



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN. 096 D.F. NORTE



**El Enfoque por Competencias en la Educación  
Básica, un análisis curricular del discurso de los  
Organismos Internacionales**

**MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ BARRIOS**

**ASESORA: Dra. ANABELA LÓPEZ BRABILLA**

México, D. F., 2011



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN. 096 D.F. NORTE



**El Enfoque por Competencias en la Educación  
Básica, un análisis curricular del discurso de los  
Organismos Internacionales**

MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ BARRIOS

Tesis

presentada para obtener el título de  
Licenciado en Pedagogía

México, D. F., 2011

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA  
TITULACIÓN

México, D.F., a 19 de mayo de 2011

C. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ BARRIOS  
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, UN ANÁLISIS CURRICULAR DEL DISCURSO DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES" opción TESIS a propuesta de la asesora DRA. ANABELA LÓPEZ BRABILLA manifiesto a usted que reúnen los requisitos académicos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



  
**S.E.P.**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 096 D.F. NORTE  
DRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILA  
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN  
DE TITULACIÓN  
DE LA UNIDAD 096 D.F. NORTE

## **Dedicatoria**

Al género femenino,

en especial a las nacidas en culturas indígenas

que con orgullo viven su idiosincrasia y

las que realizan críticas propositivas para educar

respetando ideas, sin retardar trabajos.

## **Agradecimientos**

A ti, que por sensibilidad lees *educación* con reflexión y transformas experiencia de fallos en éxitos. Amor Sandra.; Sylvia Jiménez L., M. en C. Jorge Montaña, Maestra Lulú Ríos, Dra. Anabela/Mitzy; Elías Vázquez S/Isaac y ChriEdd.

# El Enfoque por Competencias en la Educación Básica, un análisis curricular del discurso de los Organismos Internacionales

## ÍNDICE

	PÁG.
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>CAPÍTULO I EL DISCURSO INTERNACIONAL AL CURRÍCULUM EDUCATIVO..</b>	11
1.1. LA HEGEMONÍA COMERCIAL Y SU INFLUENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO .....	11
1.2. EL SURGIMIENTO LIBERAL Y EL ESTADO DE COMPETENCIA .....	16
1.2.1. LA INICIATIVA PRIVADA Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA .....	19
1.2.2. EL IMPACTO REFERENTE A LA CALIDAD CON EL ISO 9000 .....	21
1.3. LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA: ¿UNA VISIÓN PROPIA? COORDENADAS DE ANÁLISIS CON LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	25
1.4. EL PODER QUE SE ORIGINA DE LA EVALUACIÓN .....	30
<b>CAPÍTULO II POSTULADOS DE LA POLÍTICA INTERNACIONAL PARA IMPLANTAR UNA REFORMA <i>PARA TODOS</i></b> .....	32
2.1. LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA.....	32
2.2. LA POLÍTICA HEMISFÉRICA EDUCATIVA CONTEMPORÁNEA .....	35
2.3. EL PROCESO DEL CAMBIO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA POR LA EXPANSIÓN E IMPULSIÓN DE MERCADOS.....	42
2.4. ESTRATEGIAS PARA PENETRAR EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM.....	45
2.4.1. CÓMO SE VENCEN RESISTENCIAS PARA IMPLANTAR REFORMAS GLOBALIZADAS ....	49
2.5. ANTECEDENTES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO.....	51
2.5.1. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB) .....	55

**CAPÍTULO III LAS COMPETENCIAS EXTENSIÓN Y PROFUNDIDAD EN EL CURRÍCULUM.....58**

- 3.1. LA FORMACIÓN DEL SER ¿REALMENTE EN DETRIMENTO? .....58
- 3.2. DE LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES A LOS SABERES DE EJECUCIÓN.....62
- 3.3. LAS COMPETENCIAS: DE LA CONCEPCIÓN EMPRESARIAL A LA NOCIÓN EDUCATIVA 64
- 3.4. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN.....66
- 3.5. UNA VISIÓN EPISTÉMICA DE LA UBICUIDAD DEL *SER* CON COMPETENCIAS .....71
- 3.6. REPENSAR A LAS COMPETENCIAS .....74
- 3.7. METAEVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS .....78
- 3.8. EL ESTABLECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS EN MÉXICO.....81

**CAPÍTULO IV PROPUESTAS PEDAGÓGICAS AL CURRÍCULUM MARCO NACIONAL.....86**

- 4.1. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE ANTICIPACIÓN.....86
- 4.3. UN ENFOQUE *PEDAGÓGICO PROSPECTIVO* BASADO EN AUTOGESTIÓN .....89
- 4.4. DOMINIO DEL CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.....92
- 4.5. LA GIMNASIA CEREBRAL COMO VIABILIDAD DE POLÍTICA EDUCATIVA EN APOYO A LA EDUCACIÓN BÁSICA .....95
- 4.6. LA AUTOGESTIÓN EN LAS AULAS .....97
- 4.6.1. AULAS AUTOGESTIONADAS .....99
- 4.6.2. OBJETIVO DE LAS AULAS AUTOGESTIONADAS.....104
- 4.6.3. FUNDAMENTOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA .....105
- 4.6.4. LOS DESAFÍOS PARA SU ESTABLECIMIENTO .....106
- 4.6.5. BENEFICIOS A CORTO PLAZO DE LAS AULAS AUTOGESTIONADAS.....107

**REFLEXIONES FINALES .....110**

**BIBLIOGRAFÍA.....117**

## Introducción

Actualmente en la segunda década del siglo XXI, se desprecia la ancianidad o indígena “lo heterogéneo”, donde para muchos viene el sinónimo de fealdad ignorancia y miseria por castas dominadoras como la católica, que no está en contra del cambio comercial/militar de la educación formal, fenómeno intencionado/dirigido, ya que no interesa, sino pasa por televisión<sup>1</sup> más sino afecta, intimida o amenaza a uno, si llegara a ocurrirnos, sólo creamos asociaciones, organizaciones y marchas.

Así, apreciaciones de ONG<sup>2</sup> orientan conexiones al Sector Educativo con *acuerdos* como deberes al currículum,<sup>3</sup> a través de Insumos, Procesos y Resultados (IPR) donde abonan distintos elementos, por ejemplo: la *calidad* del servicio competitivo a favor de la ideología *neoliberal* (privatizar todo) con lo cual, Organismos Internacionales (OI) en carácter *globalizador* (monopolio de mercados), orientan *políticas*<sup>4</sup> educativas<sup>5</sup> y discurso entendido como la exposición de ideas que hace

---

<sup>1</sup> Telenovelas que promueven formar criterio tipo publicidad futbolera, culpas a través del pecado, ir de rodillas a santuarios, rogar milagros y belleza acompañada de juventud donde *Televisa* y su *Iniciativa México* especie de ministerio de la información, buscan operativamente controlar la opinión pública para que cambie la percepción que genera opinión, a través de 715 medios alienados, cfr. Noticiero matutino MVS de radio de Carmen Aristegui, Editorial del periódico La Jornada del 25 de marzo del 2011 y estadísticas del 2009 y 2010 en América en <http://www.youtube.com/mientetelevisora> y [http://www.estadisticastelevisivasdeamericalatina2009\\_2010.edu.ve](http://www.estadisticastelevisivasdeamericalatina2009_2010.edu.ve)

<sup>2</sup> Al final de la tesis se halla una lista con el significado de las siglas empleadas.

<sup>3</sup> Eggleston (1980), presentación de las experiencias de conocimiento y aprendizaje en un recinto *ex profeso*; entendido en niveles: *prescriptivo* (oficial o formal) atiende las políticas educativas en reformas para formar al educando, el *vivido* o *en acción* (descriptivo) desarrollado cotidianamente por el profesor, el *cocurrículum* actividades llevadas a cabo de manera planeada pero no se encuentran explícitas en el plan/programa oficial, el *Curriculum nulo* lo no incluido de manera consciente para recuperarse pronto (Cázares y Cuevas, 2009), el *oculto* (identificado por Jackson en 1968) es el trabajo dinámico en aulas, que al final impacta como supervivencia con idea sociológica (Díaz, 1995).

<sup>4</sup> Hace referencia a la acción pública. Entiende la lucha por el poder en un conjunto de decisiones cuyo objeto es la distribución de determinados bienes o recursos, aspecto programático gubernamental (Aguilar, 1996) su objeto de estudio son las fuerzas políticas.

<sup>5</sup> Su fin es el desarrollo de las generaciones siguientes, los aprendizajes posibles, deseables y futuros de una sociedad determinada. El objetivo de la *política educativa* se extiende hacia la intuición, sentimientos, el arte, sistemas de convivencia, la ética social; con todo se relaciona y de todo se nutre;

alguien en público con fines persuasivos, que impactan proyectos, Reformas regionales y hoy consideramos redefinen la Educación Básica (EB) local.

En este escenario, al profesor le vuelven *facilitador* con recargas de *gestión*, para cumplimentar “ordenes” ajenas a su competencia que incluyen: desarrollar <<*literacy*>> (Competencias) como trabajo operativo de *skills* (habilidades), tendencia a igualar el *proceso educativo* (enseñanza y aprendizaje) de perspectiva conductista por el “ISO 9000”,<sup>6</sup> para homogeneizarnos como condición, habilitar como **autodocente** al constructor alumno, calibrando actitudes con saberes extendidos para cubrir demandas oligopolíticas, disfrazadas de democracia social, creando un indeterminable lugar de moda-modernización, que relega cierto poder del opresor al alienado con *exámenes aliens* (evidencias extranjeras de desempeño).

No está mal preparar laboralmente, ya que para Federico Engels fue la condición fundamental que transformó cuerpo y cerebro del mono a evolucionar en *Ser humano*; el desafío está en la involución, ya que hemos hecho del trabajo un fin castrense con deshumanización, competir por poseer y para consumir debido a la economía social de mercado basada en el *Estado competente* y tendencia **militar**.

En este planteamiento, amable lector antes de adentrarse a la tesis, permítase asumir una visión crítica y repensar lo que existe: una aproximación mecanicista y organicista, gastos excesivos por elevar la eficacia sesgada con una SEP sometida a la fuerza de mercado, donde la voz de la Asociación de padres envilece la educación sexual, pero enaltece la financiera “...*las compras tienen que ver con el manejo del dinero por lo tanto cobra vital importancia*”<sup>7</sup> por ello, queman libros de texto gratuitos con el factor inclinado a lo operativista por juzgar sólo al magisterio, donde sabemos son consecuencia y no causa del rezago pero se esfuerzan las *iniciativas mexicanas* para hacernos creer que fallamos en la formación del *Ser integral*. Tratamos un pensar sensible propio, sin denuesto, donde los acrílicos susceptibles etiquetarán de

---

está acotada y condicionada por las políticas económicas y otras realidades sociales, articula a las demás, define sus horizontes y les imprime su significado humano (García, 1974).

<sup>6</sup> Cfr. El cap. I apartado 1.2.2. “El impacto referente a la calidad con el ISO 9000” en esta tesis.

<sup>7</sup> Ver contraportada, PAZOS L., 2009, *ABC de Educación financiera*, Condusef, México, 26 pp.

*activista* o dirán “*comunista*” poco aristotélico, por emancipar ideas en variedad de sentidos; se destacan puntos cruciales para apoyar argumentos que obliga intervenir en los currícula, buscando erradicar nuestra memoria histórica, la ética y concepción de soberanía con el fin uniformar lo mercantil monopólico.

Debemos *saber* cómo pensar reflexivamente, autocriticarnos propositivamente ya que la pseudocrítica impone al pueblo la *religiosidad fanática del oprimido* (pasividad mágica), donde Bordieu señaló: las fuerzas represoras del Estado intervienen allí donde la escuela ya no resulta efectiva. Necesario es fomentar vínculos formativos de participación social *activa*, en especial con los naturales (indígenas) de América Latina (AL) a través de la *articulación* curricular, estimular en los educandos **aprender a dudar**, comprender que *transversalidad* y *vinculación* depende de la creatividad de culturas de *todos* para con *todo*, sin dejar de socorrer al prójimo compartiendo techo, pan y ropa como demostración de equidad-igualdad.

Me apasiona el fenómeno pedagógico y al leer que Corea del Sur para obtener préstamos del BM, implementó sugerencias de OI y como resultado se retrasó;<sup>8</sup> ello provocó un especial interés para repensar **¿Cuál es el impacto del discurso de la política educativa internacional en las dimensiones curriculares de la educación básica en México?** Así, se estructura en cuatro partes la tesis.

El capítulo primero, analiza el aspecto doctrinario del discurso de los OI que respaldan un Estado a modo, para imponer sistemáticamente una política monopólica para privatizar **todo**, incluso la educación como diversificación de mercados, sin autonomía local, con el poder de las evaluaciones estandarizadas. El capítulo segundo, analiza si la educación entró en detrimento para autoimponerse un enfoque *conductista barroco* (*key competencies*) como postulado de una Reforma hemisférica, anexándose mandatarios de México con la “Reforma Integral” de EB.

---

<sup>8</sup> Cfr. TOUISSANT, E., 2007, *Corea del Sur: el milagro desenmascarado*. Alcanzó bajos resultados con el yugo de un régimen dictatorial particularmente represivo, protegido por los Estados Unidos cuando adoptó un modelo productivista-funcionalista en su educación en el marco de su lucha contra los regímenes llamados "socialistas". El pretendido éxito de Corea del Sur se obtuvo gracias a una política opuesta al modelo propuesto por el Banco Mundial; <http://www.iade.org.ar>

El tercer capítulo, argumenta a la Pedagogía como Ciencia y aborda desde ahí cómo se realiza la transferencia de aprendizajes a saberes de ejecución; qué son y cómo pasaron las *literacy* de la noción empresarial a la educación, repensadas con postura crítica y culmina con la Metaevaluación de ellas. El último capítulo brinda desde la autogestión, resignificar la valía de las prescripciones curriculares y cómo entender el conocimiento (con una fórmula de la economía de la educación), considera aportes de las Neurociencias como viabilidad de política pública educativa y se proponen las *aulas autogestionadas* con beneficios acordes para una Reforma Integral en EB.

Sin tomar acción fortuita reaccionaria para disuadir, este trabajo de investigación teórica con devenir epistémico, pretende colocar en el debate, no sólo Reformas que legitiman Competencias surgidas del modelo tecno-praxiológico globalizante, más bien interpretar la creciente política y posturas de OI que han logrado adelgazar el carácter de los *bienes públicos* con aumento por competir, sin ofrecer un pensar anticipatorio de impacto a lo didáctico. Esperamos considere las reflexiones como intento para predecir una cadena de consecuencias indeseables al adoptar en los 87 programas que constituyen el currículum de EB, esa perspectiva bursátil/laboral de mercado desgastado al colocarlo como la mayor modernización negociada entre corporativistas, banqueros, sindicato, Iglesia-santuarios y gobierno de alternancia.

Para el abordaje metodológico se empleó la hermenéutica<sup>9</sup> aristotélica: arte de interpretar y explicar el interés práctico de documentos, donde las Competencias hemisféricas se disfrazan de poca democracia en su trasfondo; utilizado el *análisis crítico del discurso político*<sup>10</sup> con deconstrucción-reconstrucción conceptual interpretativa, considerando el contexto de fuentes que manifestaron asociación al marco de las políticas educativas y el hecho social del currículum.

---

<sup>9</sup> Ver *Revista Universitaria de Investigación SAPIENS*, dic 2006, v. 7, n. 2, Caracas, p 8.

<sup>10</sup> Tipo de investigación analítica con base en la Escuela de Frankfurt sobre el discurso, que estudia el modo de abuso del poder, dominio y desigualdad que son practicados y reproducidos por textos y el habla en el contexto social y político. Razonamiento comprensivo de la exposición sobre algún tema que se lee o pronuncia públicamente es a su vez, una doctrina o ideología manifestada por ejemplo en los planes con sentido que obliga a proyectos por políticas públicas en este caso educativas y se norma a esas características ideológicas (Van Dijk, 1998; Wodak & Meyer, 2003).

# Capítulo I

## EL DISCURSO INTERNACIONAL AL CURRÍCULUM EDUCATIVO

*“Los pueblos que han perdido su libertad, comenzaron por perder su idioma.”* (Saldaña, 2011).

Quien ostenta recursos monetarios a nivel mundial, garantiza a través del discurso la ideología neoliberal (religiosidad del opresor) que toma sentido de ritual con la **calidad**, así vencen resistencias y la vuelven Reforma global de manera indirecta que discrepa con el Estado platónico por lucrar con la educación e impactar el currículum educativo al integrar IPR. Así aparece el especulador como gestor-intermediario quien adiestra el desempeño escolar con el ISO 9000, para consolidar la doctrina expansionista de mercados, promoviendo proyectos aspiracionales donde el diseño y valoración del currículum de EB en Latinoamérica es en verdad ¿una visión propia o a qué demandas responde para el educando? Y con el poder que genera la evaluación, qué tipo de políticas serán instrumentadas posteriormente.

### **1.1. La hegemonía comercial y su influencia en el ámbito educativo**

En el año de 765 siglo IX, surgió en Bagdad el discurso como teórico-ideológico (involuntariamente) al currículum en la «Casa de la Sabiduría» (*escuela* de traductores del sirio al árabe), para proveer de doctrina al imperio musulmán de forma filosófica por diálogos platónicos y el *corpus* aristotélico (Betancourt, 2004); donde ideas pedagógicas de Platón “*Las Leyes*” las adaptó desde el siglo XIV el imaginario europeo para despertar creencias a veces contradictorias de un libro sagrado al definir religión y durante el siglo XVII fue punto de arranque del discurso

político por el libro 5º de “República” cuyas jerarquías económicas, administrativas e intelectuales “se centraban en una especie de cerrada organización comunista (para el) Estado platónico” (Hernández, 1969: 2).

Aristóteles orienta en su obra “La Política”, el fin de la educación: la virtud y la felicidad actividad alta de capacidad intelectual, sin embargo en ella la especulativa, la metafísica como disciplina de mayor rango y la ética entre las prácticas; conduce a la infancia en la “Ética Nicomaquea” de manera que llegue a poner sus goces y dolores en cosas que convenga, procurando el bien con partes esenciales de música y gimnasia en sensibilidad del padre y legislador (Hernández, 1969) así, adelanta pasos a la cultura y los ámbitos (contexto) (Hoffman et al, 2010).

Existe un tipo de contraste entre el valor del acto por formar al ser (humano) en otras actividades idealismo contemplado de Sócrates y Platón con el supuesto “activismo” de Aristóteles que empleó y trabajó el discurso por discrepancia de ideales de lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones, como reforma del sistema de transferencia al fenómeno social complejo y multidimensional (educación); aprovechándolo el occidental vs oriental. Sin demeritar el empleo del discurso nos ayudamos didácticamente de lo siguiente:

*[...]El discurso es un acero que sirve para ambos cabos:  
de dar muerte, por la punta; por el pomo, de resguardo.  
Si vos, sabiendo el peligro, queréis por la punta usarlo,  
¿Qué culpa tiene el acero del mal uso de la mano?  
[...]Y a esta desdicha por fuerza ha de seguirse el fracaso  
de quedar el que produce, sino muerto, lastimado[...]  
¡Oh si cómo hay que saber, hubiera algún seminario  
o escuela donde a ignorar se enseñaran los trabajos!  
Aprendamos a ignorar, pensamiento, pues hallamos  
que cuánto añadido al discurso tanto le usurpó a los años.<sup>11</sup>*

---

<sup>11</sup> Fragmento de Romances filosóficos y amorosos. DE LA CRUZ, Sor J. I., 2007, *Obras completas*, Colección Sepan cuantos, Porrúa, México, pp. 916, p. 4 y 5.

Cuando descuidamos esta circunstancia-verso que intenta dar luz al alumnado para comprender a Aristóteles, no podrá apreciar adecuadamente a Platón, provoca un extraño maridaje entre pragmatismo y materialismo dialéctico (*relatividad* para algunos), donde ciertos Británicos como Adam Smith en su obra “Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones” (1776), encajaron el *corpus aristotélico* como ideologización para erradicar el Estado platónico que lleva a la realización del interés general, distinguiendo entre valor de: *uso y cambio*.

Donde ése discurso político-liberal permanece vigente porque tuvo apropiación y control sobre otras culturas con las siguientes características privativas:

- El individuo es fuente de sus propios valores morales
- Para lograr el bienestar colectivo, es preciso *el comercio* de propiedades, su **intercambio** a través de un proceso entre individuos con eficiencia
- La política pública debiera limitarse a las pocas preocupaciones comunes de los individuos, la libertad, seguridad, justicia entre otros
- El intercambio *lucrativo* no sólo entre individuos sino entre naciones como orden espontáneo para la asignación de recursos (mercado), acrecentará la riqueza mediante la división internacional del trabajo; debería tender a reducir tensiones políticas y la guerra (Adam Smith en Scholte, 1999).

Estas ideas se trasladan a prácticas y provecho *oligárquico* con impulso de la Iglesia católica, alrededor del año de 1609, cuando culminó su primer desarrollo al crearse el *Banco de Ámsterdam*, que funcionó también como Bolsa, por el desempeño de judíos sefarditas, que inventaron la **especulación** de valores (**acciones**) de ideológica Keynesiana a través de dogmas y sermones (Tamemes, 2001).

Así, la aspiración de naciones por obtener riquezas permitió el intercambio de productos/servicios entre provincias donde *culpa* y *condena* sirven todavía de religiosidad para el oprimido con “pasividad mágica”, ello hizo posible un trazado del perfil del *sacerdote* económico y castigar al opresor “en otra vida”; esto pudiéramos llamar el desarrollo de la economía Medieval y nacimiento del mercado mundial por legitimar protodiscursos permeados de temas educativo-eclesiásticos.

Por lo cual consideramos que religión y comercio influyó a la educación a través del discurso desde 1561, cuando comenzó la edad del *free trade* (*librecambismo*) o *laissez faire* (comercio libre dejar **hacer**), donde el siglo XVIII, dio paso al **liberalismo** (Flores y Mariña, 2006) así, el elemento reactivador de la circulación económica fueron y serán **los metales preciosos**, arrebatados de otros continentes que aceleraron “*la revolución de los precios*”<sup>12</sup> y aliando la Iglesia al poder bancario.

Como vimos, la educación impactó diferentes ámbitos por formar a clérigos con enfoque de liberalismo, donde lo liberal modificó gradualmente procedimientos y transmisiones a los *cursum* (cursos) de *studium* (aplicación) en los *curricula* (pistas o conjuntos de) desde 1879, lo cual produjo una fuerte crisis económica, sin embargo iglesia/banqueros culparon al Estado, debido al gasto público propuesto del discurso de Smith, ello dio paso a crear un nuevo comercio libre “el **Neoliberalismo**”;<sup>13</sup> implementaron una contra-reforma más implacable de expropiación y acaparamiento para retomar la idea de Smith al buscar la transformación *neoliberal* que postula:

- La explotación de bienes y servicios como forma de aprovechamiento (rentabilidad), necesaria para capitalizar recursos
- La desregularización de las empresas paraestatales para privatizarlas (adelgazamiento) entendida como gestión en el discurso
- Las mercancías, productos o servicios que se demandan y ofertan se mantienen en permanente competencia de acuerdo a los precios alcanzados
- La liberalización comercial y financiera del intercambio de bienes, ahora se expande con oportunidades con una nueva modalidad, la *especulación*
- Dejar en manos del mercado la regulación de precios a través de la oferta y la demanda (especulación de materias primas, bienes y servicios) (Flores y Mariña, 2006).

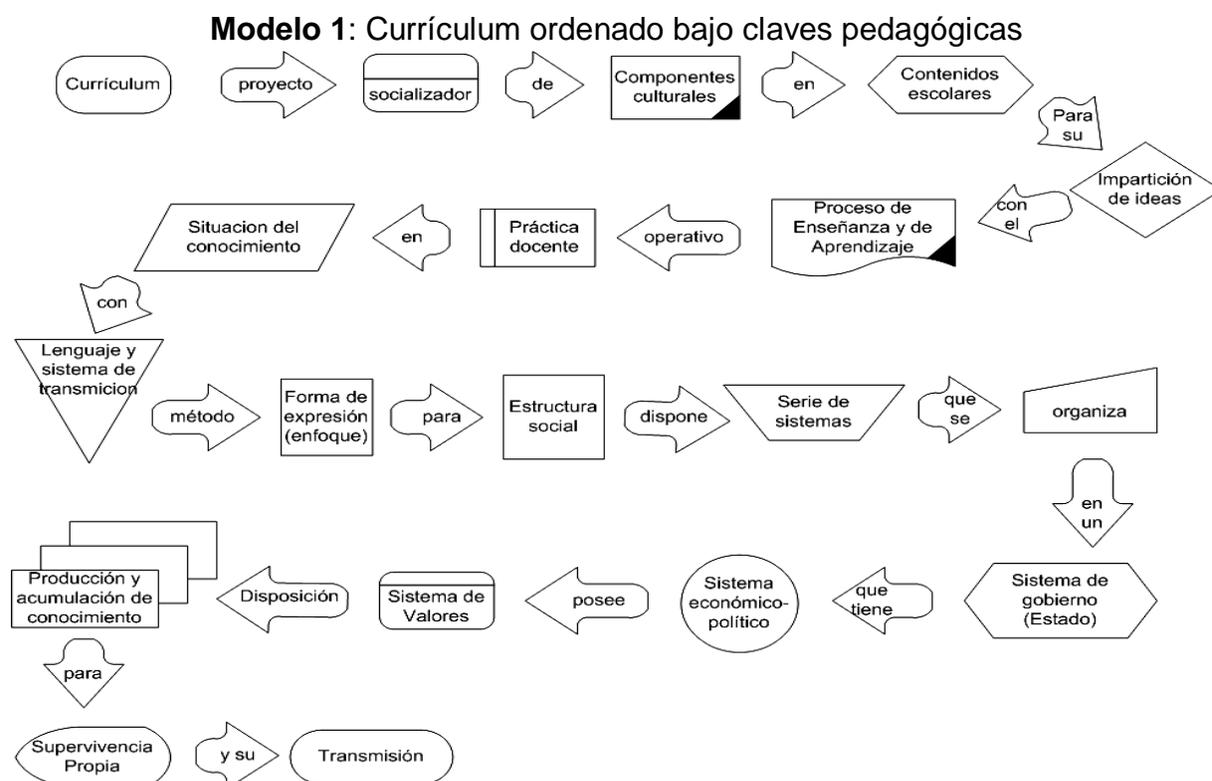
---

<sup>12</sup> HAMILTON, E. J., 1943, *American treasure and the Price revolution in Spain* (1501-1650), Cambridge, Mass, (copias).

<sup>13</sup> Cfr. <http://www.glocalrevista.com/apuig.html>

Estos elementos hasta final del siglo XIX sentaron políticas (acciones) de producción y consumo (economía) para la reestructuración educativa por el discurso de grupos con interés negociador “especulante” en tránsito de articular economías nacionales de los países al mercado mundial como nueva forma de librecambio negociador.

Con ello, prosperó una lucha contra la potencia anglosajona para arraigar cierto dominio judío como proyecto socializador, insertado a los propósitos culturales por medio de temas en contenidos (componentes) escolásticos, tratados en un proceso transmitido con reglas y preceptos (enseñanza), donde su operatividad se graduó a través de actividades (práctica educativa) en catedrales que concentraban el conocimiento de reflejo hereditario. Ver modelo 1.



**Fuente:** Elaboración propia con apoyo UPN, 1994, *Análisis curricular*. Antología básica, UPN, México.

En el modelo 1, vemos en código pedagógico, la confección ideológica de un proyecto concretado de elementos y materiales para realizar actividades en función de toda una teoría a los sistemas como medio de apropiación y almacenamiento del conocimiento, plasmado en un currículum organizado en torno a ideas para su supervivencia y transmisión, donde caben postulados de aspectos técnicos al conocimiento para una política de dominación y dependencia enfocado en:

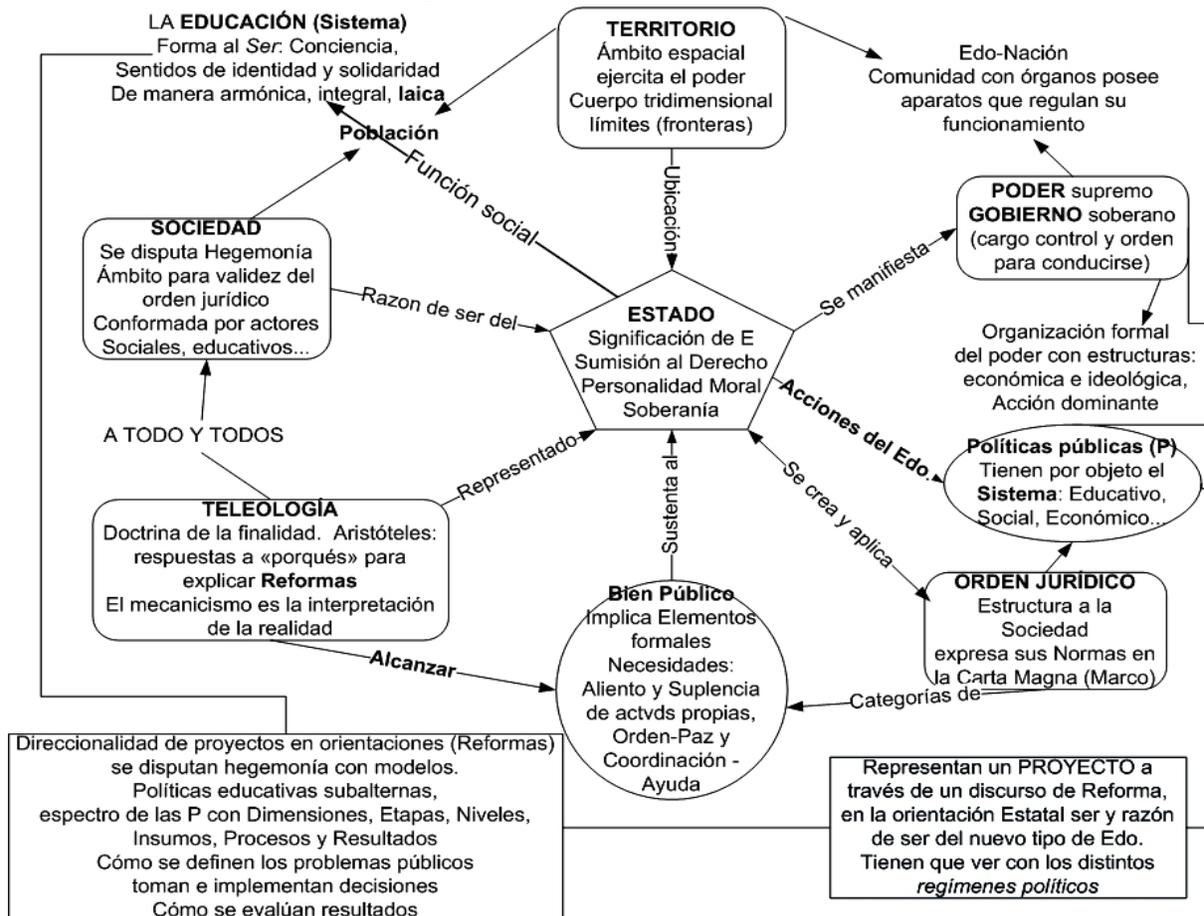
**Privatizar ganancias** (concentración de bienes fáciles “aculturizando” pueblos) **y la socialización de las pérdidas** (*globalizar* la pobreza por la política redistributiva en el imaginario de democratización social), a partir de la liberación de precios y cotizaciones especulativas de bienes y servicios.

## 1.2. El surgimiento liberal y el Estado de Competencia

A fines de la Edad Media y comienzo del Renacimiento en Italia se emplea el término *Estado* (Edo) con doble sentido: 1. Entidad con personalidad, características, significación, elementos, orden en sus componentes y mandado por leyes; 2. *Nación* como abstracción de las características con estructuras que distinguen y unifican a grupos humanos con intereses.

Así es una Organización del poder ramificado en órganos de gobierno que posee un conjunto de aparatos destinados a regular el funcionamiento de la sociedad; para su comprensión pertenece a la ciencia jurídico-política de corrientes opuestas: “*Edo instrumento de integración social capaz de armonizar los intereses de **todos** y contribuir a la **solución de problemas** colectivos y para otros es la expresión jurídico-política de una clase dominante, **que luchó** con otros para alcanzar el poder y **utilizarlo en su beneficio**” (Gámez y Bahena, 1985: 25 y 26). En el mercado las industrias dieron valor al capital humano (Dawkins, 1987) con elementos militares e ideología del Edo en procesos de planeación y etapas de evaluación para integrar la estructura institucional económica-educativa acorde a cambios (reformas) con apoyo de la infraestructura (Eudes, 1982). Ver figura 1.*

**Figura 1: Elementos del Estado**



**Fuente:** Elaboración propia con base en GÁMEZ Jiménez, L y Bahena Salgado U., 1985, *El Estado y el Sistema educativo Nacional*, Galpe, México, 209 pp., p. 23.

