto es una paradoja, un concepto que tiene una tradición dentro de la economía pero no en la pedagogía. Si se revisa la historia de ésta, desde la antigüedad hasta nuestros días, las competencias no aparecen, pero al revisar la historia de la economía,

las competencias aparecen desde 1776 con el libro clásico de Adam Smith (*La riqueza de las naciones*), y debido a las tres revoluciones industriales el modelo de educación basado en normas y habilidades competentes se ha convertido en el principal modelo pedagógico de la época contemporánea.

En México, el MEBC surge durante los inicios de los años 90, el Banco Mundial lo lanzó para el nivel medio superior y para la modalidad tecnológica: CETIS, CBTIS y Conalep. Así como para las escuelas básicas técnicas de capacitación, con el nombre de educación basada en normas de competencia laboral. De manera paulatina se extendió a todos los niveles y casi a todas las modalidades educacionales.

De acuerdo con cada nivel o modalidad educativa se distingue como: competencias fundacionales, en la educación básica; competencias laborales, en el nivel medio superior tecnológico; competencias profesionales, en la licenciatura; competencias investigativas, en los posgrados; didácticas, en las normales; competencias pedagógicas, en la UPN; competencias tecnológicas, en las universidades e institutos tecnológicos; competencias iniciales y motrices para la educación inicial y física.

El modelo de competencias impuesto se ha convertido en un monomodelo, es decir, un modelo único para todo el sistema educativo, creado por el Banco Mundial, con apoyo del FMI, el BID y el GATT (Acuerdo General de Aranceles y Comercio, por sus siglas en inglés), el cual se transforma en OMC en 1995. Cabe señalar que, México forma parte de este organismo desde 1986 junto con 111 países.

El FMI, el BM, la OMC y la UNESCO lanzaron el modelo por competencias y éste se implementó de forma general y exitosa, una razón puede ser el financiamiento a la educación, el cual no se aplica a otros modelos de mayor trascendencia pedagógica como: el modelo de la Espiral dinámica (Ken Wilber), el modelo de Inteligencias múltiples (Howard Gardner), el modelo de Ensamblaje cognitivo polímata (R. y M. Root-Bernstein) y el modelo de Escuela del sujeto (Alain Touraine), los cuales apuestan por el desarrollo multidimensional, y no por el unidimensional.