

REPENSANDO LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE DEL SIGLO XXI

RETHINKING TEACHER TRAINING AND PRACTICE OF THE CENTURY XXI

PRUDENCIANO MORENO MORENO
RITA CECILIA PUENTE ANGUAMEA

RESUMEN

La formación y praxis docente al avanzar el siglo XXI en el proceso de globalización económica iniciado en 1989 ha perdido fuerza, atractivo, motivación y entusiasmo. Estos factores pueden otorgar calidad al proceso educativo, a diferencia de los que plantean los organismos internacionales de la globalización. Estos son las competencias, gestión empresarial, evaluación estandarizada y TIC como sus elementos centrales. Pero las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes (IFAD) se han sumido en una crisis de dimensiones amplias que se manifiesta, como en su mayoría, en la producción de profesionales de la educación que han adoptado el oficio y la práctica docente como un simple *modus vivendi*, por lo que se vuelve necesario contribuir a salir de esta crisis con orientaciones de política educativa más allá de las visiones instrumentales, técnico y formales de los organismos económicos, hacia perspectivas amplias, significativas y profundas, para superar los «puntos muertos» en que han caído las IFAD. Requerimos un análisis histórico, teórico y empírico para remontar tal crisis y alentar una visión esperanzadora en la formación, actualización, superación, gestión y práctica docente del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, práctica docente, reforma educativa y modelo pedagógico.

ABSTRACT

Teacher training and practice to advance the XXI century in the economic globalization process begun in 1989 has lost strength, attractive, motivation and enthusiasm. These factors can provide quality educational process, unlike those posed by international organizations of globalization. These are the competences, business management, standardized assessment and ICT as central elements. But training institutions and upgrading teachers (IFAD) have been plunged into a crisis of very large dimensions that manifests as mostly in the production of education professionals who have adopted the office and teaching practice as a simple *modus vivendi*, therefore it becomes necessary to make to help overcome this crisis with guidelines of educational policy that go beyond instrumental, technical and formal visions of economic organizations, to large, significant and profound perspectives, to overcome the «points dead» IFAD have fallen. We require to make a historical, theoretical and empirical analysis that allows us to overcome this crisis and encourage a hopeful vision for training, upgrading, improvement, management and teaching practice of the century XXI.

KEY WORDS: Teacher training, teaching practice, education reform and pedagogical model.

INTRODUCCIÓN

Por ejemplo, al finalizar el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, el entonces secretario de Educación Pública, José Ángel Córdoba Villalobos, expresó que el cambio de formación normalista fue de lo más trascendente del sexenio (Córdoba, 2012). Sin embargo, la reforma curricular de agosto de 2012 a la educación normal únicamente fue un remozamiento del modelo curricular por competencias de 1997, ambos de visión pedagógica de base estrecha, reducida y unidimensional.

En tanto, David Brooks, analista educativo, declaraba que México intenta imitar el fallido modelo educativo norteamericano (Brooks, 2012) con su evaluación estandarizada como lo más «innovador» del proyecto, cuando tal «innovación» lo único que logra es presionar a directivos y docentes y obligarlos a enseñar para aprobar exámenes anulando las potencialidades creativas y la formación integral de seres humanos en muchas áreas de la praxis vivencial, como la capacidad de análisis, comprensión, reflexión y juicio crítico con el objeto de elegir conciente y éticamente.

Es una pena que el currículum escolar quede reducido a esas pruebas o test estandarizados, con la consecuencia de que el 50% de los que ingresan al magisterio lo abandonan en cinco años, además de que ello se practica en un contexto social de expectativas por encaminar la educación hacia la rentabilidad económica, no hacia la formación humana.

En Nueva York habrá un Seminario sobre cómo hacer ganancias en educación, invirtiendo en el sector, dirigidos a empresarios y patrocinado por la firma Drinker Biddle and Reath y el grupo Parthenon. Inversiones de acciones de capital variable en educación con fines de lucro están incrementándose actualmente en el mercado educativo en el orden de 1300 millones de dólares (Brooks, 2012:4).