La figura 1, comprende los componentes y procesos que definen a los elementos del Edo de doble significación, donde actores de la Sociedad desempeñan papeles como sujetos y objetos a un poder supremo en cuanto a que no existe otro, con gobiernos que se manifiestan soberanos a través de normas y actos regulados de orden jurídico con el Derecho que organiza al poder y entre otras funciones crea instituciones permeadas de doctrina representada por la unidad de esfuerzos de los integrantes para alcanzar el *bien público* referido a todos. Así los Bienes Públicos se reducen a categorías que consisten en el *bien* del Edo mismo en cuanto a institución pública que implica su propia existencia y conservación; donde las políticas públicas

dominantes contienen al discurso que representa aspiraciones como hecho social y tiene que ver con la producción de *sentidos* a políticas subordinadas que brindan la direccionalidad (Reformas) e impactan a los Sistemas como el educativo.

El “poder bursatilizador”, tardo tiempo para cambiar la percepción de la población con su discurso de que si el Estado mantenía políticas de ideología social platónica-keynesiana abría un estancamiento crónico, debía sólo dar formación al varón ubicando a la mujer como no pensante, concentrar paraestatales junto a la regulación de manera casi equitativa; esto impactó primero en Escocia como política neoliberal en los años 30 del siglo XX, dando paso a la creación del Estado de competencia impulsado por Estados Unidos Americanos (EUA),<sup>14</sup> donde se institucionalizó la primera economía internacional de sistemas de variabilidad de precios con garantía gubernamental.

Un Estado de competencia (EC) de manera y forma igual: coordina procedimientos, impulsa o restringe las acciones e iniciativas de grupos, redistribuye recursos, garantiza condiciones sociales, estabilidad política, vela por cumplir lineamientos y respalda discursos internacionales con bienestar individualizado, modifica economías regionales, desarrolla el marco de la competencia mundial sobre un conjunto de jurisdicciones, *assessment*,<sup>15</sup> efectividad de los servicios públicos con la intención de formar sujetos eficaces a los mercados (Scholte, 1999).

El EC, gracias a su “apertura concentrada” de grupos empresariales desde mediados del siglo XX, ha atendido debates pedagógicos-políticos con capacidad de reacción a corto plazo como política pública de *modernización*, que modifica proyectos en “cosas” denominados los curricula para beneficiar prácticas privatizadoras (Triana et al, 2005) cuidando la cohesión social; otros Estados alternativos gracias a la fuerza intelectual del obrero, se abrieron paso para estructurar organizaciones que evolucionaron en sindicatos para protegerse de la inhumana explotación que sufrían.

---

<sup>14</sup> Cfr. HIRSCH, J., 2004, *El Estado Nacional de competencia*, UAM-Azcapotzalco, México, 146 pp.

<sup>15</sup> Sin traducción del inglés al castellano, lo que más se acerca es valorar/evaluar.

Para el EC fue creado un nuevo discurso liberal político-pedagógico en las instituciones de educación superior que promovió un enfoque sin respeto a la soberanía nacional por la postura del grupo en el poder y que han logrado adelgazar el carácter de *bienes públicos* para privatizarles (Victorino, 2000) con impacto en la planeación y administración de manera técnica (García, 1974), en aquella época sin tocar todavía los currícula básica, ya que enfrentó varios factores ideológicos de potencias opuestas a la operatividad del ser, por ejemplo, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (Vázquez y Velázquez, 2011).

Sin embargo las transnacionales, pusieron vigilancia estrecha a las revueltas de obreros, el seguimiento de conductas grupales de los “hostiles”, registrando qué actitudes y motivaciones desarrollaban para poder penetrar eficientemente, así como las reacciones de gobiernos autónomos ante distintos entornos de incertidumbre, por ello pudieron corromper las estructuras de los sindicatos e influyeron en la regulación burocrática del Estado.

### **1.2.1. La iniciativa privada y la educación pública**

Sobre una base organizacional del currículum, las políticas y discurso tomaron interés en la *relevancia* y la *eficiencia* del librecambismo que pasó directamente a lo socioformativo con planteamientos de salvaguarda a desdibujadas nuevas democracias, sobre las fortalecidas dictaduras que siempre serán un peligro latente, señalado por EUA autoproclamado policía militar del planeta (Saldaña, 2011), donde la capacitación de un dosificador logre “administrar” el sistema educativo a nivel regional con nuevas estrategias (Gestión), además emplear la evaluación como palanca para aplicar políticas de cambio y la difusión masiva a través de informes sobre el proceso de crecimiento económico.

Esto provocó que el discurso educativo de movimiento internacional, se modificara durante décadas manifestando “la ineficacia del servicio escolar” como axioma de la crisis mundial y desgastado elemento formativo en sentido de “*eleva la aptitud/actitud*” no la excelencia, para “*explicitar tendencias inherentes* (de

metodologías para el proceso educativo)... y *sugerir los elementos con una estrategia* (enfoque pedagógico) *a seguir*” (Coombs, 1968: 30 y 33), que logrará reducir costos en beneficio de la oferta y demanda como propuesta global.

Con lo anterior, Giroux (1981) y Puiggrós (1989) nos hacen notar la técnica empleada desconcentrar y descentralizar (gestión) para privatizar con actividad ideológica política por el grupo oligárquico, cuando desacreditan a ciertos actores burocráticos, en “*diversificación*” de mercados sin sacrificar ganancias, con el monopolio de una cohorte de edad determinada ya que es fuente a homogeneizar; argumentando un rediseño global con evaluaciones y en fases progresistas (etapas de una sola estructura curricular) para su implementación al rendimiento, esto se denominó “**innovaciones de eficiencia**”.

La oligarquía amparada a la luz del EC y *head hunting* (caza talentos) implementan cambios sociales con desarrollo competitivo de *e-innovation* (innovación multimedia) para que por demanda de las industrias, se reduzcan costos al emplear recursos humanos “desechables” sin contratación (Puiggrós, 1989) y acabar con sindicatos a través del *Outsourcing*, *Offshoring* o *Payrolling* (maquila de nómina), con una serie de términos como: *Outplacement*, *Assessments*, *Branding*, *Change Management*, *Team building*, *Coaching*, *Immersing* y los que surjan para hacer referencia al cúmulo de gestión empresarial, comprobando su poder injerencista al Sistema Educativo.

“*Porque la productividad es asunto de todos*”<sup>16</sup> o “*pertenece a todos*” con ello, intentan legitimar que formamos parte en la toma de decisiones por una política de comunicación social para justificar los *porques*, ejemplo: las fuerzas armadas como “acuerdo popular” fuera del cuartel donde los que no se sumen a esos *acuerdos* (nada más) se presupone, están contra el poder o caen en la “ilegalidad,” así:

“...*deberá considerarse responsable* (al docente), *de la adquisición de los conocimientos por parte del alumnado, pues es la resistencia a tomarlas en cuenta*”

---

<sup>16</sup> Cfr. Consejo de la Comunicación A.C., “*Voz de las empresas*”, recuperado el 22 ago 2010 de [www.notecallesalzalavoz.com.mx](http://www.notecallesalzalavoz.com.mx)

(hostilidad), *lo que amenaza con causar el fracaso escolar... en la etapa posterior*" (Denyer et al, 2009: 21) con el argumento de que el fenómeno del incremento de la población, puede actuar como factor multiplicador y bono productivo cuantitativo de inestabilidades económico-sociales de reacción en cadena en culturas inconformes.

Por ello, el perfil de egreso del educando debe ser homologable de aptitudes locales a internacionales (Barnett, 2001) sin correr peligro, con un cambio en la tipología del servicio educativo, acompañada a corto tiempo de un vocablo "llave" indefinible puesto en común a todos los niveles educativos, donde se recurre a intelectuales calificados/certificados como agentes de cambio social al servicio del poder (económico) y llevarse al proceso curricular como modelo pedagógico intencionado.

Se buscó en las disciplinas y áreas de conocimiento la apropiación graduada y consecutiva de los *saber-hacer* entendidos como *saberes de ejecución* (Tobón, 2010) para conformar los curricula que pueda moldear ciudadanos, capaces de desarrollar potencialidades en distintos entornos culturales y con ello desbalancear términos consolidados en los campos formativos; provocar disertaciones, debates, críticas y polisemia al tratar de uniformar criterios a nivel mundial sobre una expresión conceptual, por ejemplo "*background o literacy*" que servirán para desviar la atención del objetivo central, con esto se ganó expansión y tiempo al dejar el campo libre *a modo* para elaborar políticas hemisféricas y Reformas educativas globalizantes al obtener un perfil estandarizable al término escolar con lucro.<sup>17</sup>

### **1.2.2. El impacto referente a la calidad con el ISO 9000**

En este planteamiento, se deduce que la trayectoria de la educación con discursos y carácter operativo se apuntaló desde 1880; obligando a reducir lo filosófico para especular acciones político-mercadológicas, orientados hacia la eficacia industrial en perfeccionamiento con tecnología y en su desarrollo apostar por la guerra en países que manifestaron concentración del conocimiento (Huget, 1971), poco a poco desde

---

<sup>17</sup> Ver obras de REIMERS & McGinn del año 1997 y McGINN de 1998, un tanto difíciles de consultar.

los años 60 por hacer bien a la primera maquinaria o productos reformados, donde Japón revolucionó las estrategias para competir en el mercado exportador al reconstruirse, ello se denominó con el tiempo **calidad** aceptándose mundialmente, afectó los sistemas de producción y los servicios educativos, este concepto lo analizamos con la visión de Muñoz (1997).

La **calidad educativa** es normativa y multifactorial por cinco dimensiones:

Dimensión Multifactorial	Pedagógica	Filosófica	Cultural	Social	Económica
Criterio de	<b>Eficacia</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Equidad</b>	<b>Eficiencia</b>
Calidad significa	Alcanzar finalidades del Plan de estudios	Respuesta a la sociedad con objetivos educativos	Adecuar los métodos y contenidos al aprendizaje	Oportunidades educativas equitativas pertinentes...	Optimizar pertinentemente los I P R, servicios...
Evalúa	Programas de estudio Aplicación de criterios	El perfil y tipo de Ser	A los individuos en ámbitos	Sectores sociales que la reciben	El aprovechamiento de los I P R

Se comenzó a orientar la “gestión y eficacia” (Bernstein, 1975) para perfeccionar la tecnología educativa en la poscrisis de la 2ª Guerra Mundial (GM), al trabajar-atender las actividades escolares con productividad, encaminadas a cubrir objetivos frente a las nuevas demandas hemisféricas, sin embargo la escuela no respondía a las necesidades de manufactura, ya que se decía en el discurso oligopólico, que se llenaban sólo mentes con conocimientos morales inertes sin utilidad inmediata, por lo que se determinaron estrategias internacionales rumbo al empresariado globalizado.

Se expandió la normatividad, en principio para empresas por medio del *International Organization for Standardization* (Organismo Internacional para la Estandarización) ISO 9000, entendido como procedimiento y factor que ayuda a preparar el trabajo sistemático por medio de un manual que define la operatividad del servicio (Oria, 1998) es decir, relacionarse mejor con la competencia y unir esfuerzos conjuntos como ventaja potencial en beneficio del mercado y en este caso a lo educativo.

Se buscó que el colegio fuera el que proporcionara recurso humano libre de teorización tendiente a lo práctico, cerrando la pinza por un lado con la fuerza de la milicia y por el otro con la penetración ideológica para emplear herramientas humanas con pertinencia de innovación-creatividad (Giroux, 1981) y exprimir las potencialidades de las máquinas con miras a quitar de manos del Estado la centralización de la educación por gestiones administrativas (Wallerstein, 1985).

Por ello, jerarquizan prioridades la Iglesia-EC en base a ser eficaz, relevante, pertinente con igualdad para la Eficiencia en lo educativo con cuatro elementos: a) Niveles de aprendizaje centrados en el alumno b) Adiestramiento de docentes c) Infraestructura, equipamiento y acondicionamiento de espacios y d) Gestión y recursos financieros (INEE, 2008 b), con ello, se manejó el discurso internacional en sentido de significado estandarizado a la estructura organizativa curricular y sin vincular a la escuela con saberes humanistas irrelevantes en lo mecánico-laboral.

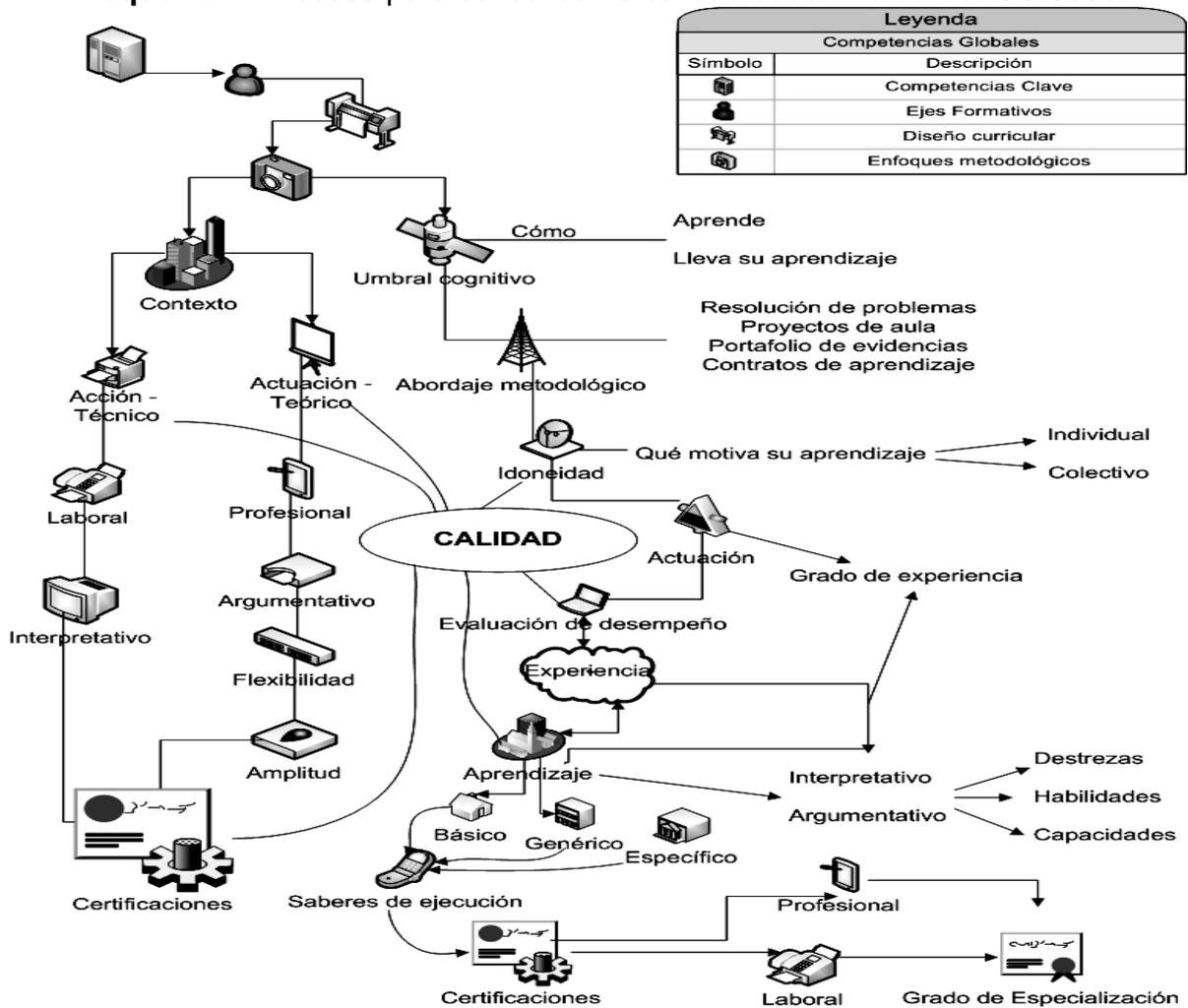
Por lo anterior, Talcott Parsons que consideró ideas de Weber y Durkheim fundamentó *“la escuela es un instrumento donde se socializa al niño a la **competencia** de asignación de roles sociales, según sus **logros** escolares con una jerarquía de los competidores”* (Ibarrola, 1985: 88), esto lleva a reflexionar la relación costo-beneficio de aquellos que resulten rentables sobre el valor económico de la educación, financiada a través de créditos (becas) con enfoque intervencionista empresarial que estaba detrás ahora al frente de las reformas globales.

Lo anterior, posibilitó reconceptualizar lo curricular para confrontar al estudiante a variadas adversidades de la propia vida con el método de resolver problemas del comercio y *“el propósito de formar ciudadanos que tengan calidad”* (Oria, 1998: 38) revitalizando con ello, el esquema ISO 9002 y 9004 que contienen lineamientos a desarrollar: el aprendizaje, temas pedagógicos, maestros sin remuneración extra por aplicar gestión *“certificada con grandes beneficios”* (Oria, 1998: 30) e insertar visitas de EUA *“quien ayuda a interpretar la normatividad ISO 9000 del servicio educativo”* y acredita *“el proceso de certificación en dieciocho meses”* (Oria, 1998: 37 y 24) lo que

podiera aumentar el nivel de competitividad y asegurar una mejora continua de procesos, con el propósito de estandarizar a *todo* incluso la conducta social.

El gráfico del esquema 1, permite identificar algunos elementos cruciales de la calidad, prospectada como tema central, con objeto de transformar y manejar la certificación del ser en formación, cuando desarrolla habilidades y destrezas de aprendizaje interpretativo o argumentativo por el grado de especialización.

**Esquema 1: Proceso para consolidar la calidad educativa con la ISO 9000**



**Fuente:** Elaboración propia con base en obras de ORIA, 1998; BARNETT, 2001 y MARCO, 2008.

Es observable en el esquema 1, la calidad acorde a demandas mercadológicas, adiestra saberes de ejecución en diferentes ámbitos y así acreditar grados de especialización con ejes formativos para la competitividad: técnicos y/o profesionistas que consoliden realizaciones operarias certificadas ante grupos, donde la actuación teórica y práctica debe estar relacionada a resolver problemas cotidianos e integrados a un desarrollo curricular por medio de un enfoque en dos sentidos:

- a) Basado en el umbral cognitivo que permita descubrir aptitudes exhibidas al conquistar con poca actuación teórica (sólo argumentativa) la realidad por su perfil de salida a manera de prueba de flexibilidad y amplitud curricular
- b) Cómo en grado de experiencia aprende el educando, saber qué le motiva debido al abordaje metodológico con idoneidad de manera colectiva o individual en un contexto global, firmando contratos por aprender que provocan prepararse competitivamente (Barnett, 2001)

Con ello, la orientación de la conciencia humana llega a un saber inclinado al valor utilitario/estandarizado de conocimiento (Hoffman et al, 2010), gracias al movimiento del ISO 9002.

Se puede evaluar el abanico de capacidades con trayectoria formativa de los estudiantes cercanos a terminar la educación básica, donde ramifica su acción técnica con manifestaciones interpretativas aterrizadas en desempeños operarios, esto lleva a fortalecer *skills* para un aprendizaje específico más significativo para garantizar y generalizar la productividad de ejecución evidente en portafolios, inherente a conductas homogeneizadas y actitudes calibradas con la actuación.

### **1.3. La educación en Latinoamérica: ¿una visión propia? Coordenadas de análisis con la organización curricular**

Si damos el salto al siglo XXI, la experiencia del currículum ampliado, toca un diferente *free trade* de capital intelectual virtual, donde las próximas conjeturas seguirán parte de EUA a cerrar filas contra lo alternativo colocando bases militares

en toda AL y trabajar el abanico de *skills* basadas en metatareas que desempeñen competitividad, condicionando el derecho a la educación por la privatización y labores aún no creadas que sin embargo para el año 2030, formará parte de la enseñanza virtual; es evidente que comenzó la penetración *cross-pollination* (cruce de polinización) de **capital cultural libre internacional** como mercancía de “valor agregado” para una producción de ciudadanos sin identidad local.

Con lo anterior analicemos si la educación de LA, es propia desde el marco curricular con reflexión pedagógica crítica, al destejerle con dos coordenadas de análisis:<sup>18</sup>

- a) **Construcción de *Verstehen***<sup>19</sup> (comprensión) como reflexión filosófica en su resignificación por aceleraciones técnico-económico-sociales que requieren de visión para trascender a lo que puede tomar infinidad de re-conceptos
- b) **Una aproximación no funcionalista** a la organización del currículum para superar los retos que le aparecen a la *reforma integral* que buscó actualizar: *saberes* a inicios de los 90 con la motivación, centrar en el vulnerable actor el aprendizaje la década pasada y las *literacy* como disciplina global de acción prospectiva que traslada factores de inercia laboral-bursátil en esta década.

Podríamos partir de lo positivista vs hermenéutica aristotélica al re-tejer una acción prospectiva, bajo exigencias internacionales para mal tejer a pueblos originarios carentes de escuela, contextos de reto intelectual y proyectos político-pedagógicos en torno a preguntas armonizadas de: A quién, para qué, cómo, cuándo justifican un modelo formativo; Qué, cómo, cuándo y qué enseñar (hoy al revés el qué *aprender a aprender*) además qué, cómo, cuándo hay que evaluar (De Miguel et al, 2004), así se concibe la *organización curricular* en etapas interdependientes, condicionadas unas a otras para potenciar de manera integral al Ser. Ver modelo 2.

---

<sup>18</sup> Idea tomada de GÓMEZ Sollano, M. y Orozco Fuentes, B. (Coords.), 2001, *Pensar lo Educativo*. Tejidos Conceptuales, Colección Cuadernos de construcción conceptual de educación, Plaza y Valdés, México.

<sup>19</sup> Ver en esta tesis el tema 2.1. del capítulo II, La pedagogía como ciencia.



El modelo 2, muestra del círculo exterior al interior lo macro, meso y micro Curricular (C) identificadas en etapas: la 1ª contiene su proceso, finalidades, teoría, metodología, toma de decisiones y fundamentación, donde lo Meso-C abarca dos apartados en sentido de respuesta a la pregunta *qué enseñar* con algunas consideraciones, planeación educativa y elementos clave, dentro de lo Micro-C se hallan las preguntas que dan sentido a los objetivos y contenidos. La 2ª, Desarrollo C comprende la estructura C con una serie de programaciones para su funcionamiento así como el proyecto C y modelos C; en medio vemos elementos y fases; en el círculo interno miramos *cómo y cuándo formar*.

La 3ª, Gestión C, establece la planificación, procedimientos, criterios no previstos, adecuaciones C, consecución, Dimensiones C, orientaciones entre otros factores; en lo meso se estructura la ordenación, secuenciación de objetivos, adaptaciones C, Proyecto educativo que apoya al docente en otro bloque las subdimensiones, instalaciones, modalidades en ciclo de actividades, flexibilidad C y extra C, y en lo micro las condiciones de partida para el desarrollo de la actividad.

La 4ª y última etapa evaluación C (cuali y cuantitativa), entendida como estrategia interna-externa con sensibilidad de juicio por instrumentos a través de indicadores, para dejar de ser herramienta de poder coercitivo al hostil y permita correcciones sobre la marcha de la generación en formación (en teoría), sumando actualizaciones y nuevas ciencias para atender a corto tiempo la práctica de acuerdo al Proyecto de Centro en ciclos a fin de alcanzar la soberanía, autonomía y progreso de la nación.

Por ello en el Marco C se promueve una ideología, ligada a Planes Nacionales de intensiones para establecer vínculos con componentes que sirvan a situarnos en contextos pertinentes a una sociedad que **domina el conocimiento** pero sin éxito.

Pudiera suponerse la existencia de un modelo propio latinoamericano pero está diseñado y desarrollado por universidades europeas para AL (Cabeza y Castrillon, 2010) con el fin de elevar la calidad de sus ciudadanos, para Foucault, vendrán como reforzadores *anarquistas* de la educación a todos los niveles para los pueblos

originarios a través de la figura de extranjeros con Centros Nacionales de Tuning (CNT) donde *Tune* (del inglés), significa *sintonizar* o describe el afinar un instrumento, de modo que los ejecutantes puedan interpretar, es decir, calibrar las estructuras educativas por títulos comparables de forma articulada para su reconocimiento transnacional y transregional, pasando el “*tuneable-tuneado*” (sintonizado-calibrado) a los distintos sistemas educativos internacionales.<sup>20</sup>

Por ello en 2002, se han creado modelos educativos subvencionados por la Comisión Europea con 171 universidades europeas, a través de un proyecto conocido como **TUNING** y convertida en metodología en 2004,<sup>21</sup> para algunas universidades de AL donde se dijo sin imposición, fue petición de 19 países<sup>22</sup> así, existe una metodología compuesta de cuatro líneas de trabajo:

- 1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas)
- 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias
- 3) créditos académicos y
- 4) calidad de los programas<sup>23</sup>

Queda con los proyectos Tuning, abierta la innovación metodológica y sustantiva de exceder expectativas que se establecen en las políticas públicas, tanto laborales como educativas y llegar a una última fase: la implementación de normas para privatizar los servicios públicos **educativos** como ejercicio de práctica democrática a través del ISO 9004, para el currículum EB y con ello inducir currículos homologables de Competencias específicas a los siguientes niveles, donde el conocimiento globalizado será la mercancía utilizable en el imaginario colectivo, “los metales preciosos” serán las ideas innovadoras y su elemento reactivador se hallará en el capital intelectual creativo-competitivo, saqueadas de ideas exportables, para acelerar la revolución de precios debido a la cognición con valoración del desempeño cualitativo en la Bolsa de Valores.

---

<sup>20</sup> Ver libro *Tuning América latina*, versión final español en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

<sup>21</sup> Ver programa ALFA en [http://ec.europa.eu/europeaid/projects/alfa/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/projects/alfa/index_es.htm)

<sup>22</sup> Cfr. UEALC en <http://www.aneca.es/present/uealc.html>

<sup>23</sup> Cfr. Libro *Tuning América latina*, en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> p. 17 ver. PDF

Así tomadores de decisiones y diseñadores del currículo, colocarán la dosificación de actividades por medio de proyectos escolares con actores globalizados para ir más allá de la simple movilización de conocimiento humano-virtual con significatividad reforzada de un guía o tutor que asuma valoraciones para la ordenación del servicio estandarizable con poder lucrativo a *Todo y Todos*.

#### **1.4. El poder que se origina de la evaluación**

Se insiste con el discurso internacional en los reportes de toda las gamas ideológicas (desde McKinsey, Banco Mundial - OCDE hasta UNICEF, UNESCO y *Save the Children*), abolir la memorización y dictados de la escuela tradicional, para dar paso a un diseño que impacte el currículum de la EB con la *escuela de la acción* acompañado del idioma inglés, aplicable a los usos de la vida (**conocimientos prácticos**) estandarizados en planes y programas de estudio que genere incentivos como forma de calidad de vida por la certificación, donde ciertos grupos tienen el poder de crear indicadores para valorar el desempeño aterrizados en la OCDE (PISA), SEP (ENLACE), INEE (Excale) y otros más.

Debido a que “*el poder que dimana del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar (temperamentalmente), justificar decisiones (unilaterales) y reclasificar realidades (demostración de poder)*” (Santos, 1995: 31).

Por ello, los orientadores técnicos de los currícula emplean el recurso más extendido y estándar “el examen escrito” para determinar en qué medida el proceso de enseñanza y aprendizaje satisface los objetivos trazados en los planes con un tamiz de: a) apariencia de rigor estético en forma cuantificadora que sirve de relato anecdótico e instrumento manipulable, b) instrumento de poder y amenaza adecuada a fines comercializables para recompensas o castigos, y c) arma de “desempeño aspiracional” (Santos, 1995) tornan lo descontextualizable.

Con ello, sólo valoramos evidencias para maximizar consecuencias sin calibrar el proceso ya que importa el resultado, así la evaluación deja de: 1) operar a manera de modernización/investigación educativa, 2) ser instrumento pertinente por la configuración dinámica, transparente, y 3) ser manifestante de realidades con el fin de prevenir al recoger experiencias cualificativas académica y colegiadamente.

Caso contrario, cuando se realizan evaluaciones en recursos humanos, el actor al ocupar un rol concreto, en un nivel determinado, en una organización particular y en un país específico, demuestra que con sus conocimientos, habilidades y experiencia cubre criterios calibrados a los parámetros señalados por las organizaciones y finaliza su inserción con certificaciones, pero debe ser miembro de una organización como la HRP AO, IPD o HRCI<sup>24</sup> (FMADP, 2000).

Por ello, surge ¿se evalúa competitivamente de forma coherente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los que evalúan? Es decir ¿se evalúa a los que evalúan?, si ese es el caso, cómo se evalúan, bajo qué parámetros y sirven o responden a qué tipo de intereses.

Por estas razones Stavenhagen, evidencia los programas de gestión por sus indicadores de desarrollo humano con “*la prueba ENLACE provoca discriminación y rezago para indígenas*” (León, 2010), sirva de prueba que desde la implementación de la ley General de educación de 1993 ha retrasado la calidad como acción estratégica, sin embargo se continuará homogéneamente certificando a través de pruebas estandarizadas para otorgar créditos homogéneos a actores heterogéneos con énfasis en conocimientos específicos y factuales por medio de exámenes como PISA, CENEVAL, entre otros vistos como reto no problema.

---

<sup>24</sup> Human Resources Professionals Association of Ontario Canadá (HRPAO), Institute of Personnel and Development de Reino Unido (IPD) o Human Resource Certification Institute de EUA (HRCI).

## **Capítulo II**

### **POSTULADOS DE LA POLÍTICA INTERNACIONAL PARA IMPLANTAR UNA REFORMA *PARA TODOS***

En este capítulo, se hace la reflexión de por qué la pedagogía es Ciencia y con ello argumentar en el marco de las políticas educativas el esfuerzo de los OI en apoyo de algunas ONG, el impulsar orientaciones al campo del saber el sentido mercadológico con enfoque *conductual* por sugerencia de la UNESCO, con *supuestos* que sustenten especulaciones de la Bolsa de Valores y bajo la globalización *sugerir* reformas por firmar acuerdos internacionales o Alianzas nacionales que modifiquen Leyes Constitucionales con la meta de: estandarizar/privatizar el servicio educativo y favorecer indicadores de valoración así, establecer la estrategia de injerencia, coordinada por la *iniciativa* privada, antes detrás, ahora al frente de los proyectos.

#### **2.1. La pedagogía como ciencia**

Hace tiempo J. Dewey en EUA (Uzcátegui, 1964), asentó no hubo objeto marcado intrínsecamente de estudio y especialistas de otras disciplinas han circundado ello en intento de desprestigio para que no evolucionara la Pedagogía a Ciencia, cuando hace señalamientos inconvenientes a una ideología hegemónica de creencias y temores; así por sus características en sentido científico hagamos el abordaje que se apoya de ideas que han hecho avanzar el conocimiento (Montes, 2004) al reconocer los factores para el constructo de: política, cultura, proceso formativo, entre otros.

Necesitamos realizar un comparativo de la *Verstehen* (hermenéutica) en esfuerzo de subjetividad cuando interpreta de otra manera la *actitud* política-educativa-económica

inspirada de intencionalidad, contraponiéndose a lo positivista (saber-deber) que capta la realidad “objetivamente”, aplicándole técnicamente *saber* al sujeto-objeto cognoscente, que registra-valor *cuantitativamente* “problemas” hipotéticamente deductivos; en sentido *positivista* la evidencia debe coincidir con la teoría en necesidad de verificación de la hipótesis vs la *Verstehen* aristotélica con idea de paradigma dialéctico de métodos cualitativos influida de intersubjetividad sin riesgo positivista, donde son comprensibles epistémica-filosóficamente los fenómenos educativos con conciencia así, se propicia investigación para reformar dato en *renovación aspiracional* por la experiencia del proceso educativo que acumula datos que conduce a confrontar comprobación en sentido de construcción transformadora.

Los propósitos aspiracionales perseguidos como ideales de la educación, se prospectan anticipadamente y fundamentan por: la aplicación juiciosa de los hechos, hallazgos científicos en lo teleológico de su filosofía, el pensamiento reflexivo e interpretación con ética de conocimientos adquiridos (Uzcátegui, 1964). Mario Bunge, habla del método científico como observación racional y la pedagogía lo emplea para todas sus construcciones, usándolo como cualquier otra ciencia verdadera.

Lo pedagógico, comprende fines ideales y datos reales en términos de, ***una utopía humanista*** en proyecto de ordenación no positivista, donde existe un ente que se educa socialmente y un propósito con respecto a él (Nohl, 1954) consecuentemente hay Ciencia, filosofía y técnicas de la Educación (Durkheim, 1979).

Por tanto, la filosofía de la educación es fuente *para y de* la *Ciencia Pedagógica*, ya que ofrece ejes centrales, repensados con extensa aplicación por ello, **Kant** afirmó la Pedagogía es ciencia o no es nada con esto, el hombre no puede ser objeto contenido de estudio, la antropología lo hace o si se investigan seres en conjunto corresponde a la sociología; el infante tampoco, ya que se deja a la paidología, ni la conducta humana como tal, pero si su guía formativa con la psicopedagogía sin embargo, Dewey argumentó: así como no hay ciencia independiente de la construcción de puentes, no es ciencia autónoma.

Reflexión: ¿Es necesaria en la sociedad independizarse de la vida comunitaria para considerarse ciencia autónoma? Esta tesis en parte responde: y ¿la educación?, la pedagogía ¿está condicionada a los contenidos de estudio o a factores de función integrante? Y ¿A qué situación teórica respondería si ese fuera el caso? Bajo qué actitud política, idiosincrasia o cosmovisión progresa un pueblo, si se le aparta por haber aislado para sí un objeto de estudio que se aborda indirectamente por otras ciencias, ¿cuál sería su concepción filosófica?

Entonces queda pues, como objeto de estudio: **el educando** (Durkheim, 1979), que se está formando en un ámbito *ex profeso* para ese efecto con perfil, donde se convierte en *ente* como fenómeno de la realidad, distinto de los otros. A razón de ello, el perfil propio que motiva a la pedagogía como ciencia está en considerar **el fenómeno educativo como objeto de estudio**

Podría objetarse que se recurre a una tautología,<sup>25</sup> pero ninguna otra ciencia hace o lo delimita en tal forma para su estudio tejida de epistemología y apoyada con: Sociología, Antropología, Historia, Psicología, Política, Economía, Ecología y Neurociencias, donde se derivan otros aspectos de teorías como: el Campo del currículum, metodología pedagógica, enfoque educativo y la didáctica.

Lo mismo sucedió con la psicología o la sociología, cuando se elevaron a ciencia y que hoy es inequívoca su jerarquía científica a razón de ellas, se agrega a la pedagogía como técnica y arte (Uzcátegui, 1964) además no porque aproveche instrumentos de otras ciencias pertenece a su campo, emplea métodos rigurosos científicos y técnicas metodológicas como la estadística debido a esto, se ha creado un cúmulo de conocimientos verdaderos, es decir, posibilitan cierta predicción por experimentos demostradamente, por ejemplo con la economía de la educación cuando logra reducir a fórmulas sus objetivos y procesos sujetos a comprobación (Nohl, 1954).

---

<sup>25</sup> Repetición de un mismo pensamiento expresado de distintas maneras, © El Pequeño Larousse Multimedia, 2009.

Así, sobre qué es educación por su misma complejidad y resultado de reflexión llegamos a expandirla con base en Platón, Aristóteles entre otros, en torno a que:

Es una ciencia que provoca arte (Nohl, 1954) entrelazando técnica y cultura por un proceso que persigue la conformación de la personalidad del ser (SEP, 2009) con apoyo de otros seres (Durkheim, 1979), que procuran erradicar la ignorancia y sus efectos (Art. 3º CPEUM) cuando entreteje intelectualidad al aprender *en* y *con* fomento de otras ciencias como logro permanente de mejoramiento mental y espiritual para reconstruir la conducta humana de manera integral, en reciprocidad de sustentabilidad para desarrollar armónicamente facultades con amor a sus raíces en conciencia de solidaridad internacional, pero con independencia y justicia con el criterio de su sensibilidad que es la sublimación del saber.

Ya pasó su periodo de transición con los procedimientos de investigación, con lo anterior ¿podría no considerarse ciencia social aún?, hallada por objetos correctos, movilidad, avance para su estudio con propio y permanente descubrimiento que permite la *transformación* cultural en identidad de intereses por una necesidad política del Estado.

## **2.2. La política hemisférica educativa contemporánea**

Caminamos a la mitad del siglo XXI, que intenta homogeneizarnos con interventora transformación ideológica-monopólica neoliberal (Victorino, 2005) para perpetuarse “enseñarán con *disimulo ideas negando lo propio*”<sup>26</sup> en esta concepción predomina el ***cambio sin cambio*** con tratamiento militar-comercial de *skills*, debido a informes globales de la UNESCO-OCDE que impactan juicios y como factor condicionante consolidan “aptamente” el proceso de aprendizaje a la actuación del Ser, dentro del terreno didáctico en retorno a lo conductista, ahora más *barroco* en sentido psico-cognitivo (Piaget gestor de la teoría genética) y la teoría cognitiva social (Ausubel), a través de la corriente del constructivismo entendido como: el conocimiento lo edifica

---

<sup>26</sup> Cfr. 2 PEDRO San, 2.1, 1994, “Los falsos maestros”, *La Biblia de Estudio*, SBU, USA, p. 1858.

el individuo en interacción continua y permanente con objetos de noción en intercambios sociales, según la importancia asignada a los aprendizajes.

Se inserta así maquillada la privatización al campo curricular por diagnósticos de necesidad laboral con tendencia a acumular y rentar el conocimiento al mejor postor, por las **Políticas públicas** (hemisféricas) **Educativas** (PE) definidas como:

*“Conjunto de acciones (con viabilidad extra local), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales (de interés y significado), manejo institucional con hechos de la práctica social que giran en torno (al bien público) y distribución del quehacer educativo en enunciados verbales o escritos (informes) como sistema de prácticas que tiene su matriz epistémica-ontológica consciente o no que provienen de una perspectiva de la realidad (hermenéutica): lo que se es -ética-estética-, a lo que debiera ser (potencialidad) por apertura hacia las posibilidades”<sup>27</sup>*

Las PE de carácter multidisciplinario e interdisciplinario están condicionadas por uno de los siguientes regímenes político: burocrático autoritario, democrático liberal o patrimonialista (según Oszlak en Ramírez, 2000) y se componen de: dimensiones, insumos, procesos, resultados, resultados del resultado, Políticas instrumentadas y evaluación influidas por una ideología; con el objetivo de encontrar distintos tipos de solución que implique la concurrencia de varios elementos; el siguiente cuadro pudiera didácticamente dar una idea de cómo se construyen.

Para mantener el *poder* centralizado, debe aparecer de difícil comprensión, complejo, putrefacto, no atractivo, conflictivo, impopular y evitando que la mayoría aspire a dominarlo por ello, como *deber* tenemos que involucrarnos con las PE al distinguir todo su proceso que nos corresponde ejercer, porque si no damos a otros facultades y derechos para conducir una dirección no deseada, de acuerdo a cómo se desenvuelve y qué *“experimenta desde su expresión discursiva hasta su realización operacional”* (Victorino, 2005: 47) el *Ser* con pensamiento emancipado. Ver cuadro 1.

---

<sup>27</sup> FUENTES A. y Lozano M. (coords), 2007, *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*, UPN, México, pp. 220, p. 85. Los paréntesis son míos.

**Cuadro 1: Proceso de construcción de la política educativa**

	<b>Dimensiones</b>	<b>Nivel</b>	<b>Momentos</b>	<b>Planos</b>
<b>Insumos</b>	Sociales, económicos	Discursivo Ideología	Circulación	Etapa de la realidad
<b>Procesos</b>	Proyecto de grupo	Normativo	Agenda política - Quehaceres	Acciones reconstruidas
<b>Resultado</b>	Plan, Reformas y Programas	Programático y organizativo	Recepción	Contención o financiamiento
<b>Resultados del resultado</b>	Medidas de evaluación	Proposiciones operativas	Ejecución: límites y obstáculos	Impacto reconocer alcances
<b>Políticas instrumen tadas</b>	(sistematización de la agenda) a) comprensión del resultado b) Respuestas previas c) impacto	Definición de la agenda	Instrumentación de las políticas	Evaluación y presentación de los resultados

**Fuente:** Elaboración propia con base en VICTORINO Ramírez, L., 2000, *El horizonte de la educación pública*, UAC, México, pp. 174, pág. 48.

El cuadro 1, desde una visión ampliada muestra sus elementos, niveles, momentos y planos donde la orientación de un proyecto lleva a incorporar todos los campos y la tecnología posibles en una agenda política con la capacidad de negociación, acuerdos a su vez, ser y razón de ser de un nuevo Estado, valiéndose de tres elementos: análisis, observación y medición de los hechos para cambios como *reto*.

Así, buscamos hacerlas aparecer comprensibles para estudiar las PE con causa y efecto, ya que en torno a sus *acciones* toma distinto “tipo” por lo siguiente:

Variables	<b>Política de</b>	<b>Política como</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Permite con + ó - nitidez</b>
<b>Conjunto de acciones</b>	Proyecto	Homologación	Reforma edu.	<b>VISUALIZAR</b> aspiraciones de grupos, alianzas, intereses... y <b>REVELAR</b> El conjunto de obstáculos y compromisos firmados con las clases
	Financiamiento	Contención	Bonos	
	Dominio	Declarativa	Productividad	
	Aspiración	Recomendaciones Intales.	Dirección de la educación	
	Ejercicio	Conservación	Planes de est.	
	Construcción	Agentes	Programas de estudio	
	Resultado	Dinámica	Efectos	

Han penetrado PE de *funcionalidad* ajenas a nuestra idiosincrasia desde 1970, por *aspiraciones* propuestas de la UNESCO, a través de informes como el titulado “*Aprender a Ser*”, “...por tanto convierte al estudiante en sujeto activo de su propio desarrollo...” (Faure, 1973: 16), que incorporó al eje modernizante, el concepto de *educación permanente*, “...**todas** las personas son sujetos para aprender durante toda la vida **y pueden decidir qué, cómo y cuándo aprender**” (Faure, 1973: 20), esto permite una autogestión en las aulas.<sup>28</sup>

Un segundo informe más globalizante “*La Educación Encierra un Tesoro*”, publicado en 1996 por Delors, pudo subyugar e impactar de lleno los proyectos de nación para la organización curricular con las características siguientes:

- 1) El Aprendizaje no se da sólo en lo cognitivo sino en el desarrollo de aptitudes, capacidades (competencias) para hacer, ser y convivir
- 2) Las dimensiones del aprendizaje considerarse **como un todo**. No están aisladas en el hecho educativo, conforman una totalidad, por ello deben globalizarse
- 3) Estos aprendizajes están en función de una vida más plena por las capacidades físicas, en base a disfrutar del sentido estético con más posibilidades y libertad para la convivencia al producir en equipo: proyectos
- 4) El ser, conocer, hacer y convivir se aprenden al “*facilitar a todos, lo antes posible el pasaporte para la vida,...permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad*” (Delors, 1996: 53).

Estas PE y documentos son impulsados por exdirectores y exvicepresidentes del BM y FMI donde asumen la base de la organización curricular global que pudiera brindar oportunidades de mercado “*formativo para todos*” al rellenar mentes con comerciales televisivos, habilitar lo que se *sabe hacer* como logro educativo para el siglo XXI, facilitando la homologación de experiencias desencadenantes por proyectos escolares que trabajen IPR donde clarifiquen, decidan y actúen en desempeño estandarizado por disposición de OI (Puiggros, 1989 y Buenfil, 2010).

---

<sup>28</sup> Abordado en el capítulo VI de esta tesis.

Analicemos por ello, la política hemisférica educativa contemporánea bursátil para el siglo XXI, sustentada de los axiomas siguientes:

- a) Medir estándares globales no con referentes locales, manejo de la información digital con *competencias* en “las 7 cosas que debe saber sobre las ‘*mobile apps*’ para el aprendizaje.”<sup>29</sup> Herramientas de lectoescritura, sistemas operativos a países con economías limitadas que permiten un tipo de aprendizaje en cualquier momento y lugar interconectada a imperativos globales, dar paso al libro electrónico y sustitución graduada del “*hard cover*” en dispositivos inteligentes de “ultraportabilidad”, idioma inglés competente y darse a entender con creatividad en Internet; se enfatiza la alta disponibilidad
- b) La educación como herramienta-*palanca* para resolver problemas globales en *términos* de perspectiva de competitividad, gestión del conocimiento, mayor descentralización de la enseñanza docente con empleo de un enfoque multidisciplinario y multi-cultural en las clases como objetivos base
- c) Formar con enfoque de ciudadanía global-empatía, con estrategia pedagógica marcadamente de pensamiento computacional en consonancia con el trabajo.

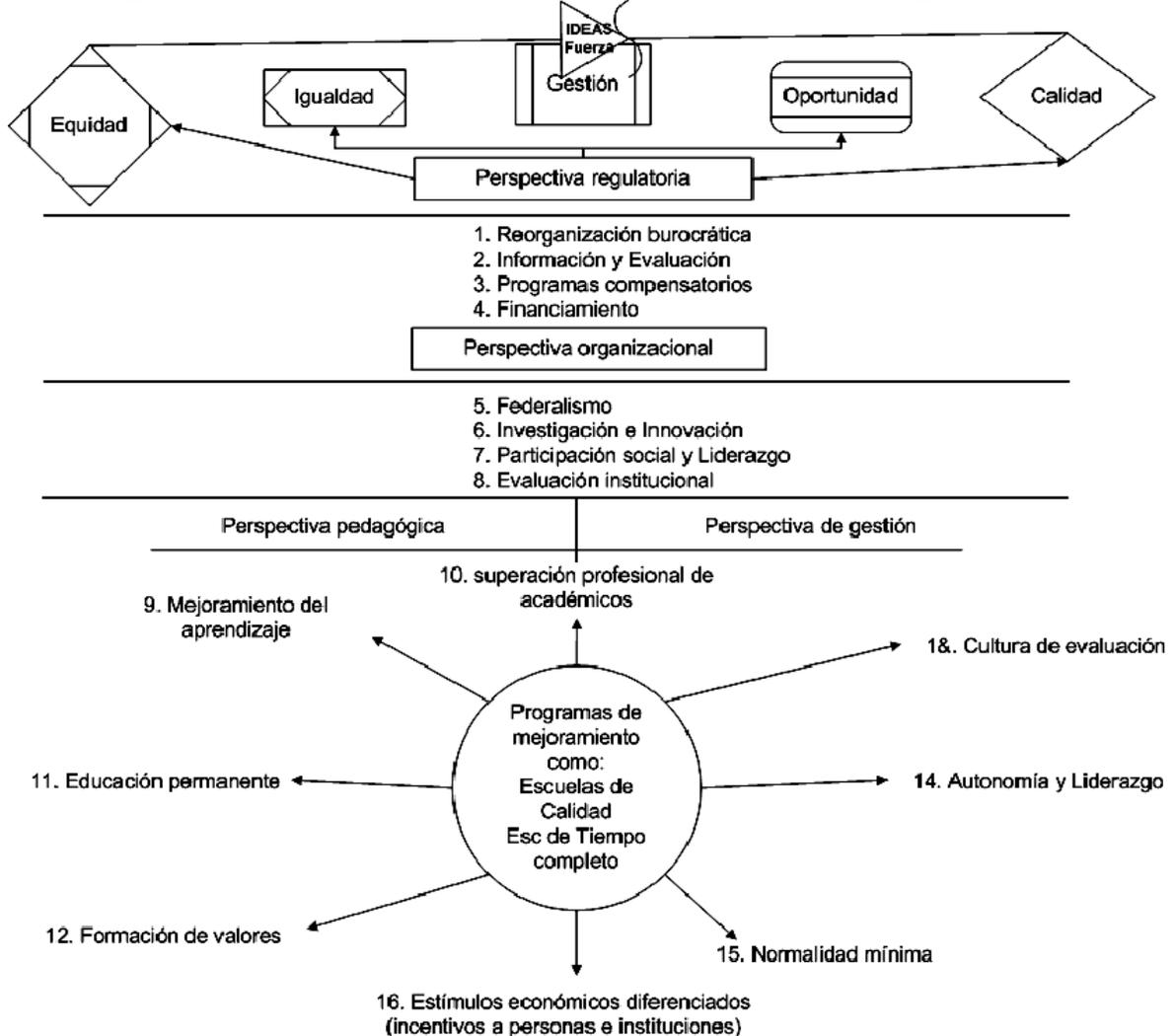
Además, se facilita insertar a ONG ajenas a la educación acaparar las evaluaciones periódicas de profesores, el desvalorar el sistema educativo con exámenes de oposición para ocupar funciones estandarizables (Tobón, 2008) y la necesidad de aplicar políticas hemisféricas basadas en Competencias a las sociedades que pasaron del acaparamiento de información al dominio del conocimiento.

Para que el lector tenga una visión de conjunto la figura 2, reproduce la arquitectura de la política educativa de gestión entendida de forma global.

---

<sup>29</sup> Cfr. <http://www.eduteka.org/SeisElementos.php>; <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7060.pdf> y <http://www.slideshare.net/UpsideLearning/top-50mlearningmobilelearningresources>

**Figura 2:** Arquitectura de la política educativa para formar globalmente



**Fuente:** MIRANDA, 2004, *Políticas Públicas en México*, *Revista Sociológica*, Año 19, núm. 54, UAM, México, p. 98, (con modificaciones propias).

Se establece en la fig. 2, algunos aspectos como: *equidad* y *calidad* a través de unas regulaciones de *igualdad* y *oportunidades* con cuatro elementos en el aspecto organizacional, cuatro más que se combinan desde la perspectiva pedagógica y la de gestión con programas de mejoramiento. A lo anterior, se abordan ocho elementos más, numerados no en el sentido de las manecillas del reloj, diferenciados más bien, por su código pedagógico, por ejemplo el componente 9, que comprende

*mejoramiento del aprendizaje* está en la perspectiva pedagógica; el 14, *Autonomía y liderazgo*, en la de gestión, así encontramos el 10 y 16 en el centro, que corresponden a uno y otro; llevados con acciones que deben practicarse, obligando a realizarse en las transformadas *Escuelas*: de calidad, tiempo completo, seguras, entre otras, destinadas a someterse a modas “*con respecto al tipo de ciudadano que se espera formar... a través de sugerencias didácticas (externas) para orientar el trabajo...*” (SEP, 2009: 9) y criterios de valoración certificada por la idoneidad de lo exigido competitivamente.

Con ello, el cambio educativo puede descontextualizarse con cierta tolerancia de la práctica docente, centrada en “haceres y saberes” de poca especificidad mental sin entrar a pormenores generando desconcentración del perfil de salida sin sentido cronológico, seguridad y obscurece más las apreciaciones del tema tolerancia-democracia casi misteriosa, donde se ordenan acciones para insertar el ISO 9002 al Plan de estudio y llevado como objetivo a Programas para las próximas décadas.

Así, damos cuenta del impacto del discurso tecnocrático-praxiológico por las propuestas especialmente del BM, FMI, BID y OIT (OCDE, 2002 a) para conformar las siguientes décadas con necesidad de diferenciar en la enseñanza, la manera de cómo **saber ser vs deber ser al aprender a hacer** a través de asignaturas normadas de tecnología, ahí, se aprecia el inventario del *status quo* extranjero, incongruente a la cosmovisión de la cultura de nuestros pueblos originarios.

Con lo anterior, el educando tiende a imitar moda como sinónimo de “rebeldía”, adoptar actuaciones telenoveleras, música y películas con héroes ajenos a los valores locales, sin metasignificado de tradición que arraigue ideales de soberanía, (máxime en la pubertad) para grupos etiquetados como tribus urbanas de “*ninís*” que por políticos incompetentes *ni* estudian *ni* trabajan como consecuencia y transgresión de usos y costumbres locales por sus padres putativos gobernantes *ninis*, *ni* diseñan políticas públicas viables para luchar contra el analfabetismo, *ni* reducen la pobreza.

### 2.3. El proceso del cambio educativo en América Latina por la expansión e impulsión de mercados

Desde 1956, la pedagogía desarrollista-transformista orientada de mercantilización ha impactado lo socio-formativo por la gravitación de los procesos bursátiles con tendencia monopólica, apoyada por “*organismos creados desde **fundaciones*** (como de los Bush, Ford, Rockefeller) y fortalecidas por un trabajo intelectual subordinado a instituciones como la CEPAL, OEA o AID que contribuyen a articular las metas de penetración ideológica privatizadora” (Puiggrós, 1989: 118); en 1961 gracias al lanzamiento de la *Operación Panamericana y Alianza para el Progreso* se da la transición a la modernidad (gestión) en AL con intención de desconcentrar los centros escolares del Estado en los 70, por recomendación de organismos facultados como la UNESCO-OCDE que pudieron influir en presidencias locales para que alterarán Constituciones políticas e influir en el diseño de los currícula (Muñoz, 2011).

Así, en Reuniones Inter o Nacionales son creados “espontáneamente” Consejos de Participación (Comisiones) con carácter de “neutralidad” para implementar políticas a través de vehículos que desaparecen “pertinentemente” cuando surgen “otros” para representar y administrar la participación de EUA como enmienda de Ley de Ayuda Exterior que legaliza el intervencionismo por exdirectores del BM o FMI que tienen jerarquía de subsecretarios de Estado y coordinan acciones con Presidentes en turno de Naciones a que reciban (a fuerza) recursos etiquetados (Puiggrós, 1989).

Esta “ayuda exterior” es condicionada a fin de operar *ciertos objetivos* para estrechar comercio al currículum marco nacional, erradicando obstáculos “no educados” en el liberalismo (Miranda, 2004), donde la vía única rápida de salida que rescate la calidad educativa, sea el capital extranjero de empresas privadas, al regular la gestión escolar con procesos de neoliberación de los centros educativos en los mercados e insertar al país a la economía del conocimiento.

Hacemos un alto para analizar el impacto discursivo de las fundaciones internacionales en el proceso de reforma de la EB, donde convergen políticas

educativas globales articuladas con las regionales en tareas académicas homogeneizadoras a las nacionales para la creación de los planes y programas de estudio que manejen un enfoque único, por ello, un idioma extranjero (inglés) y un sólo alfabetismo de TIC, como perfil de salida del educando; visto por teóricos Goodson (2003) o Eggleston que fundamentan lo sociológico del currículum, advierten el carácter *funcional* global de la conducta humana centrada en saberes estandarizados con descuido de lo filosófico al orientar la curricula (Giroux, 1981)

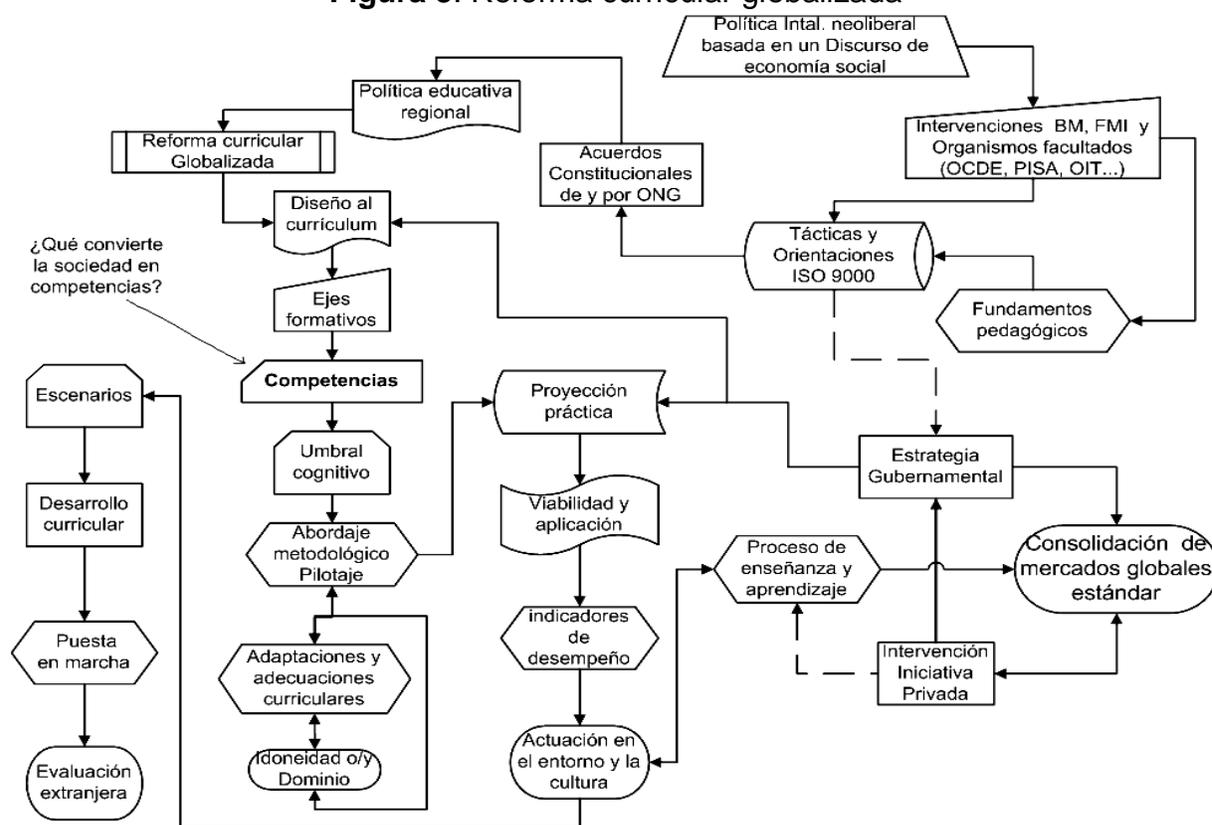
Con base en lo anterior, miremos la Reforma Educativa de Guatemala 2001 (Barillas, 2001) y México RIEB (2009) aquí impactan aspectos socioeconómicos por *acuerdos* en que se ordenan lineamientos generales establecidos de informes de OI con propuesta lingüista nominalista (que se queda en el primer momento), por una línea de gestión funcionalista, (sin atender el perfeccionamiento del humano) de la experiencia significativa e insertarle a lo especulativo bursátil, donde cree estándares y redes globales para con él, en países que generen oportunidades de certificación en tres niveles de concreción del currículum en lo:

1. Macrocurricular prescriba las intenciones, elementos y apreciación global,
2. Mesocurricular trabaje programas correctivos basados en la instrumentación de políticas (absorción, migración, reabsorción, de conclusión y minorías étnicas)
3. Microcurricular consolide programas: Escuelas de (Calidad, Tiempo completo...)

El propósito es preparar a las nuevas generaciones impactadas desde 1980, con una pedagogía *funcionalista* de crisis cíclicas como legado para AL (Eudes, 1982) en perspectiva de enseñar a **aprender a aprender** y tendencia a la propaganda del *saber conocer* en contenidos declarativos para la codependencia, lucha-guerra de clases con sentido para justificar políticas expansionistas de modernización y calidad educativa en programas político-pedagógicos como reconstrucción del monopolio y privatización al penetrar el currículum comunitario con idea y meta comercial (Puiggros, 1989).

Por tal motivo, la gestión anglosajona pasa de un Estado competente de AL (que busca su fortalecimiento con inversionistas corporativos) a la administración de oligopolios extranjeros, donde se propague el currículum flexible en que se legitiman mercados globales coronados con TIC<sup>30</sup> y **buscan evidenciar el fracaso formativo del Ser con programas televisivos** en que se obliga a reconocer que actualmente un niño de primaria sabe más que los profesionistas y con ello autovalidan su proyecto en los sistemas centralizados.<sup>31</sup> Ver figura 3.

**Figura 3: Reforma curricular globalizada**



**Fuente:** Elaboración propia, con base en obras de BOUTIN y Julien, 2010 y OCDE, 2002 a.

<sup>30</sup> Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a fin de impactar a las nuevas generaciones con labores aspiracionales factuales ver el apartado 3.5, de esta tesis.

<sup>31</sup> Transmitidos en EU por la Cadena Fox, México Televisa-TV Azteca y España Antena 3 (Gimeno, 2009).

De la figura 3, podemos inferir que la política educativa internacional, parte del discurso ideológico neoliberal con base en la economía social, convirtiéndose en elemento clave de la calidad con capacidad de intervención de ONG<sup>32</sup> que orientan el rumbo de la competitividad impulsada de TIC con adecuaciones curriculares por ello, permiten *acuerdos-alianzas* sobre el procesamiento de insumos, evalúa desempeños (proceso) para formar capital intelectual acorde a la “pedagogía global” con resultados de actuación (macroprocesos) en la sociedad del conocimiento y diversificar mercados donde se especule con la formación del ser *estandarizado*.

Por ello, Rossanda (Ibarrola, 1985) indicó: se intenta fundamentar el discurso económico, donde las **fundaciones** miran a la escuela como una organización que ofrece oportunidades por igual a los desiguales, encumbrarles “por decreto” con los acaudalados en desempeño con resultado desigual e impactar lo planteado por Tyler y Taba para consolidar concepciones de Gagné (teoría de la instrucción) *para todos*.

Althusser y Rossanda (Ibarrola, 1985) coinciden que la escuela, ha sido la institución social, más vulnerable para políticas intervencionistas que legitiman ideologías de fundaciones sin gran derramamiento de sangre, donde miran al *desempeño* como la reproducción de relaciones de dominación (Eudes, 1982) y surge la duda ¿favorece al sistema democrático de la educación o abre brechas para insertar sus intereses?

## **2.4. Estrategias para penetrar el diseño del currículum**

Ya distinguimos como las políticas de las Fundaciones a través del discurso de OI, permite que los cambios (Reformas), tengan lugar por una PE internacional, ahora veremos ciertas estrategias para poder “intervenir globalmente”, advirtiendo cómo se impulsa un programa curricular en el que se diseñan tácticas y estrategias indirectas a través de terceros para el montaje de equipos, elaboración de instrumentos, conducción de procesos de comunicación (orales o gráficos), simulaciones, dramatizaciones, selección de experiencias, evaluaciones y seguimiento entre otras

---

<sup>32</sup> Algunas sirven a la iniciativa privada para deducir y reembolsarse impuestos (Muñoz, 2010).

para **uniformar** el modo del *deber ser* con un único método positivista *saber hacer*, la indagación documental, nos llevó casualmente a encontrar escritos restringidos al dominio público en fases de implementación para proceder o asegurar la credibilidad y estabilidad de políticas, proyectos y reformas en ciclos continuos por décadas.

Los documentos encontrados con carácter de discrecionalidad y reserva de trabajo, contiene líneas del Banco Mundial, con que se orienta el diálogo regional de política para la ordenación de la educación pública, en ellos, se comisionan trabajos a OI a través de programas para insertarse al desarrollo curricular en cada país, donde algunas ONG se encargan de acumular quejas en que se critiquen proyectos populares para aprovecharlo e implementar la perspectiva comercial extranjera en relación a iniciativas de privatización en *todo y de todo* casi nos atrevemos a decir incluso de los Derechos Humanos (agua, salud y formación).

A nivel nacional de acuerdo a un plan<sup>33</sup>: se **pilotean proyectos** en fases a un número significativo de planteles (100) con condiciones vulnerables, denominados “*Escuela Nueva*”, que acrediten el *experimento-trabajo* en condiciones extremas con fines distintos o específicos a una población, contexto, asignaturas... con algunas estrategias.<sup>34</sup>

- ◇ Se comienza con los académicos donde adopten la totalidad del programa para aplicar ciertos conocimientos cuando reciben el equipamiento por adiestramiento (adquisición en días) incluye la formación y *literacy* con tendencia a desarrollar lo propuesto del experimento y a propósito llevar su implementación rápidamente con la instrucción (sin tiempo a la reflexión)
- ◇ Luego se trabaja el contenido curricular con los estudiantes en pequeños grupos y empleen “los apoyos” programados en segmentos (bloques dando mínimas instrucciones) con lo nuevo “enfoque o método didáctico” para

---

<sup>33</sup> Véase el actual Plan “Habilidades digitales para todos” en S. L. P. y Nayarit donde se pilotea el proyecto “*una laptop por niño*” de la Dir. Gral. Indígena de la SEB de la SEP.

<sup>34</sup> Nota: esta información fue recabada de documentos con carácter reservado.

realizar los ejercicios hasta finalizarlos y comprobar si tiene éxito el proyecto; (cabe hacer mención que los estudiantes **no reciben calificaciones**)

- ◇ Después se amplifican y complejizan en “secuencias” didácticas (etapas), la “demandas” como *trabajo* escolar con estrategias facilitadoras que permitan “intervenciones” docentes, dando cumplimiento a herramientas planeadas en el uso pedagógico y acredita si el cambio tuvo lugar en los marcos curriculares
- ◇ Se evalúa, interpreta y da seguimiento a las fases de lineamiento a través de mecanismos estandarizados y registros con organismos creados y desintegrados inmediatamente una vez finalice el experimento e integran el plan/método/enfoque para su ejecución, procurando desde aquí, vencer resistencias con paralelos entre lo educativo y lo corporativo (Sakaiya, 1995)
- ◇ Por último, se hace la presentación y difusión enfatizando en el mapa curricular de manera transversal, una serie de temas y propuestas didácticas orientadas a intereses y necesidades<sup>35</sup> con nivel de significancia-interlocución para cambios traducidos a la oferta del *aprendizaje* en sentido de innovación “abyecta” y desarrolla la utilidad eficaz a través de iniciativas bursátiles corporativas que involucran incorporar conocimientos sutilmente.