Arne Duncan, el secretario de Educación de B. Obama, tiene como principal iniciativa el programa Carrera a la Cima, con el que desde 2009 promueve la competencia interprogramas con medidas de administración privadas en escuelas públicas; ello favorece las «escuelas charter», que carecen de

bases intelectuales en la formación y donde el desempeño de profesores es calificado de valor agregado (Idem).

Fundamentación histórica

La manera más dinámica de ver qué ha pasado con la formación docente es ubicar históricamente su desarrollo en el tiempo y el espacio, dividiendo el proceso en tres etapas: su pasado (1684-1988), su presente (1989-2018) y su futuro (2018-2050).

Su pasado (1684-1988)

La institucionalización de la formación docente en el mundo tiene sus antecedentes remotos en la época medieval o feudal (476-1492), cuando surgen las tres primeras Instituciones de Educación Superior (IES) o universidades en Europa: la Universidad de Bolonia (1088), la de París y Salamanca (1180), más las instituciones de formación de clérigos en los seminarios, de donde se surtían de docentes a cualesquiera de los niveles educativos que requiriesen de estos servicios de manera no planificada, sin ninguna certificación de por medio.

Esta situación cambió con el arribo de la Primera Modernidad (1492-1789), cuando se funda en Francia el Primer Seminario para Maestros en la ciudad de Riems en 1684 por Jean Baptista Lasalle, padre de la formación docente en el mundo, mientras que en la ciudad de Halle, Prusia, en 1686 se funda el segundo de estos seminarios por el pedagogo August Herman Francke en el reinado de Federico Guillermo I.

En Prusia, en el reinado de Federico II (1763) El Grande, se exige por vez primera el título para ejercer la docencia, transformándose los Seminarios de Maestros en Escuelas Normales en 1770, cuando el pedagogo austríaco Josef Mesmer acuña el concepto de *normal shule*, o escuela normal, para estos establecimientos, con un ingreso posprimaria (Sotomayor et al., 1998).

Entonces, en un ambiente político y social de despotismo ilustrado es que surgen estas instituciones educativas, en tanto el ambiente intelectual y pedagógico era el siguiente:

- a. La creación del término educativo *didáctica* por el educador alemán Wolfgang Ratke en 1613, a partir de los conceptos *didascalos* (el maestro) y *didaxis* (la lección a aprender) y la posterior obra monumental *Didáctica Magna*, de Jean Amós Comenio en 1632 (Comenio, 2013).
- b. La creación de la pedagogía moderna a partir de Immanuel Kant en 1760, J. F. Herbart (1776-1841), Joan H. Pestalozzi (1796-1827), J. J. Rousseau (1712-1778) y Michael de Montaigne (1535-1592), quienes, a su vez, habían abrevado sus ideas en las fuentes de las principales corrientes filosóficas de la época: el empirismo inglés de F. Bacon (1561-1626), T. Hobbes (1588-1678), David Hume y el racionalismo francés de René Descartes (1596-1650).

La Segunda modernidad (1789-1945) marcará la época de expansión del normalismo mundial. En 1794 se funda la Normal de París por iniciativa del diputado de la Convención Nacional Joseph Garat. Sin embargo, este proyecto sólo funciona durante cuatro meses. En 1808 también en París se funda la Ecole Normal Superior con el objeto de preparar docentes para liceos y universidades, continuándose con un incremento del normalismo internacional. Ejemplos de ello son la fundación de más escuelas normales (Sotomayor et al., 1998) como: 1837 en Massachussets, Estados Unidos, y en España; 1842 en Chile, 1872 en Japón, 1897 en China, y 1823 en México con la Normal Lancasteriana Mutualista, de tal manera que en nuestro país pueden calificarse ya, por sus características de funcionamiento, cinco generaciones de normalismo:

1. La de proyectos fallidos (1823-1867).
2. La gestada en los Institutos Científicos y Literarios (1867-1886).
3. La del desarrollo de su institucionalización como normales (1886-1929), donde se localizan dos ejemplos de modelos: en la Normal Veracruzana de E. Laubsher y E. Rebsámen, así como la Normal de la Ciudad de México.
4. La de la época de oro (1929-1978) con el establecimiento de las normales rurales (la primera en 1922), las normales urbanas y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1944).