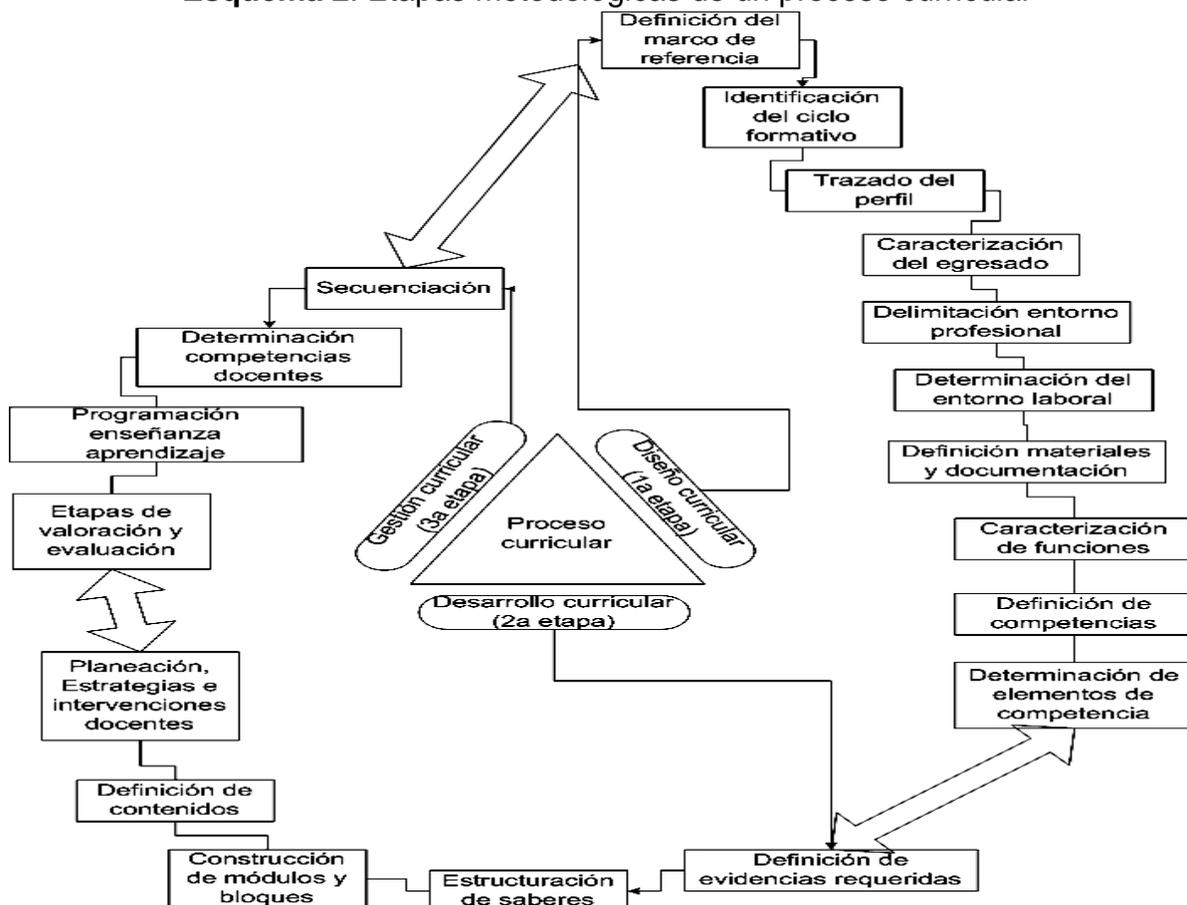
Con ello, pueden centrarse aptitudes y conocimientos mediante atribuciones normativas para los actores educativos *en* diferentes etapas,<sup>36</sup> atender las condiciones iniciales como continuidad de logros escolares en el marco de un currículum estandarizado. Donde la tendencia busca mantener necesidades flexibles provenientes de un sistema doctrinario predominante del BM y FMI enfocados a preparar alumnos certificados en cada etapa del proceso curricular. Ver esquema 2.

---

<sup>35</sup> Para mayor detalle véanse obras de los siguientes autores: WARWICK, REIMERS & McGinn publicadas en 1992, (con grado de dificultad el conseguirlas para su consulta).

<sup>36</sup> Para mayor detalle véanse obras de los autores: ELLSWORTH del año 2000 y ELY de 1990.

**Esquema 2: Etapas metodológicas de un proceso curricular**



**Fuente:** Elaboración propia con base en MALDONADO G., M. Á., 2002, *Las competencias, una opción de vida*, Ecoe, Bogotá, pág. 77.

En el esquema 2, vemos las etapas de: **diseño curricular** enmarca lo epistémico de la cultura se consulta, define y organiza la fuente tecnológica-productiva (determinación de los contenidos de estudio), bajo el tópico filosófico, ontológico (ideal y axiológicos) y pedagógico para convertirlos en un conjunto de componentes relacionados entre sí, de manera secuencial que permitan ubicar el ciclo formativo integral del ser, la elaboración del perfil de egreso, funciones de dominio, áreas de conocimiento y competencias requeridas para alcanzar objetivos del Plan curricular.

El **desarrollo curricular**, es la subsecuente etapa que entrelaza un marco pedagógico-didáctico para asegurar una meso-planeación pertinente con base a las

estrategias e intervenciones “docentes”, además señala el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se desarrolla lo planeado de los currícula, dando prioridad ya sea a los contenidos u otro elemento de moda propuesto globalmente al Programa.

La **gestión curricular** es la última etapa, proceso meramente didáctico de norma específica para la acción e intervención docente, donde se pone en operación la práctica de lo prescriptivo con lo descriptivo en secuenciaciones para certificar o validar las acreditaciones a través de etapas valorativas y evaluativas (UPN, 2003).

Así, cada programa puede ofrecer competitividad, indicadores y tendencias que posibilitarán medir mejoras de rendimiento, evaluar el plan y los estándares de calidad a través del desempeño por movilizar conocimiento (OCDE, 2002), donde tomadores de decisiones llevan ventaja para fortalecer las acciones, al reconocer exactamente qué cambiar: currícula, docente, libros de texto, material, el carácter didáctico, prácticas de enseñanza u otro elemento al sector educativo.

Hemos señalado cómo una reforma puede entrar en vigor y promoverse ante la opinión pública aún sin cubrir metas, especie de complacencia a programas implementados, **promovidos por artistas televisivos** principalmente en AL, que diluyan inconformidades como **defensa al auditorio** a su vez, se traducen en políticas de un Estado entusiasta en acatar propuestas neoliberales voluntariamente y evaluar internacionalmente sólo a docentes-alumnos como faro de democracia.

#### **2.4.1. Cómo se vencen resistencias para implantar reformas globalizadas**

Siempre existirán obstáculos para implementar Reformas Educativas (ahora globalizantes) de escasa posibilidad filosófica por visualizar factores privatizadores *de todo* recargada de trabajo atomizado, que sólo gestiona oportunidades e *iniciativas* de cambio a los OI que introducen tácticas persuasorias por terceros a través de algunas ONG (Torres, 1987) con redes sociales que psicológicamente buscan hacer creer un clima de incertidumbre para provocar temores, cuando

pensadores no opositores a lo oligárquico hacen señalamientos, con preguntas armadas a modo y respuestas trabajadas *a priori*, sin exponer a sus líderes de opinión para impedir ser criticados en sus actos o discursos; guardados para decir mentiras que de tanto repetir intentan convertirlas en “razón” verdad (López, 2010).

La manera que ha dado resultado para evitar oposición, es **acaparar oportunidades** en los medios masivos de información con comunicadores omnipresentes, los dejan presentarse en televisión, luego en la radio y también lo están en los impresos (conocido todo esto como **ubicuidad**) sin dar lugar a ideólogos críticos (hostiles) etiquetándoles de catastrofistas, terroristas, activistas o *mesías tropicales* de PELIGRO a la nación con ello no transmiten dudas a la población (Zemelman, 2009).

Al mismo tiempo se mide el apoyo que tienen los *hostiles* en grupos clave o partidos políticos e impedir coaliciones que eche atrás su proyecto (Muñoz, 2011), otra forma efectiva es señalar la **ilegalización de actividades** sobre todo aquellas campañas alternativas y las de carácter sindical, al decir que **son un peligro para** el desarrollo, por no firmar iniciativas a menos que establezcan vínculos y pactos con la Iglesia u organizaciones de carácter empresarial (Vázquez y Velásquez, 2011). Si esto no sucede, se busca su exterminio por desprestigio televisivo (Saldaña, 2011).

Sin embargo la manera efectiva que se ha encontrado con los hostiles es:

El **uso de incentivos** conocidos como **bonos de productividad** en lugar de órdenes (Zemelman 2009), así el poder de la evaluación transfiere la presión valorativa, no tanto de la autoridad sino del propio empleando con “la rendición de cuentas”, en busca de resultados de intereses de calidad probada (Huget, 1972).

Establecen con ello, una línea de corresponsabilidad entre gobiernos, ONG, instituciones escolares y actores para implementar los cambios rápidamente al transferir la responsabilidad por medio de la gestión educativa, es decir, dejar en sus manos la operatividad y culparles del fracaso porque no se comprometieron.

Miramos en todo ello, que previamente ya existe desde el año 2009, las escaletas y guiones para dosificar el manejo de tiempos y supuestos niveles alcanzados de rápido logro en una región, por algunas Escuelas que se darán a conocer a principios del 2012 de manera indirecta por ejemplo: un país tercero (Colombia), para el objeto (México) por medio de **anuncios repetidos sin misericordia en la TV**, con énfasis de **esfuerzos de voluntad** gubernamental, **a fin de inclinar las votaciones** al partido que convenga **y atienda a la brevedad recomendaciones** de los OI.

Ampliamente se **publicitarán primeros resultados** en abril de 2012 con énfasis especial **de recordatorio** a los padres, donde se **otorguen premios** en mayo-julio **a un conjunto de ellos** por el desempeño de sus hijos, a la vez, **remunerar** a la escuela **con libros** de editorial **Santillana y McGraw-Hill**; sin que cuente el alto desempeño de su personal docente y directivos, **ya que deben estar en permanente crítica.**<sup>37</sup>

Con todo esto, vemos que sin propaganda de ideología empresarial no es posible implantar una política educativa global, tendiente a la estandarización como calidad, a la par, se puede neutralizar esa reforma oligárquica con voluntad política de filosofía social, de la cual se nutran las regionales, vivificando la motivación intrínseca que sustente mentes pensantes autónomas, autocríticas y con discernimiento propio.

## **2.5. Antecedentes de las reformas educativas en México**

Si pasamos al SEM, veremos un proceso de cambios de 1982 al 2030, donde el órgano facultativo que es la SEP, alinea los términos de crecimiento a los requerimientos de competencia internacional como modernidad educativa que trascienda y reoriente la competitividad de las economías del mercado neoliberal a acciones globales de reforma por mecanismos de acuerdo bursátiles.

---

<sup>37</sup> Cfr. Obras de CLEAM Nahomi, FUHRMAN especialmente de 1999 y las citadas anteriormente a nota de pie de pág.

Al retroceder en el tiempo, percibimos que nuestra educación quedó influida desde la Colonia en 1812, con carácter mágico-dogmático en una especie de escolástica-fe impuesta como *desiderátum* del reinado español para su conservación comercial, donde se recorrieron 289 años de luchas con los naturales y criollos dando fuerza a la razón para emanciparse del temor y la antigua unión entre altar y trono.

Esto permitió a un gran territorio independizarse y nacer como México a la vez, desaparecer tendencias conservadoras de la monarquía papal como primeros movimientos de reforma desde 1821 (Solana et al, 1982), sin embargo las catedrales de la nueva nación, pudieron apropiarse de lo educativo al abrir las puertas a inversionistas extranjeros desde 1824, por el concepto librecambista universalista (free trade), dividiendo la materia prima para el extranjero y lo formativo para la iglesia al expandir centros escolares, forzando a un desarrollo económico desigual al saquear las riquezas de los indígenas con el alcohol y matanza poblacional por aquiescencia Papal sin consideración alguna (SEP, 1963).

México surgió educativamente en y con el *liberalismo* mundial por Leyes del 21 y 23 de octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías, que marcaron el inicio de la educación pública, al crear la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, vinculada todavía a sacerdotes (List, 1999). Se impuso en las instituciones la filosofía *positivista*, que veía en el desarrollo científico naturalista el camino para el progreso y modernización en sentido estrictamente material hasta 1842, concentrándose en zonas urbanas y para las clases dirigentes, pero no en comunidades rurales, ya que fue abandonada su educación por gobiernos influidos del extranjero (Solana et al, 1982), transformando las Leyes, cuando se insertaron a sus filas algunos de clases pobres separando al poder eclesiástico del gubernamental y socializaron el nivel educativo para los más descuidados de la sociedad que siempre serán los indígenas.

Por ello en 1854, estalló la revolución de Ayutla que con su triunfo impuso transformaciones con la Ley: Juárez, Iglesias, La Fragua y Lerdo (SEP, 1963), así se sentaron las bases de enseñanza primaria con una pedagogía más moderna y

efectiva hasta 1856, estas Leyes de Reforma (Revolución de Reformas) maduraron con la Constitución de 1857, donde se adoptó la forma política de República Federal popular-representativa y particularmente con la Ley Lerdo de diciembre de 1874, se establece el laicismo en primaria con un proyecto de gratuidad que dependía del Estado, libre de la influencia eclesiástica y extranjera (Solana et al, 1982).

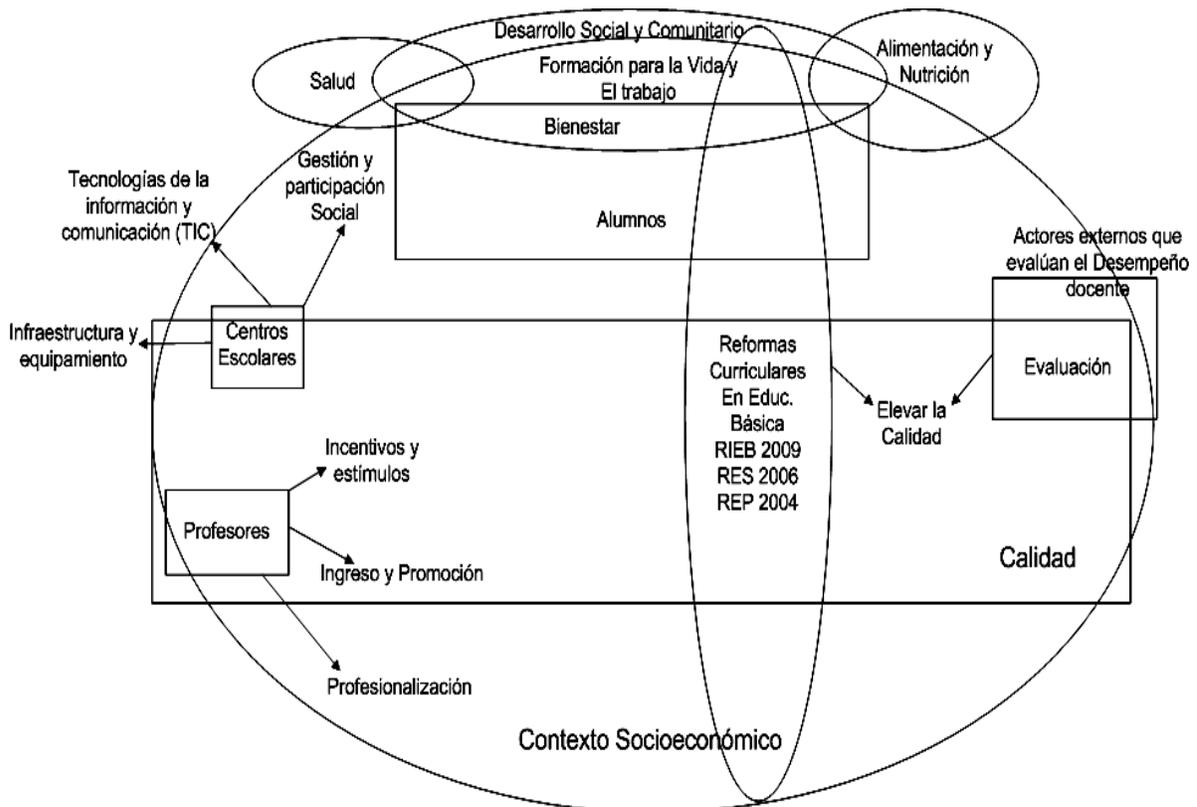
Así, comenzaron 36 años en intento por despertar la conciencia social con la necesidad de defender la libertad-gratuidad de la enseñanza sin dogmatismos con énfasis en educar al pueblo, lo que llevó a liberarse del dominio extranjero y eclesiástico latifundista, posible hasta 1910, con una lucha común La Revolución Mexicana para corregir vicios de cada sector, en el educativo: reorganizarse con interés colectivo de formación social para el desarrollo equitativo y equilibrado como justicia social por ello, se instituye la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921.

Buscó la SEP organizar una educación popular indígena, técnica y rural al margen de la ideología oligárquico-liberal reflejo del sistema acaparador de los EUA y pasar de la explotación mercantilizada eclesiástica al colectivo de los pueblos originarios (List, 1999). Durante el gobierno del General Ávila Camacho, Jaime Torres Bodet, Secretario de educación, logró fundamentar los ideales mexicanos plasmados en el Artículo Tercero Constitucional, modelo por sus principios filosóficos-pedagógicos para el mundo, cuyas ideas influyeron en la propia UNESCO (Solana et al, 1982).

Regresemos a la fecha actual, donde podemos asociar acciones de las agendas nacionales a tratados internaciones, firmados como estrategia Política de Estado con sustento en compromisos de rentabilidad emprendidas en acuerdos, “Alianzas por la Calidad” de la Educación por ejemplo la del 2008 (ACE) que rescata:

- φ La modernización de los centros escolares
- φ Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas
- φ Bienestar y desarrollo integral de los alumnos
- φ Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y
- φ Evaluar para mejorar en 10 procesos prioritarios (ACE). Ver modelo 3.

### Modelo 3: Procesos prioritarios considerados en la ACE



**Fuente:** Elaboración propia con base en las acciones comprendidas de la ACE, 2008.

Puede representarse en el modelo 3, una correlación-articulación de cada uno de los elementos de la ACE, que deben comenzar con el desarrollo comunitario a través de la nutrición y atención a la salud con el fin de brindar bienestar al alumnado en el contexto socioeconómico éstos mecanismos y el cómputo de estándares determinarían el alcance de niveles competitivos en el mercado regional, en apertura de ofertas internacionales que emplee a los formados con las actitudes globales, acordes a la necesidad de la sociedad del conocimiento con gestión y participación social coordinado por los centros escolares equipados y apoyados de TIC, cuando es valorado el profesor por actores ajenos a la educación, sin otro incentivo o estímulo que el interés para aprender a pensar debido a su profesionalización, permeado todo de calidad para elevar el nivel por las reformas implementadas en la EB.

### 2.5.1. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

El punto de partida del caso de México para insertarse al marco globalizador de la educación se da en dos sexenios el de: Miguel de la Madrid que llevó un Edo. Interventor Tecnocrático de currículum similar y Carlos Salinas de Gortari con un Edo de “*liberalismo social*”, sentando las bases para la actual Reforma Integral de Educación Básica RIEB (2000 al 2007) por la firma de los primeros tratados comerciales (TLC),<sup>38</sup> donde apresuraron la injerencia extranjera a la política nacional, cuando sugieren los OI, modificar inmediatamente algunas Leyes para transformar todos los currículum de educación (Esteinou et al, 2006) y para dar sentido a esa sugerencia de EUA, ordenó el Lic. Salinas, las acciones para las próximas décadas.

Cuando tuvo la intención de “derogar” lo siguiente: Leyes de Educación Normal para Profesores de Centros de Capacitación para el Trabajo de 1963, Federal de Educación de 1973, del Ahorro Escolar de 1945, Nacional de Educación para Adultos de 1975, pero por decreto las **erradicó** con la Ley General de Educación de 1993 (LGE), así como las demás disposiciones que se opongan a la presente, publicada en julio en el Diario Oficial de la Federación (DOF) y no sólo algunos artículos, sino *todo*, gracias al Acuerdo Nacional para la Modernización de la EB.

Aventurándose con ello los OI, a realizar evaluaciones diagnósticas formalmente desde 1996, para reconocer la calidad sobre todo del nivel superior (INEE, 2008 a) y “ensayar con nuestras generaciones” distintas teorías psicopedagógicas encaminadas al aprendizaje funcionalista en los currícula y planeación educativa, desde la gestión de Ernesto Zedillo como secretario de la SEP en 1992 y continuaron los proyectos para los siguientes presidentes que les tocaría reformar la educación.

Los OI entregaron informes en 1998, 1999 y 2000 señalando la baja calidad educativa que presentó el estudiante y docente con los exámenes creados en el

---

<sup>38</sup> Tratado de Libre Comercio entre Canadá, EUA y México, firmado en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

extranjero (PISA) con ello cambia el discurso del Lic. Zedillo ahora presidente de la República donde comienza el establecimiento de *acuerdos* con sectores y OI.

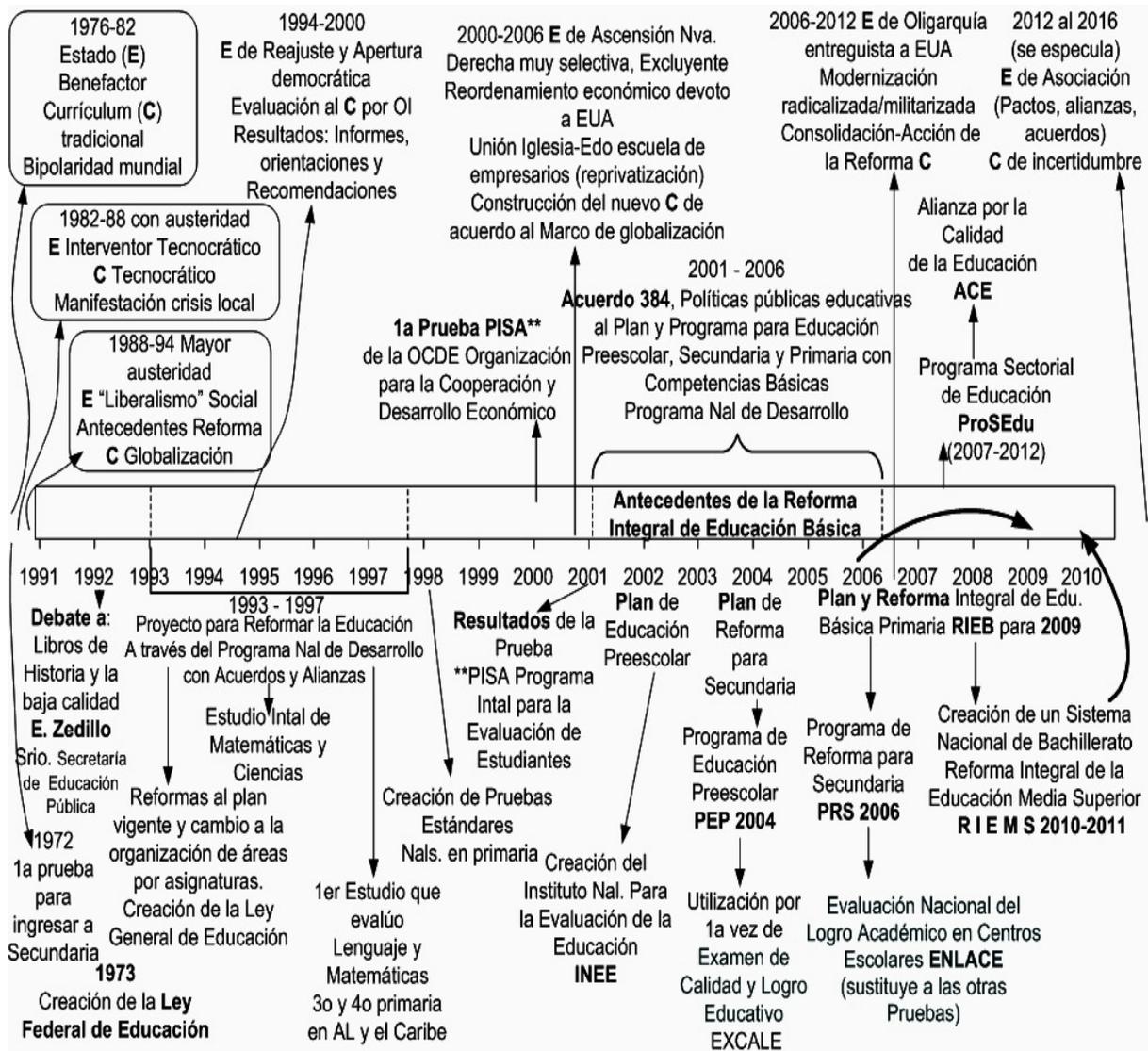
Se otorga atribuciones a la OCDE con disposiciones para legitimar cambios educativos vistos como reformas curriculares (OCDE, 2002a) a partir de sus PND (2000-2006 y 2007-2012) del gobierno de V. Fox y F. Calderón como Reforma integral que comenzó con el nivel básico por el Plan de preescolar en el año del 2000 y se concretó con el Programa de Educación Preescolar en 2004 (PEP), continuó el Plan de secundaria en el 2004 para establecer el Programa con la Reforma Educativa de Secundaria en 2006 (RES) y del 2005 al 2006 fue creado el Plan de estudios para el 2009, que preparó la articulación de los niveles y programas de primaria (el nivel más consolidado).

El conjunto de esos Planes y Programas se conoce como RIEB que abarca cada uno de los grados con las siguientes características:

- Mejoramiento del recurso humano para evidenciar su utilidad en resultados de aprendizaje adecuando a los niveles adyacentes la atención a la diversidad e interculturalidad por el plan y programas de estudio
- El énfasis por desarrollar Competencias (conductismo barroco) que incorpore *temas* en vez de contenidos que pudieran abordarse en más de una asignatura (SEP, 2009), atienda su relación y actitudes con ellos
- La gestión orientada por los OI para propiciar la visión del trabajo escolar con apoyo de recursos privados para consolidar lo macroeconómico del comercio globalizador y en lo micro-socioformativo mantener la política neoliberal
- Formar un ciudadano global del mapa curricular en 4 Campos: 1. Lenguaje y comunicación, 2. Pensamiento matemático, 3. Exploración y comprensión del mundo natural y social, y 4. Desarrollo personal y para la convivencia; definido desde la política internacional establecida por la UNESCO, para que explicita Competencias y las ponga en práctica a través de TIC (Isch, 2010)

Como práctica que guíe el estudio de las asignaturas “de forma tal que el papel del alumno sea su propio constructor del conocimiento... a través de la mediación del profesor” (González, 2010: 16), para diferentes contextos por resolución de problemas núcleo que lo expone a un Marco Curricular Común.

**Figura 4: Sexenios con tipos de Estado y Currículum educativo**



**Fuente:** Elaboración propia como síntesis de lo expuesto en este apartado

## **Capítulo III**

# **LAS COMPETENCIAS EXTENSIÓN Y PROFUNDIDAD EN EL CURRÍCULUM**

En la posmodernidad de corrientes pragmáticas, la iniciativa privada nos ha hecho creer que está en deterioro la formación del ser, poniendo aprendizajes esperados como elementos competitivos para hacer evidente saberes con criterios de realización-desempeño al movilizar conocimiento; por ello, es necesario someter a las Competencias para repensar su puesta en práctica con rigor de postura crítica propositiva y dimensión epistemológica desde la organización curricular de: qué es la esencia del hombre en cuanto a sus fines, de dónde extraemos éstos, quién indica si hemos de formar de alguna manera o cuál, bajo qué luz de orientación se precisa, con qué guía denotativa y connotativa le integraremos además con qué metaevaluación enjuiciaremos el beneplácito de estandarizarnos.

### **3.1. La formación del Ser ¿realmente en detrimento?**

Desde el año 2000, la OCDE con su prueba aliens (PISA) mira como se aplican los conocimientos funcionalistas, conductistas y ahora constructivistas en la formación del estudiante para homologarlo con introducción de TIC, al valorar Competencias en el qué y cómo aprenden entrelazadas con la prueba ENLACE, esto despierta inquietudes, no por ello nos convertimos en **reformistas circunstanciales**, pero la moda es *hacer* tareas en el presente con alto desempeño para lo que será capaz de cumplimentar en lo próximo con indicadores establecidos (FMADP, 2000) para llevar

adecuadamente una tarea que se reduce a un producto mercantil y método de servicio disponible de ubicuidad al mejor postor a través de *gadgets*.<sup>39</sup>

Con esta idea, permita amable lector abrir un paréntesis para destacar que hace décadas, se recurre a la ciencia pedagógica cuando conviene imponer cambios trascendentales por intereses oligárquicos y cuando no, critican sus consideraciones apropiándose del servicio educativo, so pretexto de elevar la calidad, con ello, se reducen espacios en las comisiones legislativas sin oír a docentes y estudiantes o atender las reflexiones pedagógicas; sin embargo con el riesgo de presentar afirmaciones que parecieran atrevidas se mira lo siguiente:

Una creciente inactividad infantil tendiente a la obesidad mórbida, que por decisión tomada unilateralmente les fragmentaron toda la enseñanza en bloques y les crearon un sistema de resultados por medio de indicadores estandarizados (Miranda, 2004); la asunción a puestos clave y su actuar, por ejemplo del actual Secretario de la SEP que promueve el uso de las telenovelas de Televisa,<sup>40</sup> aquí cerramos el paréntesis.

Con ello, es fortuito calificar la confluencia del discurso educativo en las dimensiones curriculares de la EB, a través del índice de alfabetizados de países agrupados de la OCDE que revela lo *alcanzado*, no obstante si el resultado es negativo se apresurará a poner de proterva al magisterio o positivo se candidatea al político sin embargo, es importante que la **causa se mire como consecuencia** del problema y determinar la etiología considerando **UN PELIGRO PARA LA NACIÓN la política nacional accionada**, si incrementa la incompetencia por ello, debe calificarse el actuar del político y demandar la revocación de su mandato por incompetente.

### **La población Joven sin Educación particularmente en México:**

Si promediamos a los 30 países miembros de la OCDE y comparamos sus segmentos poblacionales sin educación en 2010, vemos que nuestro gobierno ha

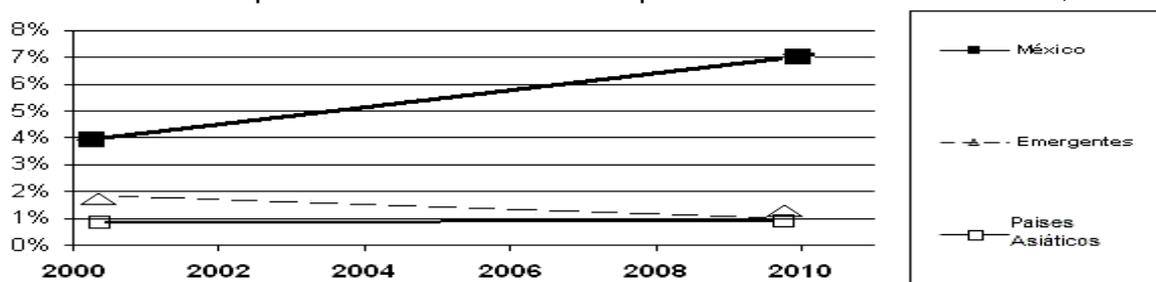
---

<sup>39</sup> Aparatos tecnificados-inteligentes ver el apartado 3.5. Una visión epistémica de la UBICUIDAD del Ser con competencias, en esta tesis.

<sup>40</sup> Cfr. Entrevista con la periodista Carmen Aristegui el 18 de marzo por su discurso un día antes sobre la entrega de reconocimientos por parte de la SEP a Televisa en pod cast <http://mvs.com.mx>

alcanzado el bajo nivel en edades de 15 a 19 años donde obtuvo **54.9%**; la media es 83% y entre 20 y 24 años, es 20.3% contra 39.7%, es decir, se tiene el **rezago del 28.1%** y del **19.4%** (Vázquez, 2010) lo preocupante es que va incrementándose, donde la tasa de analfabetas adultos es 7% es decir, **93%** de alfabetizados, los **emergentes han llegado al 99%, Cuba 100%, Argentina 98%, Chile 97%, Costa Rica 96%; las regiones de Europa Central y Oriental 98%; Asia Central 99%; América del Norte y Europa Occidental 99%, Francia alcanza el 105-108%**.<sup>41</sup> Con ello miramos el fracaso de las políticas educativas a partir del año 2000 al 2010. Ver gráfica 1.

**Gráfica 1.** Comparativo de analfabetas en países miembros de la OCDE, 2010

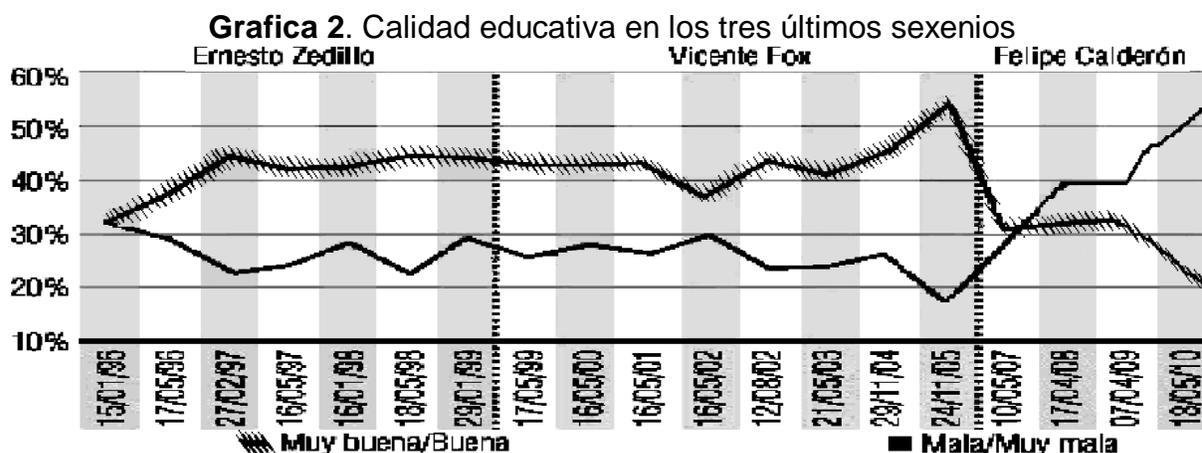


**Fuente:** Elaboración propia con base en VÁZQUEZ Aguilar, J.A., 2010, *Estadística educativa*, Comparativo países OCDE, p.10.

En otras palabras la gráfica 1, muestra que el índice de analfabetas en México **aumentó**, antes del año 2000, fue 3.8% y hacia el 2009 se disparó al **7%**, con gobiernos del PAN (casi al doble sólo en 8 años *relativamente*), por ello si se culpa, debe ser con corresponsabilidad de autoridades y sancionar también sus hechos (Vázquez y Velázquez, 2011).

<sup>41</sup> PALAFOX, J. C., 2010, *México en el contexto internacional*, *Revista AZ*, No 33, mayo, México, p 11

Hacemos notar que México no avanza educativamente con el gobierno del PAN<sup>42</sup> en el periodo 2000 al 2012 y su política al no promediar la media de la OCDE (Vázquez, 2010), con esto evidenciamos que presenta a la fecha, **graves problemas hacia una competitividad internacional**, ya que se encuentra en desventaja con respecto a otros gobiernos miembros, donde vemos que sólo sirve para consolidar a políticos adoctrinados sobre todo cuando implementan reformas en el sistema como meros cambios adjetivos, cosméticos y superficiales. Ver gráfica 2.



Fuente: Juárez González L., *Insatisfacción*, *Revista Nexos*, Vol. 140, mayo 2011, disponible en <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2099275>

¿A caso nada tienen que ver las acciones/reformas implementadas desde la Ley General de Educación de 1993 con el detrimento de la evolución del mexicano?

No se pretende romper la continuidad trazada de los últimos sexenios, que toman el *desarrollo* y *modernización*, más bien se busca intervenir propositivamente con los

<sup>42</sup> Partido de Acción Nacional: periodo 2000-2006 con el Docto V. Fox y “el espurio” Calderón 2007-2012, que Rubén Moreira de Coahuila actual presidente del PRI les llama (López, 2010: 43).

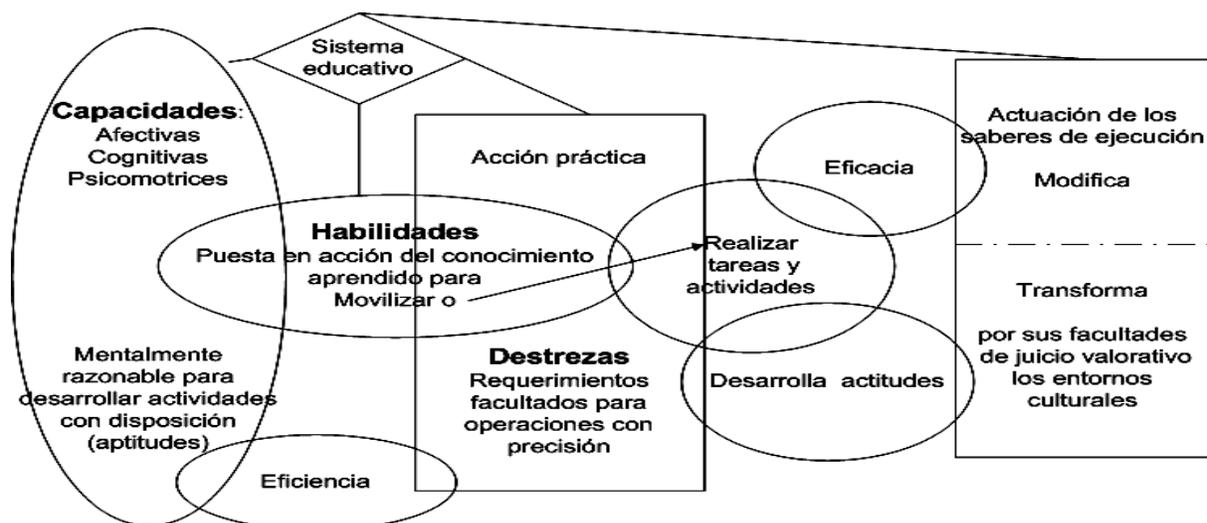
tomadores de decisiones para implementar políticas que no incentiven la alta corrupción que llega desde las esferas del poder (Muñoz, 2011). Sin embargo, algunos ojos del mundo miraron democracia (Isch, 2010) en México en 2008, por ejemplo cuando se propuso la ACE por el SNTE al Gobierno Federal por la LGE.

### **3.2. De la transferencia de los aprendizajes a los saberes de ejecución**

Algunas economías como la francesa a comienzos del siglo XIX, por tratados económicos no favorables, incitó a restricciones como medida de represalia comercial así, los esfuerzos por adaptar programas educativos provocó matizar la movilización de recursos cognitivos del aprendizaje, después de décadas, promovió investigaciones como estrategia preventiva en el sector magisterial para incorporar el trabajo de aula (gestión) con actividades no convencionales a su enseñanza por ello, afectó lo formativo con saberes de realización, gestión en aulas, centralizar el saber *funcionalista* y por las amenazantes crisis económicas del *fair trade*, incrementó su ciencia político-pedagógica y sociológica como finalidades individuales de aprendizaje que derivó en la creación de la *Escuela Única* (Avanzini, 1977). De esa forma se pudo adquirir destrezas para desarrollar y fortalecer habilidades por realizar tareas con eficacia a la vez, aptitudes del educando para consolidar la transferencia de determinados aprendizajes a los saberes de ejecución y permitió intervenciones para corregir fallas o problemas operacionales de manera valorativa al emplear sus facultades sin discernimiento (González, 2010).

Esto facilitó una reforma educativa de características socioeconómicas para establecer subordinaciones de ruta formativa en los currícula de todos los niveles educativos, orientados a la adquisición competitiva de recursos humanos (Gimeno et al, 2009). Retomando el proceso educativo, el esquema 3, ofrece didácticamente cómo las capacidades, habilidades y destrezas son la base para idear tendencias sobre el perfil de salida del educando, principalmente en la EB que permea a los demás niveles, por ello el interés impacta a la educación en lo motivacional.

### Esquema 3: Capacidades, destrezas y habilidades para los Saberes de Ejecución



**Fuente:** Elaboración propia con base en DRYDEN y Vos, 2007; GONZÁLEZ, 2010 y TOBÓN, 2008.

En el esquema 3, podemos ver desde la perspectiva de la productividad (González, 2010), un proceso partiendo de las capacidades que se ponen en juego de manera integral con disposición (aptitud) para con eficiencia desarrollar habilidades que movilicen el conocimiento utilitario, donde explote destrezas en situaciones diversas de forma significativa en la acción práctica con saberes y luego procesar/almacenar la información con las TIC; el propósito es realizar tareas poco reflexionadas del intelecto (Hirtt, 2010) sólo actuar operativamente en la dimensión de la persona.

Con ésta evidencia Alemania desde 1933, a diferencia de Francia, reformó su currículum en todas sus provincias al: pasar de la enseñanza a la transferencia de los aprendizajes y de éstos hacia los saberes que promovieron el aprender con resultados significativos y avances constantes, siguiéndole Italia (Oudieu y Paseron, 1968) en acuerdos como detrimento de contenidos extranjeros. Al final de la 2ª GM las naciones aliadas que dominaron a las potencias del pacto tripartito, forjaron nuevas relaciones económicas-educativas, donde EUA motivado por lo realizado en Francia, Alemania e Italia, realizó una serie de estudios del pensamiento en 1950,

con base a las teorías de aprendizaje y psicología viendo resultados con la conquista espacial, por lo que pudo enfocarse a la política educativa internacional para intervenir globalmente con una metodología basada en Gagné con la instrucción del *hacer operativo* en el currículum de Tyler y Taba.

Hacemos notar no anticipar escenarios para participar con saberes, sólo se prolonga lo que Dewey tomó de Darwin la confianza en la inevitabilidad de la evolución de los que se adaptan a los contextos de estandarización, basados en los planes nacionales de desarrollo, programas educativos sectoriales, acuerdos y alianzas.

### **3.3. Las Competencias: de la concepción empresarial a la noción educativa**

La iniciativa privada influye inquisitivamente en los *niveles del currículum*, con el objetivo de impactar las etapas curriculares como **proceso articulador**, no sólo con discursos que consoliden su modelo tecno-praxiológico globalizante, sino modular lo laboral a lo educativo por ello, fortalecen la creciente argumentación de los OI como interpretadores en **vinculación** al campo formativo de manera **transversal**, con posturas que buscan adelgazar el carácter de *bienes públicos* de la educación para privatizarla y ofreciéndola como perspectiva dinámica que impactará lo didáctico.

Señalan en el currículum: **prescriptivo** (lo enunciado en el programa sobre lo que se debe enseñar y los alcances de la formación) que se prepara al educando para estudiar tareas concretas; **vivido** (lo sucedido en las prácticas, actividades y proyectos) o **en acción** (lo realizado cotidianamente en el aula) el memorizar; **cocurrículum** (lo que no se encuentra en el plan y programas pero que lo retoma de manera planeada el profesor) el no converger en actividades estáticas lo que se debe aprender (OCDE, 2002); **oculto** (tanto dentro como fuera del aula lo transmitido de manera no explícita y los mensajes que dan ante la sociedad los alumnos como colectivo) el no llevar a la práctica los estudiantes de manera creativa sus conocimientos o establecer un perfil más útil “ser competentes” y al final se incrementa un **currículum nulo** (lo que no fue realizado en el plan y programa

oficial) (Marco, 2008) ser la enseñanza deficiente por no reducir costos y sin agregar valor a los *productos* (seres) o servicios.

Por ello, argumentos del BM y FMI acometen el proceso metodológico de la formación del educando con profusa integración de saberes de construcción en el currículum prescriptivo y acento en las capacidades de movilizar conocimientos o poder desempeñar tareas de alto rendimiento sin aprender a dudar, “*sólo aspirar a ser un instrumento estable*”<sup>43</sup> de seguimiento de experiencias y habilidades.

Así el BM, observó en investigaciones de ámbito laboral que no existía correlación entre la **calidad educativa** y el éxito laboral ya que la alta permanencia del egresado en la educación formal, aún con alto coeficiente intelectual no dependía tanto de excelentes notas escolares (PISA, 2007), ya que los resultados arrojaron que el triunfo dependía de las características personales: motivación, actitud y aptitud.

Con esto la arenga de algunas ONG en las últimas décadas, llevo a hacer creer que las crisis económicas eran por el burocratismo, debido a la pérdida de efectividad de las paraestatales financiadas con recursos públicos, ello consolidó la ideología capitalista-parásita de mercantilismo global, sin la menor intención de culpar a sus especuladores financieros debido a las bolsas opulentas de valores (bursatilizar).

Este argumento, como táctica ideológica hizo posible apropiarse de empresas paraestatales, erradicar la visión comunista-socialista por emplear persecuciones militares, estrategias con fuertes devaluaciones e impacto en las economías desde los años 80 hasta la fecha como operaciones de libre mercado (lo bursátil) para la gestión de inversión privada (Gómez e Ysunza, 1990).

A exigencias del especulador, se pide eficiencia del educando desde el currículum, ya que al capacitarlos se retarda su proceso de inserción al campo laboral, sobre todo se cargan gastos (al inicio) al consorcio por: 1) impuestos, 2) preparar al recurso humano y 3) actualización del capital humano; critican con esto, que lo que no hizo la

---

<sup>43</sup> Cfr. Discurso de Grandolini G. Directora del Banco Mundial para Colombia y México. En: Revista AZ, mayo 2010, México, pág. 34.

escuela, es transferido (lo desembolsa) y liquida el consumidor en onerosos precios finales por los costos de instrucción, incentivos y pago de jornadas.

Por lo anterior, el Reino Unido a mediados de los años 80, implementó un sistema de capacitación y certificación a través de programas periódicos, basado en normas laborales que impulsó el logro de objetivos a corto plazo con *literacy* (Dawkins, 1987) en evidencias homogéneas relacionadas con saberes ejecutables, así, algunos gobiernos incorporaron estas disposiciones para calibrar-certificar la capacidad productiva de un individuo al medir y definir su desempeño (FMADP, 2000).

En el núcleo de esos programas, se encuentra el brindar gobiernos mayores oportunidades que garanticen la permanencia de los mejor preparados que adquirieron disposiciones desde la escolarización obligatoria (Jürgen, 2002), se propicie conservar un enfoque para evaluar conocimientos y destrezas así, los factores personales, sistémicos y contextuales contribuyen a ese éxito “*que, se supone, podrían cimentar el aprendizaje posterior y la transición exitosa*” (PISA, 2007: 7) a los diferentes ámbitos socio-económicos productivos.

Como novedad narrativa de Fundaciones, se pretende reducir en el ser la ansiedad-frustración por el consumismo con proyectos colectivos de prácticas repetitivas para que interprete la vida con cierta actitud al concluir su plan de estudios de significado, es decir, cuando reflexione que no tiene recursos ni para zapatos, dirá que *¡al menos tiene pies!* por aplicar una acción de “conocimiento complejo” en un determinado contexto, donde le valoran el modo de transferir conocimiento, poniendo a competir sus saberes operarios y con ello ¿hay correspondencia entre la teoría constructivista al enfoque socioformativo de acuerdo a los fines explícitos e implícitos con la práctica de visión posmodernista?

### **3.4. La construcción del concepto de Competencias en educación**

Se viene indicando con Comenio desde 1657, cómo los conocimientos del alumnado son determinados por: profesores, actividades escolares y el entorno que sirven al

desarrollo de habilidades y actitudes con significatividad sin embargo, por críticas a la educación formuladas por los OI las han podido capitalizar algunas ONG, al implantar su *enfoque por literacy* (Competencias) representando la mejor *“herramienta (de prioridad) para orientar las estrategias didácticas hacia la progresiva construcción del conocimiento y su aplicación en la resolución de problemas”* (Tobón, 2008: 201) en la administración del capital intelectual.

Así, una *skills* (habilidad) se torna principio determinante del individuo, por afrontar el *entorno* en contextos variados que involucra *exigencias* complejas apoyándose *en y movilizándolo* recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) por lo que cambia su *forma* en que le hace frente a la realidad (Weinter, 1999) bajo ese postulado, los corporativos transnacionales desde los años 70, han orbitado la educación formal con un marco de funcionalismo a conductismo y que pasó de una corriente constructivista de criterios homogeneizantes por la Teoría genética de Piaget (Álvarez y De la O, 2005) a un currículum con polisemia de metodologías que contribuye a aplicar sus proyectos sin sentido ético ni moral sólo monetario.

La *teoría constructivista* indica: el individuo *“es una persona que tiene intereses y conceptos previos y a través de ellos interactúa con las percepciones externas y con los entornos sociales para ir generando nuevos conceptos, visiones, aptitudes, motivaciones y formas de actuar”* (Jonassen et al, 1999: 84) incluyendo recursos académicos y físicos para poner en práctica cierta *policy* con la finalidad de una transferencia al mercado *“bursátilizado”* educativo global al *“reajustar”* la EB para estar a la par de cumplir condiciones neoliberales bajo la dinámica de *competencias*.

Su introducción fue un proceso que primeramente se acercó a identificar las fuentes del currículum para dar respuesta al *cómo* y *qué* planear con acciones mecánicas a los procesos de aprendizaje (Perrenoud, 1998) con la evolución siguiente:

- ◇ El término *skills* y *literacy* se introdujo en EUA primeramente como soporte *técnico* a la comprensión lingüística con Chomsky en 1965 en su obra *Aspects*

*of Theory of syntax* (Aspectos de la Teoría de la sintaxis) manejada como *Competencias comunicativas* (Cázares y Cuevas, 2009)

- ◇ En los 70, implementó Australia un tipo de Reforma al Sistema Educativo para incorporar adecuada y oportunamente los avances del conocimiento por necesidad de los OI en apoyo técnico, así quedaron en las ciencias de la comunicación por la Teoría del proceso de aprendizaje (Ausubel) para organizar los tiempos y derivaron pronto a transferir saberes (movilizar el conocimiento) como parte de la *renovación* curricular (Dawkins, 1987)
- ◇ Por la Asamblea Gral. del proyecto de la OCDE, se sumaron como *policies y Practice* (política y práctica) en la necesidad de *saber y aprender* cosas conjugadas en tres aspectos: 1. *Conceptuales* (conocimientos sobre teorías) 2. *Procedimentales* (habilidad, destrezas, técnicas y metodología) y 3. *Actitudinales* (valores, aptitudes, actitudes) de carácter didáctico y capacitación, rescindiendo la enseñanza del profesor (Perrenoud, 1996 a) y realizó indicadores intales., para ello invitó a la *RED D*, encabezada por el Reino Unido (RU) a describir expectativas y actitudes en relación a la enseñanza en Países Bajos, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Portugal, España, Suecia, Suiza, RU y EUA (Muñoz, 1997).
- ◇ Para los 80, se aplicaron como tendencia al criterio de las practicas vigentes (método de trabajo) en la enseñanza de la lengua y matemáticas además pudieran agregarse a estos ejes algunos saberes de Historia, Geografía y Ciencias Naturales en actividades planeadas por la corriente constructivista en la organización escolar en Nva. Zelanda (Hyland, 1994) y se colocaron como aproximación multidisciplinaria: conjunto de habilidades y destrezas básicas (*basic skills*) para elevar la calidad, encaminadas a crear ambientes favorables (globalizadores) para el desarrollo personal
- ◇ En Canadá se consideró a su vez, su selección en promoción de procesos al eje formativo de EB que conforma en el educando actitudes de indagación y experimentación en el *cómo* y en el *qué* del aprendizaje con sistemas externos de interacción a la escuela (currículum flexible) como validación para

promoverse en contextos distintos (Weinert, 1999), pero quedaba desarticulada la educación secundaria evidentes en los índices de deserción

- ◇ Se procedió por ello a la Definición y Selección de “key Competencias” DeSeCo (2002)<sup>44</sup> centrado en el estudiante, convertido en *autodocente* por su transversalidad práctica a través del aprendizaje por proyectos, pues requiere movilizar recursos por sus *saberes de ejecución*, buscando cumplimentar órdenes y reforzar procesos pedagógicos en un currículo multidisciplinar es decir, articular toda la EB con exámenes estandarizados (Maldonado, 2002)
- ◇ Así, implicó *asumirlas* como enfoque y *habilitarlas* al diseño curricular con las teorías de Gagné (Teoría de la instrucción) para el nivel medio superior con cierta proximidad pedagógica experiencial a lo cognitivo a fin de apoyar el perfil ingreso-egreso para afrontar el mundo según la teoría de Vygotsky (Zona de desarrollo próximo) (Gimeno, 2009)
- ◇ Marcharon mediadoras de rúbricas (indicadores) para estándares de saberes, valoraciones de desempeño del actor educativo y calibradoras del empleo de recursos de las TIC en la movilización del conocimiento (Perrenoud, 1996b); con ello se habilita de nuevo la teoría de José J. Bruner: el aprendizaje supone procesamiento activo de la información, donde cada persona lo realiza a su manera al atenderla selectivamente, procesa y organiza particularmente
- ◇ A su vez, certifica la selección/empleo sistemático como promoción laboral con exámenes de oposición, condicionadas en cuatro procesos básicos interdependientes: a) principios de docencia, b) componentes de aprendizaje, c) investigación y extensión de objetivos o metas (Perrenoud, 2000), y d) como validación de habilidades y destrezas con covaloración, heteroevaluación y autojuicio.

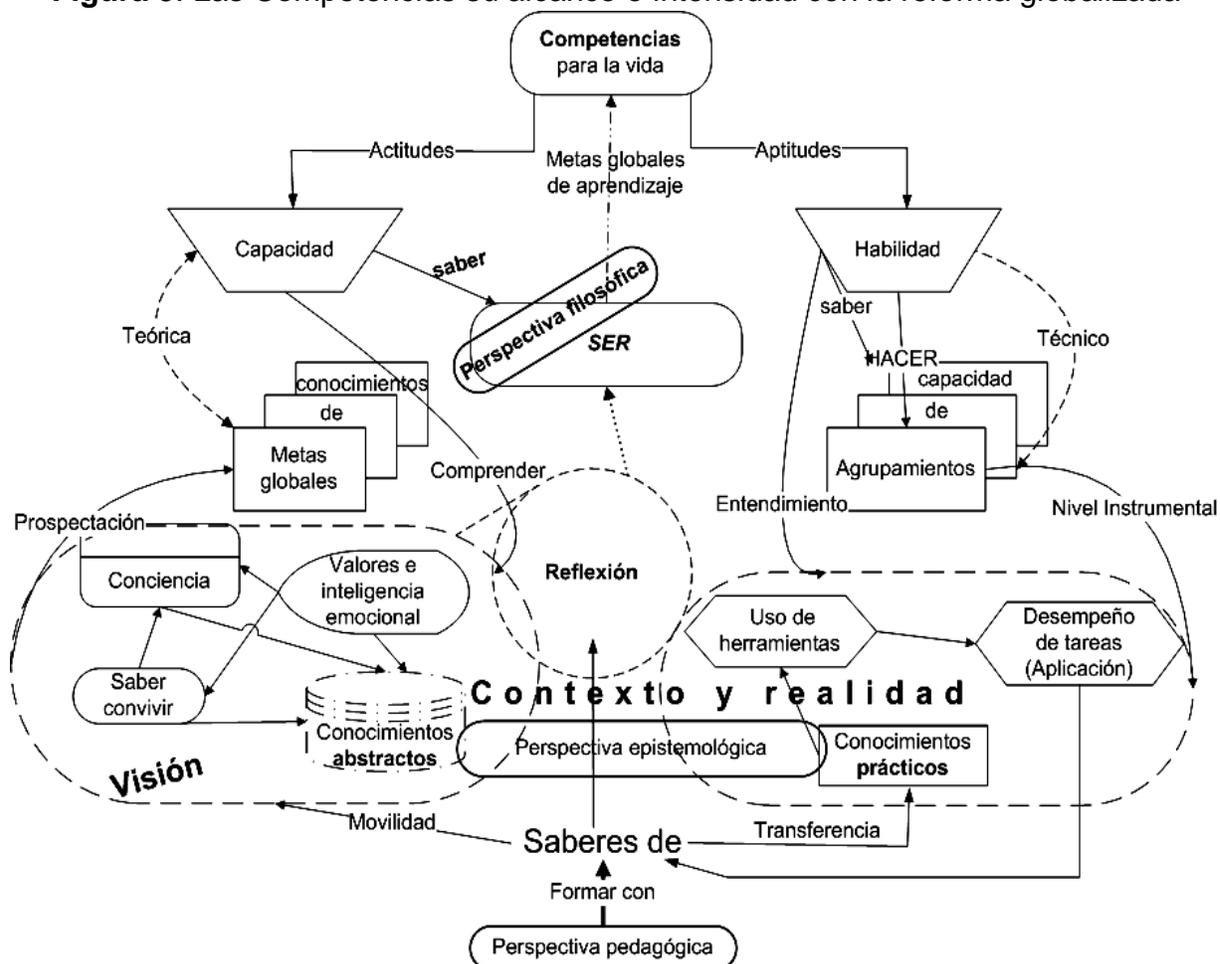
Al final, fueron impuestas por la tendencia tecnológica desde 1996, para situar asignaturas permeadas de aptitudes para la discriminación de estilos en sentido de articular niveles para enfrentar los complejos desafíos de las tecnologías

---

<sup>44</sup> Cfr. Definición y Selección de Competencias clave DeSeCo, Symposium Geneva, enero, 2002.

industrializadas en reflejo de *gadgets* y como meta al currículo con características productivas en el armado del *ser*, a la vez, son creadas necesidades para desarrollar un amplio rango de Competencias, privilegiando actitudes de consumismo apoyados de TIC (Gonczi, 1984), como única apuesta para desarrollar bienestar pero de corporativos, donde el competitivo alumno **aprenda a aprender**, comunique pensamientos y afectos puesto que es un ser social (saber convivir) con el **saber ser** a **saber hacer**. Ver figura 5.

**Figura 5:** Las Competencias su alcance e intensidad con la reforma globalizada



**Fuente:** Elaboración propia con base en DeSeCo, 2002 y *Revista Educación* 2001, p. 38, óp. cit.

Concebimos de la figura 5, las metas globales del aprendizaje: el logro de Competencias *para la vida*, vistas desde la perspectiva **pedagógica** y **epistemológica** donde los saberes deben llevar a: a) *movilidad* de conocimiento abstracto con otros elementos, que influyan para comprender cantidades de información y comunicar efectivamente por convivir socio-cognitivamente en ciertos escenarios virtuales b) *transferencia* que permita llevar a cabo el desempeño de tareas con aplicación de conocimientos prácticos al manipular herramientas para desempeñarse en un contexto real que transforme su entorno sustentablemente.

Desde la perspectiva **filosófica**, tratamos de prospectar que la competencia en educación compensará modelos para saber *ser*, donde se aprenda a comprender filosóficamente saberes que convergen en pensamientos globales y socio-afectivos como motivadores de interés autoformativo en potencialidad sensible de aptitudes cargadas de habilidad crítica, que es lo que se espera en el *saber ser* sin carga tecnocrática para afrontar con reflexión y destreza los avances científicos. Sin embargo desafortunadamente las Competencias no alcanzan para esta finalidad.

Miremos así, a las Competencias y el trasfondo de los que las implementaron en la justa dimensión que tiene el educar, sin aventurarse a ese enfoque *privatizador metodológico lucrativo* de perspectiva estándar *a todo*, que ofrece respuestas relativistas, basadas en *vacíos ideológicos filosóficos, éticos y de doble moral*.

### **3.5. Una visión epistémica de la UBICUIDAD del Ser con Competencias**

Actualmente los talleres para los *Clúster* (grupos corporativos) educativos que dominan el conocimiento, diseñan en torno a Creatividad e Innovación desde la connotación *Scratch* (partir de cero al nivel requerido, inspiración, en búsqueda de..., suficiencia) para que el educando desarrolle su creatividad, aplicados en el entorno

de la programación de computadores y se convierta en productor de contenidos, aprovechando el intercambio de ideas de cualquier parte.<sup>45</sup>

Debido a que los conocimientos dejaron de estar hilvanados a contextos, según la *cognición situada* tejiendo con ello al *Ser* (Morín, 1994) la capacidad de *ubicuidad* (estar presente a un mismo tiempo en todas partes) potencializa lo inteligencia artificial implantada al cuerpo de manera interna y externa al emplear gadgets *smart* (inteligentes), donde la mujer supera esos límites en la frontera del proceso de evolución para *consolidar* su adaptación al medio en el escenario internacional y domina la construcción del conocimiento como gestión organizativa por “*la creación de relaciones centradas en activos, proyectos, áreas, talento e información para obtener una capacidad de respuesta al valor*” (FMADP, 2000: 33) y el varón debe capacitarse doble si desea obtener logros significativos.

El manejo de los términos en relación a los Planes de estudio para algunos autores teóricos aquí parafraseados, indican que el enfoque por Competencias quedó limitado (Fuentes y Lozano, 2007) cuando se confronta con aspectos que trascienden lo comercial o funcional en lo epistémico aún sin tocar lo filosófico, que llevaría a una depresión kinesiológica-actitudinal-conductual dejándolas mal desde cualquier perspectiva pedagógica por transitar de TIC a Tecnologías de la Innovación y la Calidad (**TInC**) y ahora dar paso a las Tecnologías de la Intelectualidad y el Conocimiento (**TlyC**), miramos a la Ubicuidad como un ser-*Estar*:

- $\pi$  Simultáneamente interconectado en cualquier parte, en cualquier momento y con cualquiera del orbe a través de las herramientas de ultraportabilidad
- $\pi$  Intermitente con *hardware* al brindar razonamiento sistemático sin emotividad con evidencias inmediatas de su conocimiento práctico a través de talleres, lo que pudiera realizar con creatividad en el futuro inmediato (Sakaiya, 1995)
- $\pi$  En interacción con seres virtuales más que reales con el fin de intercambiar almacenar conocimientos en e-books con dispositivos PDA (Asistente Digital

---

<sup>45</sup> Cfr. Respecto a Scratch Dr. Mitchel Resnick, director del grupo que lo desarrolló y Karen Brennan, de ScratchEd, encargada de su uso educativo en [http://info.scratch.mit.edu/Scratch\\_Credits](http://info.scratch.mit.edu/Scratch_Credits)

Personal, por su siglas en inglés) o Handheld de acuerdo al sistema operativo que utilicen y sus *mobile apps* (aplicaciones móviles)

- π Colaborando en Proyectos con los *mass media* (medios masivos electrónicos), con “OS X” de Apple, “Windows Mobile” de Microsoft, “Android” de Google o “MeeGo” de Intel y Nokia a través de fundaciones como CK12.org y Curriki.org<sup>46</sup> para facilitar el acceso digital a textos escolares
- ◇ Descontextualizar el conocimiento usando Internet para terminar los procesos educativos en aulas virtuales con proyectos colaborativos, por co-construcción y realimento de pares internacionales para potencializar su economía intelectual en contexto de Web 2.0 (ISTE, 2010).

Lo anterior predestina a convertir lo que hoy es un enfoque operario sin fondo humano a una permanente y competitiva metodología más versátil, englobando habilidades intelectuales artificiales, por reformular el currículum en respuesta a la consolidación de TlyC sin violentar derechos humanos o el esparcimiento cuando enseñamos el aprender razonado con opciones para el ejercicio de libertades políticas y culturales.

Las neurociencias en determinados países emergentes, identifican requerimientos de conocimiento social y buscan desarrollar talentos innatos, “*así como la propia producción social, política, ideológica, simbólica e imaginaria que se ha tejido en el marco de las representaciones (clúster) escolares en el recinto del aula*” (Tissen, 2000: 5), por ello, su adelantado progreso/adaptación de países asiáticos donde México ha quedado rebasado, gracias a su política oligopólica (Saldaña, 2011), aunque por gastos en lo educativo es primero de la lista sin resultados.

Por ello, el currículum con *literacy* confronta dos campos de realidad:

- A) la concepción didáctica computacional como práctica pedagógica operaria y
- B) la postura de la didáctica crítica con el uso educativo de *Scratch*.

---

<sup>46</sup> <http://www.ck12.org/flexr/> y <http://www.curriki.org/>

### 3.6. Repensar a las Competencias

Levi-Strauss en 1962, habló de bricolaje en el plano cultural,<sup>47</sup> que es otra manera de repensar a las Competencias, Díaz Barriga (2010), considera las Competencias en pañales, ya que engloba planteamientos *dispar*es y premeditados por Tobón (2008) cuando señaló: parece que los sistemas que permean a las Competencias, están *construidos* de **forma bipolar**, porque pasan de los **contenidos curriculares** de las disciplinas a **situaciones formativas** de *dispersión*, basados en saberes ejecutables y estandarizables favorecidos con el ISO 9000, donde pudieran insertarse maduras como Competencias Clave de acuerdo a las reformas globales por ello, el “facilitador-guía” emplea su tiempo elaborando ítems e instruir las respuestas del examen;<sup>48</sup> para trabajar la memorización a corto plazo, reaccionar ante problemas en vez de prevenirlos en la corriente del conductismo disfrazado de constructivismo, esto contribuye al detrimento de la inteligencia.

Así, nos toca hacer madurar a las *skills* donde por principios y procedimientos de estrategia docente, renace el interés por el *talento innato*, en relación intersistémica educativa, que provoque la coparticipación comunitaria, dejándonos de creer todo lo que aparece en televisión. Germina el reto del debate en aparente crisis formativa por la didáctica computacional, sin justificación filosófica y psico-pedagógica a los quehaceres de enseñanza, al tiempo que cuestionamos el “engranaje” (Rey, 1997) evolutivo del *deber ser* certificado vs el *saber ser* con lo socioformativo, donde la terminología global por el uso educativo de *Scratch*, nos lleva a creer que las *literacy* son *provisionales* no vitales, ya que admite que los conocimientos constituyen el saber de ejecución como parte nuclear del aprendizaje por lo que debe englobar/abarcarse otros términos para que no quedar obsoletas.

Éste efecto impulsado de desempeño con carencias éticas se propaga *con y por* gobiernos alienados al monolitismo anglosajón de hamburguesas, sodas negras y

---

<sup>47</sup> Tomada de (CRIFPE), entrevista a Lessard C., publicada por la U. de Montreal, Canadá en el 2007.

<sup>48</sup> Cfr. Artículo completo, Hirtt, N., 2009, “La escuela democrática”, *Revista Educación* 2001, Nueva época, año XIV, núm. 39, septiembre, México.

películas de héroes militares, sin embargo la concepción *ser* de manera integral escapa a lo lucrativo-pragmático vs lo paradigmático del *deber ser* ya que no puede abarcar en conjunto la visión de la vida por la complejidad social al convivir idiosincrasia o cosmovisión de pueblos originarios (Isch, 2010).

El docente queda con ello, condicionado aunque no acepte la reforma privatizadora y se adhiere al dogma de las Competencias por el control disfrazado con los bonos de productividad como impositiva, sin ser forzada pero sí reproducidas a fuerza de prescripciones y manipulación mediática por medio de las *10 nuevas Competencias docentes* y así vinculados al mundo de las Competencias (Perrenoud, 2000).

En el entendido de que la respiración es para la vida, lo que el *saber hacer* por Competencias es para ganancias en la vida y son trasladadas al *mercado educativo* por ONG que las colocan como centro democratizador sólo para el pueblo.

Con esta base, se ubica la postura crítica cuando consideramos el proceso curricular en la frontera del conocimiento y *literacy*, donde se limitan a cierta actividad no voluntaria y se organizan o seleccionan imbricadas de saberes descontextualizados, para concepciones de espacio-tiempo sin valorar el proceso educativo de asimilación-acomodamiento (Piaget), para aprehender sensitiva e intelectualmente con cierta disposición por la zona de desarrollo próximo entre pares (Vygostky) con ritmo de comprensión, condicionantes y profundización en recintos ex profeso vs los *resultados esperados* del aprendizaje como producto por el proceso de insumos.

Razón por lo cual, el concepto de Competencias trata de vincular la corriente del constructivismo, pero arrastra la teoría del conductismo que lleva a confusiones, ya que articula el hecho de hacer explícito en productos finales la autoconstrucción del conocimiento del aprendiz (que aprehende a su ritmo), cuando recorta el contenido para aprender en bloques segmentados, donde moviliza la memoria a corto plazo para una certificación del aprendizaje por presentar exámenes por ejemplo PISA o ENLACE estandarizados.

Con esto ¿permitimos los profesores adecuar el trabajo actualizable a los estadios que contemplan las teorías psicopedagógicas?, o ¿trabajar la multidimensionalidad con perspectivas en *ciberespacios* y opciones múltiples siempre cambiantes para valorar sus logros o resultados en lo individual por medio de una autoevaluación del “saber qué”, coevaluación del “saber cómo” y heteroevaluación del “aprendizaje esperado”?

Así la certificación juega su papel: reconocer tareas desempeñadas por la experiencia, que constituye una manifestación visual de que se ha alcanzado un *status fáctico* y como tal, el ser competente vive especializadamente al pasar de ser una herramienta carente de formación integral al desarrollo operacional de “ultraportabilidad” por especificidad de las Competencias de dominio con tendencia a lo exponencial en su demostración con TIC de ‘*mobile learning apps*’<sup>49</sup> como en el proyecto *Tuning* y permite demostrar que sus habilidades, experiencias y conocimientos están equilibrados (**calibrados**) y ajustados con suficientes aptitudes-destrezas para el cumplimiento de tareas generales o específicas con redes sociales de tendencia virtual.

Con esta idea los “*comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, reducen la autenticidad e indeterminación de la acción humana*”, (Gimeno, 2009: 109) e implicaría impulsar criterios homologables, determinados por las *skills key*, donde debe demostrarse que se tiene la experiencia, al haber aprobado exámenes escritos exhaustivos en corto y con poco tiempo para insertarse como instrumento-herramienta-palanca a lo laboral.

Obliga a cubrir necesidades elitistas, por ello se pide a los actores educativos trabajen colaborativamente en equipos para recuperar tareas por medio de proyectos “productivos” evidentes con la taxonomía de Bloom, a la vez, se valora el desempeño en I-P-R con los pares que le vieron trabajar, sino corre el riesgo de ser objeto de

---

<sup>49</sup> Aplicaciones para el aprendizaje móviles. Cfr. “Top 50 mLearning (Mobile Learning) Resources” y “las 7 cosas que usted debe saber sobre las ‘mobile apps’ para el aprendizaje” disponible en <http://www.slideshare.net/UpsideLearning/top-50mlearningmobilelearningresources>

*bullying* con resultados de suicidio en casos extremos o ser erradicado del sistema por autoexclusión, donde se limita su reflexión crítica interdisciplinaria a discriminar gadgets no programarlos con sistemas operativos sin un *saber ser qué o por qué*.

Razón por la cual, se va a tratar de dar un giro a la moneda, al señalar con el marco de las Competencias, que el análisis crítico debe verse desde la perspectiva individual de cada país en términos de prácticas organizativas y de manera flexible con reconocimientos centrados en el aprendizaje del alumno (Dryden y Vos, 2007).

Pero este argumento se derrumba, teniendo en cuenta la diversidad que existe *dentro y entre* países cuando se asume cómo se producen los cambios en los marcos epistémicos, psicopedagógicos y filosóficos del diseño de las *literacy*, ya que ningún aspecto es estático (Barnett, 2001) mayormente en educación, debido a los efectos culturales donde se desarrollan *skills* o el entorno de los *Clúster* en las que se trabaja con las Competencias.

Algunos con fobia a la crítica, desprestigian al que se atreve a criticar el enfoque por Competencias, al fomentar cierta **culpabilidad pedagógica** centrada en los “haceres”; la trama es que se basan en una limitada visión estrecha del aprendizaje, reduccionista a “se sabe hacer” o “no se sabe hacer” y más bien dicen los no críticos se encuentra en “**vías de**” o proceso de saber hacerse (Boutin y Julien, 2010: 21).

Nos fundamentan a los críticos las neurociencias que hablan de la plasticidad mental, mientras que el enfoque/método por Competencias recurre a la modernización del pensamiento con comportamientos homogéneos, con ello se descuida el objetivo ampliado de la cultura (la preservación de nuestra raíz gracias a los pueblos originarios) y lo social (el *bien común* para nuestro crecimiento espiritual) donde lo reducen a comportamientos observables en la práctica sin idiosincrasia autónoma.

Por otro lado, el enfoque por Competencias recorta la realidad en tramos asimilables, de esta manera, esquiva la complejidad formativa del acto de aprender con conocimiento integral y comprensión holística en el *deber ser* por convicción. La crítica se asienta en las mismas concepciones de aprendizaje que reprochan los OI a

través de ONG, donde reconocen sólo lo praxiológico para poder penetrarnos con rentabilidad asociada de TIC y la ideología del mundo comercial sin un para qué.

¿Se finiquitan las *literacy* por interactuar con la reflexión al entrar en contacto cuando se aprende a pensar?

**El saber solucionar** una ecuación de segundo grado **es una competencia que moviliza al conocimiento**, en cambio, **solucionar un problema no es una competencia**, pero permite calibrar conocimientos estandarizados en conductismo sumamente elaborado (barroco), que certificarán indicadores estandarizados sin riesgo por parte del valorador de las Competencias a ser juzgado (Hirtt, 2010).

Aquí pudiéramos señalar que existe una contradicción directa entre el concepto de Competencias en el saber, saber ser, convivir y la conceptualización del constructivismo, que se aboca más bien a enseñar a pensar, para aprender a razonar, entender la información-imagen para poder comprender, saber reflexionar para visualizar y **no aprender a aprender** para saber ejecutar, lo que permitiría condicionar el saber probablemente al conductismo (barroco).

Por ello, **debe reducirse** el enfoque por Competencias **a un simple saber técnico con capacidad práctica**, sin llevarle más allá como metodología pedagógica a los saberes de ejecución, no es el remedio para movilizar el conocimiento pero como estrategia-herramienta de implementación global será la tendencia a seguir en el tejido escolar a partir de su consolidación en 2012.

### **3.7. Metaevaluación de la evaluación de las Competencias educativas**

Los informes UNESCO-OCDE por estar al servicio de ciertas Fundaciones para la globalización a través PISA apremia sólo la construcción del aprendizaje en evidencias concretas como progreso de innovación, en mejora de la formación del educando, donde aprende a *usar y regular* productos para confrontar problemas y

resolverlos con criterio futbolero o televisivo (imbricado en los libros de texto)<sup>50</sup> al emplear recursos de las TIC, cuando debe valorarse su iniciativa sistemática de manera sustantiva (Santos, 1995).

Ahora en el escenario de las Competencias, se da paso a comprobar lo que se hace “*entendida como el conjunto de acciones dirigidas*” (SEP 2009: 30) cuando desarrollamos el currículum, donde el trabajo didáctico en el aula y el proceso de evaluación (auto, hetero y covaloración) son presentados como procesos, evita inconscientemente considerar tanto los recursos mentales de los que el individuo se apropia para construir conocimientos por ello, desarrolla habilidades, actitudes y valores que le permiten resolver o anticipar una situación problemática o cotidiana (Hyland, 1994).

Así, el diseño y gestión curricular lo atraviesa un proceso evaluador con la finalidad de realizar correcciones en todos los niveles, grados o asignaturas entre otros componentes educativos, por ello debemos razonar qué entender cuando son valoradas dentro del abanico que las conforman, desarrollan, adquieren, habilitan, proyectan, aprenden, identifican, normalizan, calibran o se construyen Competencias (Hirtt, 2010) por lo que reflexionamos hacia una metaevaluación.

Esto nos lleva a repensar cómo evaluar a las Competencias (*literacy-skills*), con tratamiento pedagógico si las ubicamos como aspiracionales *para* la vida se limitan a la voluntad en *progreso alcanzado* o si son de ejecución desconocen el proceso de cómo se adquiere el aprendizaje sin reflexionar en ambos casos qué le motivó a aprender, en qué términos, cómo se apropiaron los saberes y potencializaron ya que sólo reconoce los resultados cognitivos esperados.

Surgen con ello, elementos dudosos para valorar actitudes, motivaciones intrínsecas o valores transversales, cuando el factor enseñanza se anticipa a las Competencias, ya que antes de resolver problemas los *advierte*, por ello ¿se interviene con

---

<sup>50</sup> Cfr. Páginas 37, 278, 276, 275, 272, y 24, 35 entre otras en SEP, 2007, 1er Grado, Vol. I, Español I Telesecundaria, Libro para el maestro y para el alumno, ciclo escolar 2007-08, CONALITEG, México, pp. 279.

pronósticos para su acción o actuación en prevención de incertidumbres? Dónde hace evidente su intelecto, sustantivamente dejaría mucho que desear una valoración basada en lo que se sabe hacer onerosamente.

Por ello, qué acompañamiento e instrumento diseñar para valorar la sensibilidad desarrollada al atender problemas con pensamiento crítico cuando las *literacy* pudieran evolucionar hacia metasaberes, metahabilidades y metadestrezas ya que entraríamos al sentir, que es la parte superior del aprendizaje evolucionado y por ende a disentir con las Competencias consideradas como vitales. Qué pasará cuando se quiera valorar la formulación de un pensamiento estructurado, lógico, potencializado o una idea facultada por el razonamiento mental donde antes de mecanizarse en la resolución de problemas, emplea la metacognición con sensibilidad para prevenir problemas y ¿si hablamos de los que certifican Competencias?

Por todo lo anterior, aparecen “*componentes de la evaluación con un nuevo nivel de complejidad*” (Santos, 1995: 38) e ir más allá de los actuales instrumentos de observación-evidencia y pasar de la *evaluación auténtica* de Competencias (*saber hacer*) para entrar al proceso hacia una *evaluación auténtica* del aprendizaje donde surgen cuestiones como las siguientes:

- ◇ **Quién evalúa a los que evalúan** Competencias, valores, exámenes...
- ◇ Para quién evalúan con instrumentos (PISA y ENLACE)
- ◇ Por qué deben evaluar con esos criterios o estrategias
- ◇ De qué modo llevan a cabo los reactivos, ítems o validación de instrumentos
- ◇ **Quién valoró las Competencias de los evaluadores para poder evaluar**
- ◇ Por qué sólo ellos y ¿se tiene derecho a una **revisión de exámenes** resueltos acompañado de expertos en evaluación de Competencias?
- ◇ **Quién reevalúa lo evaluado que evaluaron los valoradores-certificadores**

Por lo expuesto, es importante repensar que la evaluación cualitativa debe ser integral, congruente a los programas y planes de estudio que hacen referencia sólo a

la cuantificación de producción como logro de la educación, pudiendo ir más allá del peso y valor que se le da a un examen memorístico que otorga una patente al saber.

Al entender cómo se comprende una experiencia de salida en el perfil del educando, cuando incluyó pensamientos, sentimientos y relaciones sociales que fue tejiendo en un contexto determinado, le son ajenos entornos “descontextualizados” tomados como base de las *Competencias para la vida*, en aprendizajes esperados ya que valoraron sólo la *elaboración de productos pertinentes y eficientemente presentados*.

¿Cómo podríamos valorar la calidad de las ideas generadas, en base a la reacción que se tiene frente a los ítems en un papel?, ¿Podríamos enseñar a pensar sobre pensar es decir razonar con las Competencias?

### **3.8. El establecimiento de las Competencias en México**

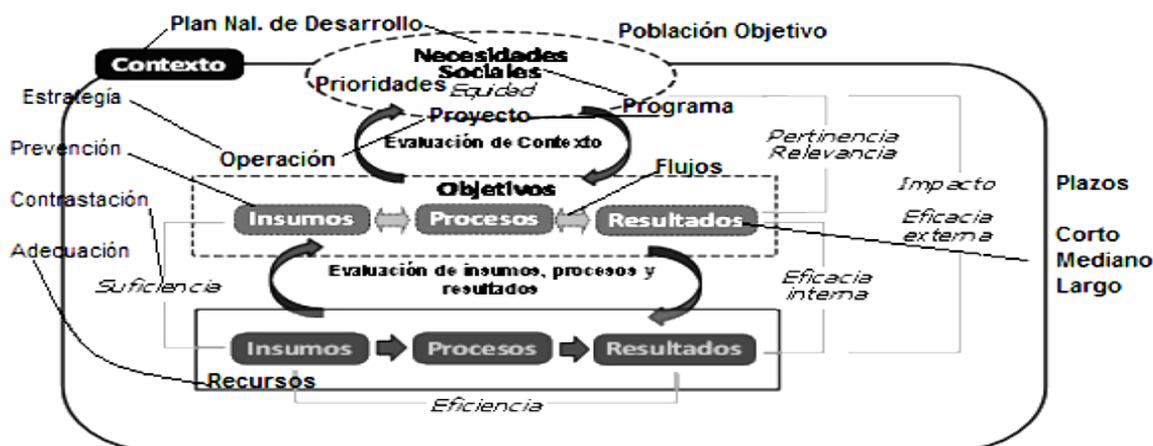
Los primeros “*acuerdos*” como el 286 ó 323, por citar algunos en el DOF, fueron base para impulsar un enfoque metodológico donde el acento se puso en ***qué tanto se automotiva*** el actor educativo, con base a qué capacidades de tolerancia, frustración, respeto, iniciativa, colaboración, toma decisiones y responsabilidad gesta el proceso de aprendizaje (Buenfil, 2010), cuando afronta dilemas en ***ámbitos*** según las asignaturas, por ejemplo en Ciencias Naturales: *La vida, El ambiente y la salud, El conocimiento científico* y La Tecnología que se promueven en bloques de estudio con el sistema de Competencias y en México pudo conjugarse en dos vertientes:

- En lo **laboral** con orientación ideológica para el proceso de certificación de *Competencias* y su relación con el sistema de administración del capital global como referencias de aplicación para sumarlos al interés del desarrollo.
- En lo **educativo**, el discurso oficial permite la implementación en 1987, por primera vez de las Competencias en el CONALEP al señalar: el interés se basa en investigar, analizar y evaluar la formación centrada en el proceso de aprendizaje del educando con bases metodológicas y conceptuales para la adquisición, desarrollo y afianzamiento de la creatividad, innovación e

idoneidad en el marco de la formación del talento que requiere la sociedad del conocimiento por medio de la técnica (Álvarez y De la O, 2005).

Así, en todo proceso con tendencia a la eficiencia privatizadora, se **busca** sistematizar un programa estandarizado que involucre I-P-R de flujo bidireccional para el capital extranjero y **organiza** un modelo que facilite y establezca ciclos adaptables a las condiciones por evaluaciones en circunstancias del contexto mercantilista para su operatividad en base a necesidades de cohortes escolares a corto plazo con adecuación de recursos reutilizables. Ver figura 6.

**Figura 6:** Modelo sistémico para implementar un Plan y Programa



**Fuente:** INEE, 2008, *Análisis Multinivel de la Calidad Educativa en México* INEE, México, pp. 325, p. 26, (con modificaciones propias).

En la figura 6, observamos cómo pueden entrelazarse problemáticas en diferentes contextos con componentes que privilegien cierto enfoque, operado en un proyecto hacia la eficacia de la equidad-igualdad por observar logros a corto plazo (INEE, 2007) con la intención de convertirse (después) en principio pedagógico para

realimentarlo por la bidireccionalidad, contrastación y evaluación de los I-P-R previstos y garantice insertar al escolar al ámbito privado, gracias a que sus actividades cognitivas se construyeron con ciertos marcos de significatividad que responden a la funcionalidad de indicadores preestablecidos como estrategia.

El resultado fue un diseño de *reforma global* es decir, **para todos** (Jomtien, 1990) implementado al 2025 en el PND (2000-2006), en función de modelos metodológicos para transitar al proyecto basado en *literacy*, que desde los sexenios de Miguel de la Madrid se buscó legitimar la tendencia global, con el de Carlos Salinas de Gortari modificar Leyes, con Ernesto Zedillo evaluar el Sistema Educativo, para que con Vicente Fox se consolide la iniciativa lucrativa y con Felipe de J. Calderón se trabaje incondicionalmente lo asociado de EUA, que reformuló mecanismos a todo nivel educativo desde los años 80 al 2030, para desarrollar operadores funcionales actualizables *por* y *con* innovación técnica, como apuesta estratégica del Clúster industrial.

En retrospectiva a la presidencia de Benito Juárez en 1870, señalaba el brindar una educación íntegra por la práctica didáctica del magisterio con tres motivos de tarea para conseguir una *Reforma Integral*: 1) el problema del método didáctico, 2) la enseñanza objetiva (libre de dogmatismos externos o de fe) y 3) la *educación integral* (Solana et al, 1982), pero como contrariedad en la práctica, se confundía Reforma Integral con *educación integral*, por el tipo de profesionales que impartían a profundidad diversas asignaturas y disciplinas en el intento de que el educando adquiriera todos los conocimientos.

Esto dio lugar a que los planes de estudios propuestos por las Leyes de instrucción pública de 1867 y 1869, fueran amplios debiendo resolverse con criterio pedagógico su adecuación como propósito de educación integral que proporcionara una cultura general, lo más ampliada posible sin descuidar aspectos del *deber* ser en las dimensiones civiles, políticas, sociales y económicas (Solana et al, 1982). Por ello elaboramos un comparativo por ejemplo de la instrucción elemental de aquel tiempo con la actual EB en primaria. Ver cuadro 2.

**Cuadro 2: Comparativo de la educación Primaria en México**

<b>Elementos</b>	<b>Revolución de Reformas (1857)</b>	<b>RIEB Competencias (2011)</b>
<b>Nivel</b>	<b>Instrucción elemental</b>	<b>Educación básica</b>
<b>Planes y programas de estudio</b>	Materias humanistas, Asignaturas de especialidad y La educación física	Asignaturas parceladas con bloques en ámbitos y ejes temáticos
<b>Actividades</b>	El esparcimiento con lo lúdico	Desarrollo de Competencias generales y específicas
<b>Proporciona</b>	El desarrollo integral del humano centradas a la edad y con respeto a la personalidad	Definición de aprendizajes esperados por cada grado acentuadas en las TIC
<b>Proceso educativo centrado en</b>	La libertad de enseñanza	El alumno que construye su aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal
<b>Armonización</b>	A través de las artes y la formación de la estética	Por proyectos no secuenciados al interior del bloque
<b>Horas semanales</b>	45 horas aprox.	22.5 hrs.
<b>Maltrato físico por</b>	El maestro con disciplina para el aprendizaje	Los alumnos en términos de bullying incluso vs el docente

**Fuente:** Elaboración propia con base en SOLANA y Bolaños, 1982, *Historia de la educación pública en México*, tomo I, SEP, México y SEP, 2009, Programas de estudio 6º grado primaria, SEP, México.

El cuadro 2, sirva de referente al concebir *literacy* en productividad evidente de actuación eficiente-suficiente de saberes interrelacionados con habilidades y actitudes en contextos, abarcando ámbitos: social (convivir), interpersonal (actitudes en saber ser) y funcional (hacer) por detonantes de confrontación de problemas.

Para poder establecer una reforma globalizadora que contuviera el enfoque por Competencias debía el “guía” facilitar a partir de un itinerario de la cartera *literacy* (ver el siguiente cuadro 3), aplicar estrategias que las acompañen para calibrar adecuaciones al “hacer adquirido”, cuando se tutela al educando con actitudes entramadas de gestión por cumplimentar exámenes-proyectos y que concluyen al **desarrollar, enseñar, formar, adquirir o construir** Competencias (Tobón, 2008) como estrategia didáctica.

**Cuadro 3: Cartera de Literacy (Competencias)**

<b>Literacy</b>	<b>Transversal</b>	<b>Terminal</b>	<b>Aptitud</b>	<b>Actitud</b>	<b>Capacidad</b>	<b>Amplia</b>
<b>Por</b>	situaciones	perfiles	manifiesta	ejecutar	afrontar	procedimiento
<b>Aparecen</b>	transferibles	específicas	conjunto	cumplir	resolución	movilizando
<b>Evalúa</b>	Valores/saber	Dominio	Acción	haceres	Saber/hacer	resultados

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 3, se estructura en la primera fila las Competencias que emergen **por** el pragmatismo ligadas a *situaciones* de trasculturación que busca *perfiles* de la ignorancia *manifiesta* impreparación general acumulativa para *afrontar* con *procedimientos* la formación del ser, **aparecen** *transferibles* como *dominio* de un modelo científico que quedan específicas al uso tecnócrata en conjunto de aptitudes para cumplimentar la resolución de proyectos, movilizando el dominio de una literacy llave y se valoran de manera auto, co y heteroevaluación; dejando como fundamento diagnóstico hasta donde sí alcanzan en lo funcionalista y para que no alcanzan en la dimensión socioformativa del ser integral (filosófico, político, histórico emancipador) (Boutin y Julien, 2010).

Con este recorrido, vimos que se ha dado un giro a la modernización empleando mecanismos e instrumentos de penetración política extranjera de especulación bursátil, centrada en un carácter asincrónico en lo práctico sin embargo, cuando se considera el analfabetismo, México tiene el mayor fracaso educativo<sup>51</sup> como respuesta por construir poco aprendizaje esperado en base a la calidad y para patentar conocimiento aplicado de enfoque globalizador valorando productos.

---

<sup>51</sup> Ver en *youtube* los programas transmitidos domingo 21 de marzo y 24 de octubre del 2010: MUÑOZ Ledo, P., *Bitácora Mexicana*, 21:30 hrs, Canal 34, TV Mexiquense y Cfr. Estadística educativa, Comparativo México-países OCDE, 2009, disponible en internet.

## Capítulo IV

# PROPUESTAS PEDAGÓGICAS AL CURRÍCULUM MARCO NACIONAL

*Compra la verdad y la sabiduría, la instrucción y el entendimiento, ¡y no los vendas!  
¡Qué grato es hallar la respuesta apropiada y an más cuando es oportuna!  
Proverbios (23 16:23 y15:23)*

Se hacen gran cantidad de investigaciones en detrimento del profesorado y muy poco estudian lo vivido en las aulas así, la Reforma hemisférica es una respuesta de cambio *sin cambio*, donde propicia que pedagogos busquen adecuar el desarrollo curricular como reto de ciencia, haciéndoles perder tiempo para estudiar al interior de las aulas, ya que deben salvaguardar la planificación socioeconómica de interés neoliberal-globalizador para crear al SER *estandarizado*, a través del proceso educativo en compromiso activo del *hacer*, sin beneficiar a pueblos originarios; por ello, brindamos propuestas alternativas: *saber cómo enseñar a pensar*, atender las Neurociencias como logro de transición sensible a la nueva sociedad global, que sirva para consolidar transformaciones ajustadas a las necesidades de la economía de la educación basada en el dominio del conocimiento, comprendido éste con una fórmula y las aulas autogestionadas como futuro para México.

### 4.1. Propuestas pedagógicas de anticipación

La complejidad inherente a la sociedad del siglo XXI, se debe graduar con la educación como respuesta al conjunto de conocimientos *prácticos-abstractos* que potencializa lo heterogéneo, no obstante algunas ONG “exigen” como demanda aumentar el indicativo del éxito escolar al realizar *adecuaciones* (Drazen, 2000), haciéndonos creer que en cada *ser* permanece latente un tipo de empresario

*competente*, sin embargo formar va más allá del qué prever, debemos rediseñar curricula prospectivamente, encaminada a superar obstáculos no previstos por medio de una *ingeniería pedagogía anticipatoria*, donde podríamos educar a pensar con reflexión, empleando razonamiento crítico como desempeño escolar, debido a la crio-industria que nutre cuerpo y mentes co-ligadas pronto de aditamentos artificiales para la sustentabilidad y bienestar del ser en *supraintelectualidad por Scratch*, abordada desde una autogestión en las aulas que comience a reducir brechas.

Así, el trabajo impostergable para el profesor que por la centralidad curricular promueve la absorción pasiva de contenidos organizados verticalmente, será superar “lo realizable” en aulas más dinámicas (Montes, 2004), transitar hacia un conjunto de proyectos humanizantes, integrando asignaturas con temas centrales y subtemas virtuales en rededor para autoseleccionarse con transversalidad de emociones, valores universalmente válidos y articulación de saberes socioafectivos-formativos prospectando exámenes flexibles por las nuevas TlyC como gestión colegiada.

Donde es necesario converger voluntades, desprovistas de interés privativo para integrar un Currículum Marco Nacional, que fomente referentes moldeados por los mismos actores educativos, apoyados en teóricos como Freire (1978), Zemelman (2009) o Gimeno (2009) sin imposiciones extranjeras, donde **se pierde y roba tiempo**, al intentar adaptar políticas de control anglosajonas o ajustar desde el diseño curricular el homogeneizar la formación del ser con *adecuaciones*, sin tomar participación activa los propios educadores.

En este sentido, el que vive un plan de trabajo acorde a repensar el currículum podría reprogramar e insertar gradualmente prescripciones propias, bajo la sombra protectora del marco filosófico del art. 3º Constitucional de México, donde lo altísimo y Todopoderoso se base en lo teórico de la Ley Federal de Educación, publicada en el DOF el 29 de noviembre de 1973 de señorío autónomo, que diga Tú eres mi refugio, orientando las etapas curriculares para la RIEB 2009 y mi castillo pedagógico a la par recurran a mi *scratch-liyeracy* con profesores, considerados iluminadores “¡Dios en quien confío!” realizar su didáctica holística.

A la vez, trabajar la profundización de subtemas de acuerdo al proyecto de aula, para poner de relieve la contextualización de lo global, en secuenciación con gradualidad de **APRENDIZAJES INTEGRADORES** (en vez de los esperados), donde la normatividad y principios psicopedagógicos regulen mediante una gestión colegiada, el apoyo teórico-técnico de la sociedad que domina el conocimiento para una evaluación en sentido de metavaloración y autorrendición de cuentas que den seguimiento por la correcta interpretación de resultados (Santos, 1995).

Santos (1995: 34) señala “*los exámenes de oposición, como proceso de evaluación es tan complejo, que ha de ser necesariamente evaluado para poder atribuirle un valor*”, incluso de manera bidireccional por los juzgados es decir, **de forma ascendente** donde el alumnado tenga la capacidad de valorar a docentes, el profesorado a la autoridad con ello erradicamos la corrupción e impunidad en el cascaron de nuestra democracia y a evaluadores externos que generan dinámicas cambiantes de participación, quitar “*el sobresueldo ya que aniquila la producción intelectual*” (Zemelman, 2009: 67) y se trabaja más por menos.

Así, el estímulo a la productividad logrará la cooperación entre pueblos con la exclusión de variables cuantitativas o las cualitativas no cuantificables (Godet, 2005) que hoy discriminan la filosofía, ética, lógica o la epistemología por ello, nuestra labor es devolver jerarquía al profesor otorgando propuestas (apenas unos trazos) que oriente al currículum para un nuevo *establishment* por:

- φ **Colegialidad profesional:** vincular esfuerzos universitarios a través de proyectos solidarios de trabajo cooperativo donde se posibilite práctica y teoría en el sector público y empresarial en apoyo a la EB, asumiendo cada uno la responsabilidad colectiva para desarrollar talentos aterrizados en aulas autogestionadas que promuevan generar conocimiento y difundirlo.
- φ **Los I-P-R** no sirvan sólo a la iniciativa privada (inevitable por ahora) sino vincularlos a la ACE 2008, para canalizar proyectos autosustentables a los que carecen de todo, donde cada recurso se enfoque a escuelas de zonas marginadas.

φ **Autogestionar** cierta autonomía municipal educativa con la posibilidad de atender zonas rurales como idealismo Federal y en base a la responsabilidad colectiva formar con Neurociencias, Ciencias del Espacio y el Universo como tendencia a perfilar la calidad de egreso en maduración de las *literacy* a los ejes formativos de EB, encaminados a la equidad-igualdad es decir, a la complementariedad reconociendo al otro como próximo.

Por ello, Universidades como la Autónoma de México y otras, investigan tanto el cerebro como el Universo para insertarnos con **creatividad (esencia de los mexicanos)** al escenario de la sociedad que domina el conocimiento, por medio de la economía de la educación e *ingeniería pedagógica prospectiva*. Donde nuestros educandos desafíen talento-intelecto/biotécnico-humano/virtual a la vez, estarán en posibilidad de crear ambientes autosustentables que servirán a otros visionarios para planear-diseñar contenidos de profesiones aún no concebidas.

#### **4.3. Un enfoque *pedagógico prospectivo* basado en autogestión**

Ya vimos el antecedente y contexto de la reforma neoliberal donde descuida el “*aprender a pensar*” cuando lo socioformativo tiende a corresponsabilizar *a todos* como manual actitudinal por autoridad de la OCDE, ya que “futbolizar” ***nos pertenece a todos***, invoca como dogma, cerrando toda posibilidad a pensar (Salas, 2007).

Así, la **autogestión educativa** en dialogo con la práctica debe entenderse como: una disciplina de *ubicuidad* intelectual que procure articular estrategias bajo la administración de recursos e IPR relacionándolos de manera tal con los elementos de la Organización curricular, para culminar todo trabajo colegiado requerido entre el corto y largo plazo de los Planes gubernamentales; con vinculación de Clúster éticos y colegiadamente evalúen lo posible con lo probable, para escenarios futuros por talleres arbitrados de epísteme filosófica y pedagogía.

Contextualizando el conocimiento sin rescate de valores universales, se ampliarán incertidumbres porque cuando está en la mira lo global se desampara la formación

integral, por ello, se busca apoyar la recuperación de talentos innatos con indicadores pertinentes al portafolio de evidencias. Ver cuadro 4.

**Cuadro 4:** Matriz de verificación para el portafolio de evidencias

Indicadores curriculares para la calidad formativa (Gestión educativa) Nivel: Básico.

Grupo \_\_\_\_\_ Asignatura: \_\_\_\_\_ Unidad académica \_\_\_\_\_ Bloque: \_\_\_\_\_ Unidad de

Aprendizaje \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_ Profr(a): \_\_\_\_\_ Ciclo escolar \_\_\_\_\_

Competencia particular de la unidad: \_\_\_\_\_ Aprendizaje integrador por grupo/alumno: \_\_\_\_\_

Indicadores	Descripción (del criterio)	Defici tario	Satis facto rio	Ópti mo
1. Consistencia	Cuida la calidad del material recolectado para el logro de los objetivos del curso con aprendizajes integradores con <i>Scratch</i> (innovación y creatividad)			
2. Interés	Demuestra apropiación (no cantidad) a trabajos, tareas y actividades en tiempo y forma con actitud para atender los proyectos escolares al anticiparse a problemas con argumentos fundamentados por reflexión crítica			
3. Terminología	Emplea la habilidad comunicativa para movilizar conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal en contextos diferentes (saber, saber: ser, hacer y convivir)			
4. Organización	Refleja la coherencia en su proceso educativo vinculando temas por sí mismo hacia otras asignaturas y niveles adyacentes de manera articulada y transversal en la ordenación sucesiva de la evidencia explícita de sus apuntes, anotaciones como guías con apoyo de TIC			
5. Síntesis	Va de lo inductivo a lo deductivo, donde hace evidente talentos innatos en base a la originalidad de los productos incorporados, a la vez que presenta creaciones propias con ubicuidad y/o <i>Scratch</i>			
6 Acompañam iento didáctico	El docente favorece el aprendizaje, auxiliado de orientaciones, material, metodología, para la presentación de productos valorando más el proceso que el resultado			
7. Precisión	Adecúa comentarios ajenos, los vincula a sus fundamentos y consolida <i>skills</i> con aprendizajes integradores donde justifica su actuar a propósitos			
8. Amplitud/ ubicuidad	Desarrolla su talento nato empleando proyecciones en sus respuestas y se permite salir de un marco preestablecido y limitante para realizar inferencias probables y posibles en escenarios reales y/o virtuales			

**Fuente:** Elaboración propia con base en AHUMADA Acevedo, P., 2005, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, Paidós educador, México, pp. 139 y 140.

El cuadro 4, pretende otorgar consistencia al procedimiento educativo individual-colectivo del educando con indicadores de desempeño, para asegurar interés o una homologación progresiva (si éste es el fin) empleando la terminología adecuada e interacción cognitiva a lo grupal de organización global, con capacidad de síntesis donde pudieran entenderse las *Scratch* escolares por acompañamiento didáctico, partiendo de experiencias previas para transitar de una precisión con aprendizajes integradores donde justifica su actuar a múltiples escenarios virtuales con ubicuidad, al desarrollar talentos innatos que forzaría a dar respuestas que anticipen problemáticas de los ámbitos y servir como elementos previos en la naturaleza de que con ello, se enseña y aprende debido a las intervenciones docentes acompañadas de TlyC como recurso didáctico en función de simuladores de crisis.

En el proceso educativo debe repensarse el **generar, dominar y apropiarse de conocimiento** (no sencillamente movilizarlo) por la pregunta "*cómo vincular los elementos teóricos con las prácticas de intervención (docente) para un acercamiento que desarrolle Competencias propias y luego las del alumnado*"<sup>52</sup> la respuesta nos guía a *saber reflexionar* para potencializar herramientas intelectuales a través de proyectos escolares que atiendan el enfoque *pedagógico prospectivo*. Sin embargo, no existe respuesta única, debido al abanico de posibilidades curriculares, donde la enseñanza *per se*, crea conflicto como señaló Ausubel (UPN, 1994).

Cuando existe colaboración en conjunto, se visualizan proyectos escolares sensibles a las necesidades comunitarias con impacto primeramente al salón de clases en lo micro-social educativo y posteriormente al campo del conocimiento científico en lo macro económico-político, por ello gobiernos como: Venezuela, Bolivia y Brasil, han podido manejar la tolerancia de opiniones ajenas, con intención de vincular el *deber pensar* con el *saber hacer* que degrada, segrega y condiciona al *deber ser* sin sensibilizar el actuar reflexionado, que debe rescatarse para el contexto

---

<sup>52</sup> Con base en un diagnóstico de necesidades de actualización profesional, visto en reuniones del equipo técnico de asesores que pertenecen a la SEP, particularmente en la reunión regional para la preparación del curso estatal para la capacitación de los docentes de 3º y 4º grados. Bloques I y II. Etapa 4, realizado del 30 de ago al 5 de sep de 2009 en México, D. F.

contemporáneo con autogestión, debido a la planificación formativa de una reforma integradora para EB, sin atender todas las orientaciones de los OI.

#### 4.4. Dominio del conocimiento en la Sociedad del Conocimiento

Ubicándonos históricamente en el año de 1940, Theodore Schultz, anticipó la educación como: inversión por la técnica, forma económica de capital humano y conocimientos que se reflejan en el ingreso con impacto social (Blaug, 1972); transitando a la instrumentación de las políticas educativas deberán ser viables al presente sobre **La Economía de la Educación** basada en el dominio del Conocimiento (EEbdC) con capital humano y tener la capacidad de anticipar contenidos para la posibilidad deseable de la formación del educando competitivo.

Así, la segunda década del siglo XXI, nos obligó a transitar de la frontera informática a la **Sociedad Dominadora del Conocimiento** (SDC) para experimentar con TlyC y *Scratch* de doble relectura: el apoyar herramientas mentales, contenidos sintéticos/sistémicos con capacidad afectiva basada en el entorno familiar, multiplicado por el talento innato adaptable con *ubicuidad*, donde se reflexionen conceptos teóricos y abstractos aplicables a prever problemáticas reales y virtuales.

A la vez la EEbdC, otorga valor sensible a las fórmulas económicas por repensar la simbología de *aprender a comprender para enseñar a reflexionar* con *inteligencia perceptiva* en apoyo de la construcción mental interna (no manual externa) de colaboración colegiada con la suma de talentos innatos, conocimientos (formas de saber), contenidos aplicados (métodos), que den como resultado: una forma nueva de potencializar el propio conocimiento (Sakaiya, 1995); lo anterior se resume con la siguiente fórmula:

$$C = \left[ \frac{\sum Cscf (ka) + farv + Cp}{H (mTlyC) S} \right] Ti^x$$

Donde:

C = Conocimiento dominado en la Sociedad del Conocimiento

$\Sigma\text{Cscf}$  = sumatoria de Conocimiento socio-cognitivo-formativo (humanidad)

ka = capital afectivo (sensibilidad por el entorno y el próximo)

farv = formas para aprehender, reflexionar y valorar (intelectualidad múltiple)

Cp = Conocimiento potencializado (Contenidos educativos sintéticos virtuales y sistémicos con ubicuidad y/o integrados al organismo)

H = Herramientas mentales (actitudes, valores y motivación por aprehender)

mTlyC = métodos aplicables a Tecnologías de la Intelectualidad y el Conocimiento (discriminar saberes-información con innovación y creatividad)

S = Scratch (partir de cero al nivel requerido, inspiración, dar la talla, suficiencia, en búsqueda de...)

Ti<sup>X</sup> = Talentos innatos exponenciales (Scratch, habilidades mentales, relación, trabajo colaborativo y capacidad de reconocerse en los otros).

Las variables para poder ser tasadas con valor al mercado competitivo, deberán obtenerse como los créditos académicos<sup>53</sup> donde serán reemplazados en: la sumatoria de las capacidades, multiplicados con el capital afectivo, sumar las formas para aprehender más Conocimiento potencializado y dividirse con Herramientas mentales, multiplicadas con los métodos aplicables con Scratch, que se multiplicará a los talentos innatos exponenciales, ello nos dará un resultado de un precio cualitativo de la eficiencia como dominio del conocimiento en la SC a favor del pensar razonado y que contrasta con las prioridades cuantitativas de la eficacia.

Lo importante, es emplear herramientas intelectuales con eficiencia de tiempo: reflexión (Tissen, 2000), anticipación e impulso de *skills*, trabajadas en prospectiva como estrategia de ubicuidad para dar continuidad al aprendizaje integrador permanente, con posibilidad de potenciar el talento innato en garantía de valor lógico.

---

<sup>53</sup> Este número se obtendrá sumando las horas tutoradas con las horas independientes y multiplicando por 0.0625, según el DOF del 10 de julio de 2000 (Primera Sección), pág. 20.

Al pensar con *ingeniería pedagógica* y estrategia de metaaprendizaje, surgen problemas nuevos que hay que anticipar en el contexto de la SDC, para potencializar talentos (Triana et al, 2005) en complementariedad de **Competencias con la vida** y a la vez, leerse para contribuir a:

- $\pi$  **Potencializar talentos natos**, inhibiendo los que a pesar de mucho trabajarse, poco serán desarrollados como logros en la vida (Competencias); para emprender **ecoproyectos con autosustentabilidad** por imaginación y nanotecnología desarrollada por la agroindustria con **criobiología** para TlyC que se **incorporarán** al cuerpo humano aprox. *en el año 2025* y
- $\pi$  **Cualificar a través de indicadores de la economía del conocimiento** la colaboración en laboratorios cosmopolita especializados que ya emprendieron diseños de productos y servicios intelectuales para prevenir pronto incertidumbres globales por el establecimiento de redes sociales que imitan a las neuronas (Sullivan, 2001).

Con ello, en la frontera del dominio del conocimiento, la imaginación jugará su papel como elemento catalizador para sedimentar ideas que no lleven a meta-hipótesis conjugando los hemisferios cerebrales por pensamientos innovadores/creativos, donde las nuevas teorías a partir de actividades virtuales, estimularán el intelecto y se aplicarán al currículum para sostener la enseñanza con tutores *Scratch*.

El detonador para desarrollar el pensamiento complejo, serán las acciones de política pública educativa aplicadas a los IPR de flujo bidireccional, apoyados de las nuevas ciencias en escenarios virtuales y participación comunitaria, que innove la ubicuidad-intelectualidad en el proceso e interacción mente-máquina con la enseñanza y el aprendizaje por el resultado de incorporar al organismo animal y humano las TlyC.

Por esta razón, debemos canalizar el cómo construimos pensamientos por idiosincrasia con nuestra intelectualidad que concibe ideas creativas y nutre propuestas al abanico de metodologías de tipo didáctico y cosmovisión latina incluyente del bien común porque impulsan teorías cognitivas, donde permiten la

inserción de ciencias nuevas a la EB, para lograr avances significativos (cambios) hacia la frontera del conocimiento.

#### **4.5. La Gimnasia Cerebral como viabilidad de política educativa en apoyo a la Educación Básica**

Maravilla lo que se ha avanzado en la frontera del conocimiento y del Universo donde la evolución de los conceptos sobre el funcionamiento de los sentidos, va en logro de garantizar que la mente humana se entienda a sí misma y a su propia naturaleza, así la conceptualización “gestión de *ubicuidad intelectual*”, tendrá utilidad lucrativa por modificar circunstancias y contextos de realidad virtual para otorgar valor al dominio del conocimiento en sentido de re-orden mundial. Por ello, algunos ciudadanos son considerados activos del capital intelectual, donde el discurso político entre naciones, establece como **valor agregado** la ventaja competitiva por dominar conocimiento con técnicas que optimicen Scratch cuando la EEbdC, enseña y propone métodos o técnicas de viabilidad a políticas hemisféricas educativas: el pensar sobre pensar para reflexionar que provoca sentir, como elemento del metasaber por disentir y que constituye el capital intelectual al debatir.

Por ello, para **planear políticas educativas** damos “esbozos” que contemplen los avances de las Neurociencias y atiendan las Ciencias del Espacio y del Universo (CEU) y pudieran ser debatibles para incluirse a la EB, como tema central en orientación al diseño curricular junto a las <<literacy>> (Competencias) que entraron al campo educativo según para fortalecer las propuestas pedagógicas. Sin embargo antes debe hacerse un breve recorrido histórico, rogamos al lector disculpe no tocar las CEU debido a que se encuentran en vías de desarrollo, caso contrario las ciencias de la mente:

Los registros comenzaron hace más de 2500 años, al identificar los estados de ánimo en la escuela de Catrona, cuando se colocó en grado de igualdad al corazón y al cerebro, como posibles generadores de la conducta. Para el año 400 a.C. en la isla de Cos, el médico Hipócrates y sus discípulos postularon que las convulsiones

de la epilepsia podrían ser causadas por daño cerebral y no por la visita de dioses. Así propusieron al cerebro como órgano del entendimiento y desmitificaron el origen divino de las enfermedades que hoy todavía la Iglesia católica nos lo hace creer.

Siglos después en el Museo de Alejandría, Erasítrato (c290 a.C.) realizó los primeros estudios fisiológicos por disecciones anatómicas de Herófilo, (c300 a.C.). Donde operaciones y registros de Galeno (129 – 199 d.C.), dieron origen a técnicas experimentales que continúan vigentes en laboratorios de neurofisiología, y logró establecer no sólo al cerebro sustrato de las facultades mentales, sino cada una se integra en lugares específicos del órgano cuando se exploran lesiones selectivas en el sistema nervioso que hoy aplica conceptos matemáticos al estudio de las funciones subjetivas (Aréchiga y García, 2000).

Para sintetizar el recorrido, demos el salto a la época moderna de los años 50, cuando el estudio de la mente se especializa con aparatos; en los 60, se creía que el proceso mental llegaba a un estadio de maduración, sin pasar de ahí, a la vez, se perdían neuronas sin reproducirse jamás; esa idea es obsoleta hoy, pero de nuevo continúa la influencia opositora de la Iglesia católica para frenar estos avances.

Conforme progresan investigaciones en los 70, a la actualidad, se considera como evolución de la mente a las neuronas, que posibilitan la maduración avanzada, donde a más temprana edad se estimulen los hemisferios, más será desarrollado el intelecto, capacidades y habilidades *psiconeuromotoras* finas como lo hace la India (Kenniston y Kumar, 2001), con esto llegamos al siglo XXI, que estableció “*del tipo de **nutrición que demos a nuestro cuerpo** será la forma de adicionar o restar elementos para formar aminoácidos, esenciales para todas las operaciones/actividades neuronales*” (Aréchiga y García, 2000: 44-45) además el entorno social, determina la formación de individuos con relación a sus mentes en constante proceso inacabado de maduración.

En este sentido, las neuronas son el objeto de estudio para ciencias nuevas, investigaciones del aprendizaje, memoria y emociones por ello es urgente la

estimulación a menor edad mental como potencial y es probable dejar huellas para toda la vida, aunque por la plasticidad cerebral pudieran algunas secuelas corregirse, ya que se afianza la marcha por el tipo de dieta en edades infantiles.

Así, urgente es colocar la Gimnasia Cerebral (GC) a esta generación como viabilidad de política educativa en los niveles de EB en: Preescolar con **Centros de Estimulación Temprana**, en Primaria trabajar los hemisferios cerebrales con el sistema actual de aprendizaje para potencializar el talento innato y en Secundaria afianzar la marcha cerebral que consolide la tonacidad mental; con precaución porque no todas las concepciones neurocientíficas son aplicables pedagógicamente, ya que si es subestimada o lo contrario, pudiera provocar inadecuaciones de impulsos a los procesos de desarrollo, donde la brecha educativa se amplía en comparativo con países en vías de desarrollo como los asiáticos.

Al combinar ejercicios con GC en EB, se dará equilibrio de tonacidad muscular a la mente y cuerpo en el tamiz *neuropsicobioquímico* para fortalecer la capacidad intelectual (Aréchiga y García, 2000), donde el sistema vestibular en coordinación con la actividad motora, brindará **aprender a reflexionar por la calidad de alimentos y no por la cantidad de imágenes** como hoy estudiamos en el SEM, en justificación de dar una formación integral al considerar los hemisferios cerebrales para desarrollar el talento humano con propuestas de la **Ingeniería Neuropedagógica**, concebida para intervenir en los currícula al planear estratégicamente la utilidad y significado del conocimiento en la SDC.

#### **4.6. La autogestión en las aulas**

Por el avance vertiginoso de la industria, las **habilidades sólo operarias se vuelven** cada vez **más obsoletas**, conforme se dominan conocimientos y lo tecnológico se especializa, caso contrario sucede con las mentales, que provocan progreso hacia niveles de corresponsabilidad por desarrollar herramientas intelectuales, donde a pesar de reconocernos en los otros (complementariedad), poco va consolidando proyectos académicos solidarios particularmente en EB.

En el campo pedagógico, las Reformas Educativas hemisféricas consideran dar sentido y ordenar las acciones al currículum prescriptivo para la formación integral, aplicables al perfil de salida y dentro del currículum practicado tazar de manera amplia el favorecer la resonancia de socialización con la metaarqueología socioestructurada del conocimiento (Tobón, 2008), deducidas de la estrategia docente que integre teorías cognitivas y de manera amplia trabaje diferentes metodologías para determinada asignatura con el propósito de facilitar oportunidades en lo epistémico y ¿quién más que las aulas de autogestión para estos propósitos?

Planteamos por ello, insertar a la 2ª y 3ª etapa de la Organización Curricular la sustentabilidad de aulas como proyecto Mesocurricular en *aspecto conceptual/accionador*, donde la *autogestión* realizará al modelo Curricular (C) en forma de estudio-juego el *cómo enseñar* y dentro del aspecto procedimental se atienda a nivel Microcurricular el *cómo formar* para el bienestar del grupo, donde sean abordados los propósitos aspiracionales y aplicación C escuela-comunidad.

Mediante la organización en colegiado, el aspecto actitudinal de *cómo aprender* atienda la intelectualidad que desarrolle como alternativa educar en la instrucción de lenguajes audiovisuales al simple consumo de imágenes para *maximizar los beneficios educativos del Aprendizaje por Proyectos*, facilitando dinámicas de convergencia en grupos cohesionados por discrepancias (parece oxímoron), pero por atención a factores metacognitivos, atienda *qué fines* y *cuáles son los propósitos de educarse* en atención al plan de la RIEB, a través de aulas con autogestión para facilitar la transformación integral del *ser*, al pensar hemisféricamente.

Por lo anterior, las *aulas autogestionadas* serán concebidas como: un proceso de intencionalidad autónoma de la escuela-grupo a partir de un diagnóstico institucional donde alumnos/profesor participen voluntariamente (confianza) para dirigir/dominar la corriente de conocimientos intelectualmente, como procedimiento de unidad disciplinaria con tendencia de lograr adecuar el currículum descriptivo (adaptable) al interés del proyecto grupal, cuando son aplicados recursos técnico-lúdicos al programa de estudios en interacción con alternativas correlacionadas aplicando

métodos, estrategias y técnicas pedagógicas del cómo *aprender a pensar* con propuestas pertinentes de los actores, guiadas por facilitadores en colegiado por la toma de conciencia previendo problemáticas del entorno.

Con la práctica filosófica del Artículo 3º de la Constitución, considerar iniciativas empresariales a la par de pueblos originarios para que juntos potencialicen actividades a través del juego, con el interés de continuar el legado de tradición, Honra y Gloria de nuestra cultura indígena como compromiso *de todos*, que es corresponder a evitar se demerite, manche o excluya por vínculos de pertinencia ajena al educando de cualquier nivel, junto con objetivos de proyectos educativos para contribuir al fortalecimiento de la diversidad, inclusión y sensibilidad intelectual.

Por ello, sugerimos priorizar **experiencias lúdicas** que atiendan la convivencia con autorresponsabilidad que provoque en el educando el prepararse para la vida con eje rector de visión preventiva (Zhuovsaia, 1987), donde se promueva la corresponsabilidad para aprehender subtemas gestionados de un tema central como contenido, ligado a las disposiciones oficiales de acuerdo al perfil de egreso, **sin que la escuela suene a obligación fragmentada** por sus bloques de aprendizajes “esperados”, más bien integrados en diferentes ámbitos.

Porque hoy sufrimos el no reconocer la miseria-hambre *de todo* en el territorio nacional por optimismo cuando se rinden informes de gobierno; deber propio es detener la decadencia socioeducativa a través de un proceso curricular propio, para prevenir problemas a las nuevas generaciones, sensibles a los cambios vertiginosos que emplean TIC, sin permitirles influir ya no se diga crear sus sistemas operativos y es donde debe notarse el trabajo docente en aulas tanto virtuales como físicas.

#### **4.6.1. Aulas autogestionadas**

Al realizar un rastreo histórico, a finales de los 80, encontramos su inicio en Francia como proyecto que rápidamente lo adoptó EUA como un tipo de adopción curricular y decisión escolar en un abanico de opciones delegadas sin ninguna orientación

(Namo, 2003), en los 90 en Bélgica, Holanda y Cuba comienza a tomar interés como organización de la enseñanza. En México debe tomarse como propuesta no copiada ni adaptada, sino diseñada *por y para* nuestra idiosincrasia con apoyo de la Neurociencia al currículum prescriptivo y campo socioformativo que promueve el actuar autónomo del educando (Delors, 1996) con capacidad de decidir (autogestión) (Faure, 1973), al promover iniciativas, aunque incompletas podrán complementarse y corregir sobre la marcha, ya que se aprende más del error que del éxito según Piaget y lo conduce (según la teoría de Bachelard) no en sentido empirista ni positivista más bien hermenéutico y epistémico en base a necesidades institucionales.

Esta propuesta deberá facilitar los planes de desarrollo e insertarse como complemento a las medidas implementadas de los programas estratégicos con la capacidad de no alterar los temas centralizados de la SEP, sino prospectar subtemas seleccionados por las *aulas autogestionadas* de acuerdo al nivel de profundidad de los proyectos escolares a la vez, como posibilidad de intervención docente propiciatoria de consolidación, autoprogreso del grupo, elaboración y resultados de proyectos escolares con base al *para qué formar* así, es obligatorio actualizar filosóficamente los establecimientos socioformativos, éticos, y pedagógicos de la actividad diaria del ciclo escolar con ello buscamos avanzar humana y tecnológicamente acompañada de las ciencias nuevas debido a que existen atrasos entre el conocimiento teórico científico y su aplicación práctica.

En los talleres de formación profesional, podría insertarse la propuesta *aulas autogestionadas* para facilitar la cualidad en base a la simplificación, flexibilidad e innovación pedagógica y manejarse como exploración del perfil de ingreso reduciendo niveles de ansiedad por la transición de un nivel a otro; en correspondencia con las secuencias de aprendizaje como prospectiva al propósito general del perfil de egreso así, evitaremos fragmentar y parcelar el conocimiento más bien articulado a la realización de proyectos para los grupos para establecerse como ***aprendizajes integradores***, donde reflexione el alumnado a través de preguntas razonadas sobre los contenidos de acuerdo a los ejes formativos con ello,

volvemos dinámico y sistémico el pensar con sentido socioafectivo crítico a fin de combatir la autoexclusión en el SEM.

Así, en vez de fomentar obligaciones de educación, pudiera conducirse como placer de motivación intrínseca (Sagi-Vela, 2004), donde propondrían cómo ser evaluados ya sea a través de vivencias, resultados, procesos o servicios autovalorando desempeños en conjunto e individualmente, a la vez, el docente como autoridad maneje la humildad para **promover el poder ser evaluado de manera ascendente** y continuar la cadena en sentido inverso a la actual evaluación, que hoy sólo califica el desempeño del alumno-profesor y del “docente” con ello este profesor, pueda calificar al directivo y éste al supervisor y aquel a las autoridades educativas y ellas a los servidores públicos y éstos la viabilidad de las políticas públicas educativas **y demandar como nación la revocación de mandato de políticos intolerantes/incompetentes aferrados a su lucha.**

En base al rendimiento grupal, las valoraciones actuales, difícilmente se aplicarían a calificar trabajos de desempeño individual, ya que el trabajo colaborativo conlleva a la motivación intrínseca colectiva para aprender colectivamente, donde la concepción de sí mismos, se ve afectado por los mecanismos de evaluación individual dando otro enfoque a cómo evaluar, mayormente cuando se tengan integradas al cuerpo TlyC y se quiera valorar talento. Esto para contribuir al sentido de análisis de identidad, favoreciendo el vínculo formativo, complementariedad y reconocerse en el otro por la comunicación permanente escuela-familia basadas en las redes sociales para integrar el nuevo conocimiento creado donde se equilibre teoría y práctica gracias a poner en juego las aulas autogestionadas como tratamiento para varios retos de los Programas de estudio.

Las mentes que reflexionan en su saber y aprendizaje en vínculo de la filosofía de aula buscan complementar metodologías didácticas en sentido de superar resistencias aplicadas a reformas globales, por lo que se debe proponer estrategias propias en beneficio del desarrollo intelectual. Ver figura 7.

**Figura 7: Modelo para la creación del Proyecto de Aulas autogestionadas**



**Fuente:** Elaboración propia con base a investigaciones educativas de París, Holanda, Bélgica y Cuba.

En la figura 7, el planteamiento selección y operación de las aulas autogestionadas debe ser manejarse con espíritu de servicio, donde la repercusión pedagógica

beneficie el deseo por aprender como reconstrucción de significados, cuando se lleva a cabo la realimentación en sentido bidireccional con innovación y creatividad a las sesiones de estudio, al seleccionar con autogestión los subtemas desprendidos de los temas centrales de algún ámbito particular con ejes transversales, en ventaja de proyectos escolares que impacte lo intelectual como valor agregado, integrando a niños talento o discapacidad y con estos trabajar rutinas según sus requerimientos como facultades grupales, traducido en ventajas competitivas a la comunidad y entorno vinculados a las necesidades del contexto como planeación estratégica, en base a contenidos culturales autorreferenciados que entrelacen la 1ª etapa de la organización C con la transversalidad de asignaturas.

Además los indicadores estarán trabajados para el logro del perfil de egreso local/regional por los propios actores que decidirán en colegiado la media, complementándola a los ejes formativos de la EB, cuando autovaloran auténticamente el *aprendizaje integrado*, con corresponsabilidad sociedad-gobierno-empresa que a la vez, elaborarán propuestas sobre el tamiz de la *ingeniería pedagógica preventiva* pasando a lo macro y meso del currículum los valores universalmente válidos para una articulación consensuada con incidencia directa en el diseño de los curricula como acción proyectiva.

Donde las escuelas promuevan programas locales como marco de referencia, dando paso a la complementariedad de los objetivos y programas estratégicos como *Escuelas Seguras*, asumir formar Talentos con calidad, en procesos alcanzables a corto plazo y emitir auto-reportes.

Sin violentar usos y costumbres de los pueblos originarios, la sociedad jugará su papel activo al coevaluar proyectos con innovación, que hayan impactado con sustentabilidad al entorno sumarlos al estímulo de los esfuerzos y con heteroevaluación debemos reconocer la valía de los insatisfactorios, anotarlos en el catálogo de las experiencias como meta-aprendizaje, ya que de los errores se aprende más y con el acompañamiento promover una cultura de inversión/ahorro con reciprocidad escuela-comunidad en solidaridad de los padres y profesores para que

con sus experiencias abonen tareas sin empobrecerles con desaliento, así los alumnos en sentido crítico propositivo, ligarán Competencias en realimento de reflexión valorando el autodesempeño para evitar el estancamiento.

Esto hará más amplio el pluralismo y la democracia en la heterogeneidad de condiciones con igualdad de intereses para una continua preparación de los que avanzan hacia su conformación profesional y abre la posibilidad de desencadenadores lúdicos con participación comunitaria en capacidad de decisión escolar, además de la inclusión de determinados contenidos particulares no previstos en los actuales diseños curriculares, para fortalecer sus motivaciones hacia la asignatura como medida pedagógica del dominio del conocimiento.

#### **4.6.2. Objetivo de las aulas autogestionadas**

Basado en los contenidos prescritos de temas centrales, se pretende que cada Estado logre crear subtemas, seleccionándolos de manera colegiada en las aulas autogestionadas, abordándolos de manera superficial o a profundidad, de acuerdo a las necesidades del propio grupo/comunidad, gestionando proyectos con protocolos de la comunidad estudiantil y evaluarse con pertinencia los resultados cualificados y cuantificados al desarrollo de la potencialidad del talento del *ser*.

El tema central prescriptivo por parte de la SEP, sirva de pretexto detonador para experiencias lúdicas en base al currículum nacional, con ello, a través de los insumos se diseñará y seleccionará la secuenciación de subtemas en ciclos no verticales tampoco lineales, donde profesor y alumnos como proceso eviten desfragmentar contenidos con los evidentes resultados actuales más bien permitir una secuenciación de bloques vinculada a los objetivos de la RIEB 2009, que motive a aprender y sin que la escuela sea vista como una obligación por asistir por condición, debe darse la vuelta a la moneda y trabajarla como convicción, porque más ayuda a potencializar los talentos, normas y disciplina cuando se acatan reglas durante las actividades escolares por reflexión colegiada que por imposición.

### **4.6.3. Fundamentos para su implementación en la educación básica**

En este proceso de enseñanza, se considera el discurso de la pedagogía activa-creativa *preventiva* con antecedentes desde 1918, del concepto de formación y práctica del educando, abarcado por Pestalozzi, Kilpatrick o Makarencó hasta los actuales como Piaget, Vygotsky, Ausubel o Freire (1975) donde a través del juego, se ubiquen funciones teóricas de la conducta y prácticas de psicoformación por propuestas lúdicas para abordar los paradigmas actuales y nuevos.

Así, las *aulas autogestionadas* en el proceso de construir conocimiento en sentido de combinar el desarrollo de competencias emplearán herramientas de diagnóstico, que considere el marco teórico neurocognitivo sobre principios básicos para desarrollar los currícula con características autónomas acorde al perfil de egreso en la: realidad, racionalidad, sociabilidad, sensibilidad, intencionalidad, organización, hipoteticidad y decisión de calidad para delimitar y determinar el entorno.

La escuela, ofrece los escenarios de operaciones lúdicas óptimas sin modificar infraestructura para su puesta en marcha inmediata de acuerdo a las necesidades de los educandos, donde a través de la mediación del profesorado puede determinar y operar metodologías didácticas, además ser docente de actualización inmediata entre los contenidos, saberes y conocimientos que ha de aprender en interacción de TlyC y aspectos no considerados debido a los avances científicos, sociales y económicos mundiales. Así, desde su origen las aulas autogestionadas, trabajarán la corresponsabilidad reflexiva con autocrítica en debates, ya que los mismos actores predeterminarán sus tareas de capacidad flexible para el desarrollo de la autogestión donde establezca relaciones entre los diferentes contenidos y las exigencias o requerimientos tanto en el contexto personal como en diferentes ámbitos.

Así, las mentes pedagógicas, podrán anticipar problemas sociales estructurales que resultan al implantar Reformas descontextualizadas, atendiendo la desigualdad del dominio del conocimiento que ha provocado el estancamiento por acumulación, ya que se destruye la fuente de creatividad en colegios “mercantilizantes”.

#### 4.6.4. Los desafíos para su establecimiento

Habrán con esta propuesta pedagógica discrepancias inherentes a la economía social de mercado, algunos señalarán que se trata de *inferencias* al currículum Marco Nacional pero nada que no pueda resolver la autogestión y el trabajo colegiado en beneficio de proyecto a las aulas, lo que resignificará el término “*enfoque por competencias*” **para adecuar las *literacy* por “sugerencia”, a los tipos de situaciones y necesidades reales** de LA y **no** como ahora se trabaja, *adecuar necesidades hipotéticas* *problematizándolas* en variedad de contextos para favorecer *skills*, sin determinar valores universales o articular reflexiones a los demás niveles o grados debiendo trabajar la **enseñanza audiovisual** como parte de la EB.

Debido a la instrucción de idioma el “inglés” y lo masivamente audiovisual de la TV con imágenes como lenguaje, es imperativo sensibilizar sobre la estructura de los **mass media** a la par del término “gestión” y separar el sentido lucrativo que degenera el proceso de racionalidad con humanidad. Sin embargo, nos han quitado el poder de ser inquisitivos que se aprende al debatir con críticas propositivas y mucho antes debemos enseñar a llevar un orden de argumentación y fundamentación para adquirir conocimiento y así realizar preguntas pertinentes en el imaginario social, evitando resolver problemas ficticios con ello, trasladar a la acción la prevención enfocada como aprendizaje lúdico, donde se socialicen los campos formativos de la EB articulados a asignaturas.

Pudiera al inicio confundir la organización de las estrategias de enseñanza con la selección de subtemas a desarrollar por los actores en un proyecto temático, sin embargo con la práctica es superable. Así como el enfoque por **competencias** se trató **desde el funcionalismo** al emplearlas en sentido de orientar la práctica pedagógica (Sagi-Vela, 2004) lo abarcarían las aulas autogestionadas ante el grupo.

Otro reto es sensibilizar a los no políticos para que consideren el aula autogestionada como promotora viable que asegure: la transformación, integración de bloques y los aprendizajes significativos al desarrollo curricular como etapa temprana para

interactuar con TIC y lengua extranjera y materna donde se ofrezcan pautas y aplicaciones con elementos e indicadores conductuales no barrocos.

Ya no es la simple memorización del contenido, lo que determina la formación disciplinaria que se va a transmitir a la persona, en un proceso de desarrollo de las Competencias, va más con la lógica de razonamiento y crecimiento intelectual-vivencial de las Competencias para la vida (Denyer *et al*, 2009). Atender a través de los currícula el aprecio por lo lúdico (Zhukovskaia, 1980) en el proceso educativo con docentes que no definan el curso del juego sino ser promotores y aprender a identificar o guiar los subtemas a abordar, argumentar, aprehender y planear acorde a intereses de las asignaturas como oportunidades para aprender por proyectos según los propósitos educativos.

Otro desafío es crear herramientas para la inclusión de alumnos a distancia que no podrían interaccionar en un juego colectivo a pesar de las TIC, pero sí atiende dinámicas grupales en las aulas autogestionadas a distancia con estudiantes que quieran incorporarse de manera virtual (se carece de antecedentes que consideren estos problemas), podrían más que afectar los resultados, establecer soluciones sobre los conocimientos al desarrollar por ejemplo un software latinoamericano, para habilitar estudiantes que por impedimentos ya sea físicos o intelectuales demandan mayor atención de recurso didáctico y humano.

#### **4.6.5. Beneficios a corto plazo de las aulas autogestionadas**

Cuando son obtenidos ciertos resultados, sirven de detonantes para aprender nutridos en espíritu, cuerpo y mente donde todos mantenemos la motivación evidente con la comunidad y los escolares por ejemplo al producir y consumir lo que realizaron; impulsar debates con la necesidad propia de fundamentar donde el análisis, diálogo y argumentación de sus ideas tendrán valía *en el por qué*, la búsqueda e indagación de información para resolver problemas en un proyecto que brinde oportunidades de “calidad”, donde los retos a superar consistirán en avanzar hacia la integración y creación del conocimiento holístico en el currículum integrado

(Perrenoud, 1996b) y le lleven a establecer auto-referencias en tiempo y forma en un orden organizacional a través de trueques entre escuelas de lo sembrado o producido, trueques con otros centros escolares o empresariales por brindar soluciones innovadoras y creativas en el currículum vivido y oculto para un aprendizaje integral como modelo; existe la posibilidad de tomar clases a distancia empleando las herramientas TIC para el desempeño escolar, propuestas, guías didácticas enviadas a través de dispositivos de ultraportabilidad, vía internet, *gadgets* con cuentas de correo electrónico interactuando pares y profesores con proyectos áulicos que brinden oportunidades de comunicación entre la comunidad.

Las propias organizaciones empresariales promoverán la formación integral en el SEM brindando infraestructura y financiamiento para cimentar instalaciones que en coparticipación escuela-empresa atiendan laboratorios de investigación, vinculen aulas autogestionadas y desarrollen experiencias de los que se están formando.

El *deber ser* del niño que es jugar influya para el desarrollo de la personalidad ahora con IA (*Inteligencia Artificial Incorporada*) de TlyC al cuerpo, influya en la enseñanza por un cocurrículum dirigido al desarrollo y organización de juegos como puente de vínculo al factor afectivo articulando el ser social en sentido práctico.

Esto soluciona en parte, el rezago, índice de rechazados y la deserción escolar al ser copartícipe del ritmo de su aprendizaje, sin saturar espacios áulicos o demandar ni modificar la infraestructura a necesidades de estudiantes con deficiencias físicas, imposibilitados de cumplir con un horario, entre otras actividades meritorias para ellos el realizarlas a pesar de logros burocráticos gubernamentales.

Así, generamos proactividad en prevención de los IPR (que preocupa al empresario), en respuesta a demandas cognitivas de beneficio a corto plazo como retorno de inversión, por una política distributiva de ingresos y manejo del tiempo en sentido empresarial al fenómeno educativo, el cual, ya no será empleado como simple parámetro para determinar la eficacia dentro de la calidad en la generación de capital humano, sino como *plusvalor* a las condiciones pedagógicas cuando el alumno está

bien nutrido, potencializa su constitución, desarrolla herramientas mentales y se permite colaborar activa y participativamente de forma autónoma con capacidad para relacionarse a un mundo en permanente evolución con afectividad y efectividad.

Como punto final y vistos desafíos/beneficios que pudiera ofrecer la conformación de aulas autogestionadas en los centros educativos y a través de las TIC se trata de incentivar en México y Latinoamérica una cultura de equipos colaborativos en red educativa-social con la importancia del esfuerzo comunitario y como propósito que acelere el proyecto para su implementación.

Precisamente amable lector, la discusión queda abierta para llevar a debate lo analizado en esta tesis, podría criticarse establecer primero su realización como trabajo empírico para no inferir y luego hacer propuestas de carácter pedagógico, sin embargo por ahora se cierra un círculo en espiral; lo interesante, es la discrepancia de opiniones sin despreciar o esconder las propias con la capacidad de que sirva de beneficio a los menos favorecidos **los indígenas** y las mujeres que son las que nos educan al final de cuentas a pesar de propuestas o reformas políticas, pedagógicas, psicológicas o económicas porque cuando educas a un hombre, educamos un individuo, a una mujer una familia (McIver Charles) y a varias mujeres en verdad educamos a una comunidad.

## Reflexiones finales

Nos percatamos como tesis, del impacto que tiene el discurso de los OI que más que lo que dice, es lo que calla y su forma lo que excluye el quehacer pedagógico, con repercusiones al campo curricular del SEM en *todo*, porque México ha logrado resultados de retroceso por interdependencia económica a EUA, evidente en el gobierno *de alternancia* que incrementó el índice de analfabetas por sus políticas educativas, de acuerdo a evaluaciones de la OCDE desde el año 2000 al 2011, llevándonos al arrastre socioeconómico e incapacidad competitiva a nivel mundial.

La **teoría argumentativa** nos dice: debatimos con o sin razón para sobrevivir como seres, influenciados por ciertos grupos que no convencen por ello, contraargumentos más bien refuerzan nuestras creencias, lo fácil es apasionarse por nuestra convicción; aceptar o contradecir, va de acuerdo a cómo interpretamos la vida (instinto de conservación) pero empleado como argumento de los OI, se dice que es *relativo* desde la percepción de cada quien en un “mercado de ideas”.

A pesar de que el Enfoque por Competencias es hemisférico, hasta ahora se notan deficiencias con mayor disparidad, atomización, confusión y desagrado conforme uno diserta para su aprehensión, sin definición inequívoca de lo que *sabe* qué es y *hace* una “competencia educativa” en términos filosófico-formativos del *Ser*, según leemos con el *cascajon de democracia*, el intento de “resolver problemas satisfactoriamente” *para todo por todo*, donde se valora *saber hacer*, al plasmar en una TIC de manera conveniente, un poco de cultura científica, en lugar de comprender el mundo natural con las ciencias y si es abordada la historia al leer un documento circunstancialmente histórico, se intenta vincular el conductismo al constructivismo para articular una lengua extranjera (inglés), con saberes de ejecución a productos finales y certificar aprendizajes, entiéndase **conductismo barroco** (Competencias).

Reconocer problemas y evaluar en términos de Competencias, equivale a aprender a demostrar desempeño obsoleto por ejemplo en matemáticas “*implique relacionar números, mediciones, tratamiento de la información, predicción y azar, ubicar puntos en un mapa, clasificar figuras, cálculo de paridades de cambio*” (INEE, 2006: 63 y 64), ¿es así como se puede hacer una deliberación de profundidad cognitiva? ¿Un aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico para las próximas generaciones?

Por ello, se obliga a reconocer Perrenoud (1999: 68) “*es necesario aceptar, enseñar menos conocimientos si se quiere realmente desarrollar competencias*” parcelando el aprendizaje con bloques y manifestar el resultado del aprendizaje “*a esperar*” en instrumentos homogeneizadores. Acaso ¿No se merma el poder intelectual de la generación que se educó con una metodología funcionalista?, ¿Dónde se deja su habilidad de pensamiento meditado y capacidad de autocrítica?

Así, Nico Hirtt, Barnett, Gimeno Sacristán, Gómez, Baird, Brennan, el Dr. M. Ángel Olivo P., el Maestro Héctor Mar, Boutin y Julien entre otros, ponen a debate el enfoque de las Competencias, al fundamentar unos que están en la negación del conocimiento, ya que descuida y relega a segundo plano la intelectualidad aguda, cuando intentamos aterrizarlas en la práctica con un poco de filosofía, historia, lógica o ética, otros hacen señalamientos visionarios como abstractas de **conductismo barroco**; aunque los acrílicos políticamente correctos digan están “entrelazadas” con conocimientos prácticos y técnicos es decir, destaca lo futbolero-religioso como respuesta de acción a la realidad en términos no esperanzadores sólo optimistas.

En introspección se puede decir que las *Competencias* pronto serán obsoletas por ¿polisémicas?,<sup>54</sup> en ese carácter competitivo cuando los recursos que van a movilizarse “*deben ser el objeto de un aprendizaje con reflexión que la mayoría de las veces, se procede por simulación*” (Denyer et al, 2007: 76) por ello, se repensaron a la luz de la pedagogía y se ofrecieron propuestas que buscan creatividad y sensibilidad sin “*aprender a aprender*” que amplifica una obligación,

---

<sup>54</sup> Cfr. *Revista Educación 2001*, Nueva época, año XV, núm. 178, marzo, México; Coll, 2007 y Mariátegui et al, 1973.

volviéndolo aburrido por ello, teorizamos una fórmula para el conocimiento que impacte aulas autogestionadas al abordar el *aprendizaje integrador* porque sólo aplican “militarizadamente” las *key competencias* para el estatus de oprimidos y funcionan pertinentemente a la clase media y baja evitando a dueños de poderes.

Son muchos los autores teóricos en la práctica pedagógica, que gravitan en torno a que las propuestas curriculares de los OI, tienen el fin de orquestadores de políticas intervencionistas a gobiernos no alineados en supuestos futuroológicos, orientar métodos de conocimiento con tendencia reaccionaria que se miran ajenas al contexto de AL, donde la EB juega el elemento fundamental a sus propósitos.

Será evidente como estrategia conocida, invalidar lo razonado aquí, al señalar: se trata de *inferencias catastrofistas*, sin haber trabajado empíricamente el desarrollo evolutivo que tendrán las aulas autogestionadas con las neurociencias, cuidando de no tocar la llaga que examine la dictadura televisiva que motiva violencia (tal vez *per se*) al humano, el balompié, rezar a la virgencita y el sexo telenoveleros donde lo que importa es ir de rodillas a santuarios para pedir-rogar y conformarse católicamente al ser penetrados por el dominio que hemos transferido a la Bolsa de Valores que especulará con ideas de los no sometidos.

Lo demás, será trabajo en conjunto, ya que hemos argumentado nuestro desacuerdo por encima del denuedo, al auto imponerse nuestros gobernantes políticas extranjeras aunque meritorias, responden a privatizar el derecho a la educación como servicio lucrativo en muestra de poder de iniciativa televisiva-futbolera y militar.

El papel que jugamos a nivel internacional, demanda rediseñar el currículum con una ingeniería *pedagogía prospectiva* centrada a los ejes formativos, donde el abordaje metodológico implique sumar políticas educativas propias al umbral cognitivo, para transferir aprendizajes integradores con idoneidad, es decir, conformar *la cultura de prevención* al contexto local con impacto mundial. En respuesta México, tiene un nicho en la EB, para modificar planes y programas de estudio, que incluya las

Neurociencias y Ciencias del Espacio y Universo, para su re-Evolución en 2012, con la capacidad de convertirnos en actores de la sociedad que domina el conocimiento.

Basta de hacer todo al revés, al tratar de resolver problemas (cultura de reacción) con descontextualización, porque retrocedemos. Existen especialistas que han dedicado su vida a la educación, pasando de la teoría del conductismo a la corriente del constructivismo y ahora al enfoque por Competencias, donde miran que volvimos a un conductismo más barroco; en el fondo las critican pero reproducen aunque tengan alternativas, por la presión sutil que emana del bono de productividad.

La promoción de iniciativas privadas y las cámaras empresariales, son pilares de cualquier estrategia política *a modo para perdurar en el poder*, porque permite a través del Consejo de la comunicación “Voz de la empresas”, repetir anuncios: “*Hola, yo soy Juan y yo Pepe... por eso cuando le va bien a una (televisora o laboratorio) todos ganan*” **Iniciativa México** “*porque nos pertenece a todos*”; ¿es verdad que “todos” ganamos con aprendizaje futbol-telenoveleros a superar el rezago educativo?

Como manifestación en *rescate del televidente* dirán algunas ONG: ¡activistas, seguidores de *mesías tropicales*, comunistas!; ridiculizándolos con conductores “*juai de rito*” (Saldaña, 2011) para etiquetarlos de terroristas o acusarles de acosadores sexuales y perseguirlos hasta desaparecerlos con el poder monetario y erradicarlos por ser **un peligro** a los sistemas establecidos “democráticamente” viendo problemas donde no los hay, ya que se está ganando una “lucha” de todos.

A pesar de ello, se agradece a quien pone obstáculos, ya que han forjado carácter de autosuperación, al mejorar conocimientos para orientarlos y aplicarlos procurando descubrir a los que de uno puedan ser favorecidos, con el ideal de erradicar el individualismo, la miseria, ignorancia y hambre cuando somos educados sin dogmatismos. El objetivo final es lo que se dice, por pensar sobre lo pensado (sentir), para hacer inclusión de los distintos como lo son los pueblos originarios, que les hemos arrancado su idiosincrasia con dolo por omisión, al mirar ajeno al prójimo anulándolo.

Reflexiona que no miramos rostros indígenas porque miramos por encima del hombro al que tiene rasgos autóctonos o es particularmente distinto, más si carece de intereses materiales por su cosmovisión. Mirar indígenas causa dolor porque miran dolidos y duele entender qué mira dolido, dice Mardonio Carballo; ¿acaso hemos ambicionado entender el mirar en sus ojos qué miran con dolor?

Intentemos como educadores, formar en nuestro interior y después en el educando, el mirar como igual al distinto (indígena) poniéndonos en acción, porque vive en carencia de *todo* aun de su expresión, a pesar de existir tantos medios de comunicación cuando confiscan sus radios comunitarias y matan pasando si bien les va como feminicidio sin elevarse a prójimos sólo “próximos” de explotación. Se considera que con lo expuesto, se paga un precio alto por pensar distinto sobre lo que se piensa a profundidad (repensar) independiente y autónomamente gracias a la universidad pública.

Ambicionemos nuestra dignidad como seres de cuatro dimensiones: de la cabeza al ombligo Quetzal (ser bello elevado a lo espiritual) y del ombligo a los pies en Cóatl (ser que respeta a la madre tierra), del lado izquierdo en Tonatiuh (el que va alumbrando para dar vida) y lado derecho como nahual (animal en comunión con sus semejantes) para superar susceptibilidades, por que como **“mexicanada” somos susceptibles intolerantes en extremo**; para dar paso a ser puente-voz en beneficio de quienes los han menester, más no alzados sin argumentos eso no es valer o valor; repensar hemos querido con esta tesis. Cerramos un primer círculo porque se corrió una carrera formativa, donde debe abrirse otro pronto para completar espirales por nuestro andar entre las ciencias y las artes para erradicar la injusticia.

No con la afrenta se gana la superación moral y la estética, sino con ética permanente y agradecimiento constante; a ti que brindas ayuda sin esperar nada a cambio, ni siquiera un “gracias”, “tus” propósitos han dado fruto, por haber creído en la dignidad humana, que provoca a seguir tu ejemplo; con ello, de manera indirecta has adquirido prestigio en tu interior por descubrir valer en nosotros y no sólo enjuiciar lo que cada uno tenemos de penumbras. Es una especie de sentimiento-

emoción, la dedicación que brinda el formar a formar, de satisfacción inexpresable con palabras porque anuda gargantas, cuando se ven realizados en la sociedad, seres sin aspiraciones autosuperables.

Así como las tejedoras indígenas eligen la hebra y la forma de hilar para realizar sus obras de arte, los profesores eligen con sus métodos de trabajo, el hilo que será tejido en nuestras conciencias de lo que seremos, también el especialista diseñador del currículum a dictado la forma de tejer lo escolar, ya que ha sido trabajo conjunto.

A su vez, los profesores son asunto de reconocimiento, porque nos han ofrecido un lugar sin exhibir-reprimarnos con golpes en las calificaciones o retrasar nuestro tiempo para titularnos con el pretexto de que no entienden lo escrito; nuestra conformación les evidencia al entrelazar la tarea con el corazón y mente de los que nos dieron formación, al adaptar los currícula nos lo han complejizado o simplificado para hilar en nuestros sentires el intelecto, que por mucho se tejió en nuestro pensar la sensibilización, facilitando la promoción con los que tienen mayor experiencia para orientarnos al llevar dudas que se miran como ataque sin razón y por acompañamiento del profesorado las convertimos en críticas propositivas.

Se aprende a caminar por muchas orientaciones de voluntad y un paso con dos pies es talento de humanidad, nuestra formación, es un paso de mucha labor de los que nos educaron con sus distintas perspectivas, pero considero que con amor y cariño a su profesión, por eso brindamos lo que nos han ofrecido con o sin recelo de ser extraído, para después ser dado, somos lo que ellos son y han sido. Si buenos gracias a su empeño, si malos a nuestro mínimo esfuerzo evitando autodesarrollar nuestros talentos, por ello

GRATITUD a Usted PROFESOR(A) y trabajamos para devolverle su valía.

## LISTA DE SIGLAS EMPLEADAS EN ESTA TESIS

ONG	Organizaciones No Gubernamentales
OI	Organismos Internacionales
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEM	Sistema Educativo Mexicano
DOF	Diario Oficial de la Federación
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
<i>Se enlistan algunos OI principales que tienen un efecto buscado a nivel hemisférico:</i>	
BM	Banco Mundial
FMI	Fondo Monetario Internacional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y Cultura
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
ORELAC	Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe
PPALC	Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1993)
OEA	Organización de Estados Americanos
OECE	Organización Europea de Cooperación Económica
OIT	Oficina Internacional del Trabajo
IDA	Asociación Internacional de Fomento
AID	Agencia internacional de Desarrollo
CEPAL	Comisión económica para la América Latina (ECLAC)
UE	Unión Europea
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR Villanueva, L. F., 1996, *El estudio de las Políticas Públicas*, Antologías I, II, III y IV, Porrúa, México, 964 pp.

AHUMADA Acevedo, P., 2005, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, Paidós educador, México, 156 pp.

ARÉCHIGA, H. y García Valdecasas, F., (comp.) 2000, *Hacia las raíces de la actividad mental*, UNAM-Porrúa-UPISA, México, 197 pp.

AVANZINI, G., 1977, *Le pédagogie au 20 siècle*, Narcea, Madrid, 323 pp.

BUENFIL, R. N., 2010, *Globalización y políticas educativas en México 1988-1994*, (copias) disponible en formato PDF en internet.

BARILLAS, E., 2001, *La Reforma Educativa de Guatemala*, Cuadernos Pedagógicos No. 7, Guatemala, 61 pp.

BARNETT, R., 2001, *Los límites de la competencia*, Gedisa, Barcelona, 197 pp.

BERNSTEIN, B., 1975, *Towards a theory of education theory*, vol. 3, Routledge, London, 84 pp.

BETANCOURT Pérez, A., 2004, *Apuntes sobre política educativa*, ENSY, México, 224 pp.

BLAUG, M., 1972, *Economía de la educación*. Textos escogidos, Biblioteca Tecnos de Ciencias Económicas, Madrid, 381 pp.

BOUTIN, G. y Julien, L., 2010, *Los límites del enfoque por competencias*, Revista Educación 2001, Año XV, núm. 178, marzo, Nueva época, México, 64 pp.

CÁZARES Aponte, L. y Cuevas de la Garza J. F., 2009, *Planeación y evaluación basada en competencias: fundamentos y prácticas*, Trillas, México, 138 pp.

COOMBS, P., 1968, *The world educational crisis*, Oxford U. Press, N. Y., 268 pp.

DAWKINS, J. S., 1987, *Skill for Australia*, Minister for employment and training, Canberra, 286 pp.

DE MIGUEL, M. et al, 2004, *Evaluación para la calidad de los institutos de Educación Secundaria*, Escuela Española, Madrid, 267 pp.

DENYER, M. et al, 2009, *Las Competencias en la educación. Un balance*, FCE, México, 196 pp.

- DÍAZ Barriga, A., 1996, *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, Revista Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, CISE, UNAM, México, pp. 7-36, disponible también en vers. PDF
- DRYDEN, G. y Vos, J., 2007, *The Learning Revolution. To change the way the world learns*, Auckland, New Zealand, 283 pp.
- DURKHEIM, E., 1979, *Educación y Sociología*, Linotipo, Bogotá, 192 pp.
- ESTEINOU M., J. et al, 2006, *Modernización del educación en México. Un análisis plural del proceso educativo en México*, UAM-Xochimilco, México, 138 pp.
- EUDES, Y., 1982, *La Conquête des esprits. L'Appareil d'exportation culturelle du gouvernement américain vers le tiers monde*, trad Artal, C., Maspero, París, 197 pp.
- FLORES Olea, V. y Mariña Flores A., 2006, *Crítica de la globalidad*, FCE, México, 577 pp.
- FMADP, 2000, *Competencias y estándares profesionales para la dirección de personal/recursos humanos*, (WFPMA), ADIPE-AMEDIRH-FUNDIPE, Madrid, 98 pp.
- FREIRE, P., 1975, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Argentina, 151 pp.
- , 1978, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Uruguay, 240 pp.
- FUENTES A. y Lozano M. (coords), 2007, *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*, UPN, México, 220 pp.
- GARCÍA Solís, I., 1974, *Transformación social y reforma educativa*, Movimiento, México, 110 pp.
- GIMENO Sacristán, J. et al, 2009, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 232 pp.
- GIROUX, H. A. et al, 1981, *Currículum & instruction. Alternatives in education*, McCutchan, Berkeley, 380 pp.
- GODET, M., 2005, *De l'anticipation á l'action*, Dunod, Paris, 348 pp.
- GÓMEZ, Malagón Ma. G. e Ysunza Breña Ma. I., 1990, *Historia del desarrollo curricular en México (experiencias representativas)*, UPN-SEP, México, 192 pp.
- GONZÁLEZ Sánchez, J. F., 2010, "Competencias en la Reforma Educativa", Revista Educación 2011, Año XV, núm. 178, mzo, Nueva época, México, 64 pp.
- GOODSON, I. V., 2003, *Estudio del currículum: casos y métodos*, Amorrortu, Buenos Aires, 231 pp.

HERNÁNDEZ Ruiz, S., 1969, *Antología pedagógica de Aristóteles*, Ensayos pedagógicos, Fernández, México, 120 pp.

HIRTT, N., 2010, *El Enfoque por competencias o la negación del conocimiento*, Revista Educación 2001, Nueva época, año XV, núm. 178, marzo, México, 64 pp.

HUGUET Ribe, J., 1971, *Colaboración entre naciones... o aniquilación*, Costa-AMIC, México, 316 pp.

HYLAND, T., 1994, *Competence, education and NVQs dissenting perspectives*, Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire, Cassel, London, 296 pp.

IBARROLA, Ma. De, 1985, *Las dimensiones sociales de la educación*, SEP-EI caballito, México, 159 pp.

ISCH López, E., 2008, *Banco Mundial y BID: Deuda para imponer la política neoliberal en educación*, CAIC, Quito, 56 pp.

JONASSEN, D. et al, 1999, *Learning with technology. A constructivism perspective*, Prentice Hall, New York, 275 pp.

JÜRGEN, S. (coord.), 2002, *Formación del discurso en la educación comparada*, Pomares, Barcelona, 309 pp.

KENNISTON, K. y Kumar D., (eds.), 2001, *Bridging the digital divide: lessons from India*, NIAS, Bangalore, 280 pp.

LIST Arzubide, G., 1999, *Práctica de educación irreligiosa*, Libro condenado por el index Vaticano en 1936, ¡Uníos!-FP, México, 283 pp.

LÓPEZ Obrador, A. M., 2010, *La mafia que se adueño de México... y el 2012*, Grijalbo, México, 205 pp.

MARCO Stiefel, B., 2008, *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*, Narcea, Madrid, 260 pp.

MARIÁTEGUI et al, 1973, *Problemas teóricos de la educación*, Movimiento, México, 183 pp.

MIRANDA López, F., 2004, "La Reforma de la Política Educativa", En: *Políticas Públicas en México*, Revista Sociológica, Año 19, núm. 54, UAM, México, 294 pp.

MONTES García, S., 2004, *Clásicos de la Pedagogía*, UNAM, México, 315 pp.

MORÍN, E., 1994, "Epistemología de la complejidad", En: Freíd, D., *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 287 pp.

MUÑOZ Izquierdo, C., 1997, *Calidad de la educación*, UI-DEEU, México, 130 pp.

NAMO de Mello, G., 2003, *Nuevas propuestas para la gestion educativa*, SEP, México, 110 pp.

NOHL, H., 1954, *Antropologia Pedagógica*, Brevarios, FCE, México, 240 pp.

ORIA Razo, V., 1998, *ISO 9000 Calidad de los servicios educativos*, Más actual mexicana de ediciones, México, 421 pp.

OUDIEU, P. y Passeron J C., 1968, *L'exaen d'une illusion*, Revue Francaise de sociologie, vol. IX, Núm. S spécial, 101 pp.

PERRENOUD, Ph., 1996 a, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, París, 236 pp.

-----, 1996b, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, París, 306 pp.

-----, 1999, *Construire des compétences, tout un programme!*, Entrevue, en Vie Pédagogique, Dossier faire acquérir des compétences à l'école, sep-oct., París, 277 pp.

-----, 2000, "Programas escolares y Competencias", En: *Construir competencias desde la escuela*, Nova Escola, Brasil, 240 pp.

PIGGRÓS, A., 1989, *Imperialismo y educacion en America Latina*, Nueva Imagen, México, 235 pp.

REY, B., 1997, *Les compétences transversales en question*, ESF, París (copias).

ROMÁN, M., 1999, *Currículum y evaluación: diseños curriculares aplicados*, Universidad Complutense, Madrid, 389 pp.

SAGI-VELA, L., 2004, *Gestión por competencias*, ESIC, Madrid, 278 pp.

SAKAIYA, T., 1995, *Historia del Futuro*, La sociedad del conocimiento, Andrés Bello, Santiago de Chile, 311 pp.

SALAS Velasco, M., 2007, *La Elaboración del Proyecto Docente*, El método de la economía de la educación y programación de la asignatura, UOC, Barcelona, 181 pp.

SANTOS Guerra, M. Á., 1995, *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Aljibe, Archidona Málaga, 206 pp.

SCHOLTE, J. A., 1999, *The Globalization of world Police*, Messner, D., Revista Nueva Sociedad, Núm. 163, sep-oct, Caracas, 108 pp.

SOLANA, F., et al (coords.) 1982, *Historia de la educación pública en México*, tomo I y II, FCE-SEP, México, 326 y 640 pp.

SULLIVAN, P. H., 2001, *Rentabilizar el capital intelectual: técnicas para optimizar el valor de la innovación*, Paidós, Barcelona, 326 pp.

TAMEMES, R., 1991, *Estructura económica internacional*, Alianza, Madrid, 482 pp.

TEDESCO, J. C., 2000, *Educación en la sociedad del conocimiento*, FCE, México, 325 pp.

TISSSEN, R., 2000, *El valor del conocimiento*, Díaz de Santos, Madrid, 216 pp.

TOBÓN, Tobón S., 2008, *Formación basada en competencias*, Ecoe, Bogotá, 255 pp

TORRES Santomé, S., 1987, *La Globalización como forma de organización del Currículum*, Revista de Educación, No. 282, ene-abr, Salamanca, (copias).

TRIANA Cordoví, J. et al, 2005, *Hacia la economía basada en el conocimiento*, Ciencias Sociales, La Habana, 209 pp.

UPN, 1994, *Análisis curricular, Antología Básica*, UPN, México, 253 pp.

UZCÁTEGUI, E., 1964, *Pedagogía Científica*, Biblioteca pedagógica de perfeccionamiento profesional, # 42, SEP, México, 411 pp.

VAN DIJK, Teun A., 2000, *El análisis crítico del discurso*, Revista Anthropos # 24, tomado de Van Dijk, T. A., 1998, *Ideology*, Sage, Londres (trad. Gedisa, Barcelona, 1999) (copias).

VÁZQUEZ Aguilar, J. A., 2010, *Estadística educativa Comparativo México-países de la OCDE*, 2009, OCDE, Ver. PDF, disponible en internet.

WALLERSTEIN, I., 1985, *The Politics of the World Economy*. The state, the movements and the civilizations, Cambridge, University Press, 383 pp.

WEINERT, F. E., 1999, *Definition and Selection of Competences*. Concepts of Competence, Max Planck Inst. for Psychological, Munich, 310 pp.

WODAK, R. & Meyer, M., 2003, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Gedisa, Barcelona, (copias, disponible en internet).

ZEMELMAN, H., 2009, *El conocimiento como desafío posible*, Colección: conversaciones didácticas, IPN-IPECAL-UPN, México, 139 pp.

ZHUOVSAIA, R. I., 1987, *El juego y su importancia pedagógica*, Pueblo y Educación, La Habana, 135 pp.

## **PÁGINAS DE INTERNET**

ALVAREZ y De la O, 2005, *Evaluación y certificación de competencias laborales en México*, Revista Contaduría y Administración, No 216, may-ago, México, Recuperado el 08/marzo/2011 de <http://www.iingen.unam.mx>

CABEZA de Vergara L. y Castrillon Cifuentes, J., 2010, *Las Competencias Especificas de los Administradores de Colombia a la Luz del Proyecto TUNING*, Recuperado el 11/ febrero/2011 de [http://www.upac01\\_attachment\\_479.PDF](http://www.upac01_attachment_479.PDF)

OCDE-USAID, *La Definición y selección de competencias clave*, Resumen ejecutivo, Recuperado el 10/ enero/2011 de <http://www.OECD.org/edu/statistics/desece>

FARSTAD, H., 2004, *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación*, recuperado el 29/mzo/2011 de <http://www.ibe.unesco.org>

ISTE 2010, Congreso Sociedad Internacional de Tecnología en la Educación, Denver, Colorado del 27 al 30 de Junio en <http://www.eduteka.org/Web20Intro.php>

LEÓN Zaragoza, G., 2010, Artículo: *La educación para este sector es de nivel inferior, dice el académico*, periódico La Jornada, 20 de abril, p 39, Recuperado el 02/ago/2010 de <http://www.lajornada.mx>

LGE, *Ley General de Educación*, 1993, (última modificación DOF 22/jun/2009) Recuperado el 26/ago/2010 de <http://www.segob.mx>

NORDEY, Patrice 1999, *De la documentation á l'intelligence économique*, Recuperado el 18/mzo/2011 de <http://www.neteconomie.fr>

PERRENOUD, Ph., 1998, *Construire des compétences des l'école*, ESF, París, Recuperado el 12/dic/2010 de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m2/perrenoud.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m2/perrenoud.pdf)

PISA, 2007, *El Programa de la OCDE para la evaluación internacional de alumnos*, Santillana, (sin lugar), Recuperado el 26/ago/2010 de <http://www.pisa.oecd.org>

PND, *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, 2000-2006, 2007-2012*, Recuperados el 9/nov/2010, 11/ene/2011 y 26/abr/2011 de <http://www.segobgob.mx>

ProSeDu, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, Recuperado el 18/dic/2009 y 6/may/2010 de <http://www.segobgob.mx>

REVISTA AZ, 2010, núm. varios, Recuperadas 9, 20/may; 2, 11 14 y 15/mzo/2011 de <http://www.revistaaz.com>

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS**

ACE, 2008, *Alianza por la Calidad de la Educación*, SEP-SHCP-SEDESOL-SALUD-SNTE, México, 24 pp.

AUTORES varios, 2007, *El currículum: una reflexión sobre la practica*, Currículum y calidad de la educación, Revista latinoamericana de estudios educativos, vol. XXIV, nums. 1 y 2, México, (copias).

BM, 2002, *World Development. Report Building institutions for markets*, Banco Mundial, Oxford University Press, Washington D. C, 406 pp.

DELORS, J. et al, 1996, *Informe para la UNESCO de la Comisión internacional de la educación para el Siglo XXI*, UNESCO, (copias).

FAURE, E., 1973, *Aprender a ser*, Alianza Universidad-UNESCO, Madrid, ver. PDF.

MARTÍNEZ Silva, M. (coord.), s/f, *Diccionario de política y administración pública*, IV tomos, Coleg. de lic. en Ciencias Políticas y Admón. Pública, México, 986 pp.

OCDE, (2002a), *Definition and Selection of Key Competences*, (DeSeCo), Symposium, International Conference Center, Geneva, 5 p.

OCDE, 2002, *Quo Vedemus?*, the Transformation Of Schooling In A Networked World, OCDE, Ver. PDF

INEE, 2006, *El aprendizaje del español y las matemáticas en la Educación Básica en México*, INEE, México, 259 pp.

-----, 2007, *Seminario Internacional de Indicadores Educativos*, Memoria, INEE, México, 98 pp.

-----, 2008 a, *Análisis Multinivel de la Calidad Educativa en México ante los datos de PISA 2006*, reporte de investigación, INEE, México, 183 pp.

-----, 2008 b, *¿Avanza o retrocede la calidad educativa?*, 2008, INEE, México, 116 pp.

PDMU, 1938, *Ideario Pentatlónico, Escuela de Cadetes*, Pentatlón Deportivo Militarizado Universitario, México, 2 p.

SEP, 1963, *Teoría y aplicación de la Reforma Educativa*, Biblioteca Pedagógica de perfeccionamiento profesional, Vol. 4, SEP, México, 165 pp.

-----, 2004, *Programas de Educación Preescolar 2004*, SEP, México, 131 pp.

-----, 2006, *Plan de Estudios 2006*, EB, Secundaria, SEP, México, 54 pp.

-----, 2009, *Plan de Estudios 2009*, EB, Primaria, SEP, México, 53 pp.

-----, 2009, *Programas de Educación Primaria*, SEP 2009, México, 383 pp.

-----, 2008, *Boletín de los Consejos Consultivos Interinstitucionales*, SEP, México, ver. Multimedia en PDF

STENHOSE, L., 1985, *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, 311 pp.

UNESCO, 1982, *Conferencia Mundial sobre Política Cultural y Educativa*, México

-----, 1998, *World Education Report 199: Education, creativity and Markets*, Unesco, Publishing, París.

-----, 2000, *Informe sobre la Educación en el Mundo 2000*, Grupo Santillana, Venezuela.

### **CONFERENCIAS MAGISTRALES**

GONCZI, A., 1984, *International Perspectives on Competence Based Education*, Paper presented at CBI International Conference, Prince Edward Island, Holland.

-----, 1996, *Formación basada en competencia laboral*, Seminario Internacional 23-25 mayo, OIT/CINTERFOR/CONOCER, Guanajuato.

ISCH López, E., 2010, “Educación democrática para enfrentar a la educación neoliberal”, En: *Iniciativas democráticas para la educación en las Américas*, Ibarra, Quito.

TONUCCI, F., 2010, “La infancia hoy y el papel de la escuela”, en: *Congreso la Reforma pedagógica de la educación preescolar*, SEP, México.

DÍAZ Barriga, A., 2010, “La reforma educativa, un reto para mejorar la educación”, Reunión Nal de ATP En: *Formacion continua para docentes de EB*, SEP, México.

TOBÓN Tobón, S., 2010, Entrevista para la DGDC de la SEB de la SEP, México.

### **PROGRAMAS DE TELEVISIÓN Y RADIO CONSULTADOS**

ARISTEGUI Carmen, 2011, *Noticias MVS*, Radio La Mejor 560 am, México, D.F., lun a vie 6:00 a 10 am, 26 mzo 2011, MVS, México.

MUÑOZ Ledo, P., 2011, *Bitácora Mexicana*, 21:30 hrs, programa de TV, canal 34 Mexiquence, transmitidos en 2009, 2010 hasta el 3 de abril 2011, Edo. de Méx.

SALDAÑA, J., 2010, Programa *Aquí entre nos*, Radio ABC 760 am, México, D.F., domingo a viernes, de 10:00 a 11:00 am, recuperados en 2009, 2010 hasta 30 mzo 2011 de <http://www.notipoemas.oc.cc> y/o [radioamlo.org.mx](http://radioamlo.org.mx)

VÁZQUEZ, M. Á. y Velázquez, N. P., 2011, *Discrepancias*, Radio UNAM, 860 am, México, D. F., martes 8:00 pm, transmisiones el 1º, 8 y 15 de junio, , recuperados 2011 de podcast en su página web [www.radiounam.edu.mx](http://www.radiounam.edu.mx)