5. La de pérdida del monopolio de las normales de la formación y su competencia con otro tipo de instituciones formadoras como la UPN, las universidades pedagógicas estatales, los CAM y las licenciaturas en educación de IES públicas y privadas.

A escala internacional se observa que Estados Unidos había importado su concepto de *normal school* de Francia, pero en América del Norte las IES empiezan a competir en formación docente con las normales desde 1895, logrando su paulatino desplazamiento a partir de 1960-1970 cuando los *teachers colleges* comienzan a ser los estelares en el ramo, junto con los *liberal arts colleges* (de las IES), los cuales elevan sus requisitos de ingreso en 1970-1990.

A partir de las dos décadas anteriores inicia un reflujo de Estados Unidos sobre Europa, ahora desde los *colleges of education* y *schools of education*. Entonces, da comienzo un proceso largo de caída del normalismo como concepto estelar de la formación en todo el mundo (Ídem).

En Gran Bretaña ya desde 1902 habían surgido los *training colleges* y en 1966 los *bachelors of education* (IES). En Francia, desde 1989, los institutos universitarios de formación magisterial sustituyen a las normales y Centros Pedagógicos Regionales. En España el proceso de reconversión de las normales a las IES inicia desde los años setenta y ochenta del siglo XX (Ídem), de tal manera que el proceso histórico de la formación docente ya había acumulado cuatro grandes modalidades o modelos formativos en el mundo:

- a. *Específico*. Antiguas normales y actuales, institutos pedagógicos como la ex URSS y actual Rusia, institutos de formación docente, como en Argentina.
- b. *Abierto*. Como el modelo angloamericano de la IES.
- c. *Continuo*. Como la actualización, superación y capacitación docente. Ejemplos de ello son los aplicados mediante test estandarizados, los resultados de foros, congresos, cursos cortos, de verano, diplomados, posgrados, TIC y currículos de calidad, etcétera.
- d. *Basado en la práctica escolar*. Como la formación dentro del mercado laboral, estilo CONAFE y cursos comunitarios.

En la segunda mitad del siglo XX tiene lugar el aceleramiento del paulatino desmantelamiento mundial del normalismo como formador de la docencia, de tal manera que en el siglo XXI es un puñado de países los que sostienen este sistema educativo.

El presente (1989-2018)

Las reformas educativas en México desde 1992 hasta la más reciente (2013) han estado impulsadas por los organismos económicos de la globalización. Tales reformas son:

- El ANMEB (1992), Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- El CSECE (2002), Compromiso Social de Elevar la Calidad Educativa.
- RS (2006), Reforma a la Secundaria.
- ACE (2008), Alianza para la Calidad de la Educación.
- RIEMS (2008), Reforma Integral de la Educación Media Superior.
- RIEB (2010), Reforma Integral para la Educación Básica.
- RCEN (1997 y 2012), Reforma Curricular de la Educación Normal.
- RE (2013), Reforma Educativa.

Todas se han hecho en compromiso con el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), salvo la última (RE, 2013), donde el SNTE fue hecho a un lado. Cabe señalar que la totalidad de las reformas han sido de carácter técnico instrumental, sin atender las necesidades sociales, culturales y personales de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en una vertiente humanista y multidimensional, pues la hipermodernidad, o etapa cuarta de la modernidad (1989-2018), aprovechó la caída del socialismo real, régimen político y socioeconómico que, aunque tenía también un carácter deshumanizado y represivo, por lo menos generaba un ambiente de ideales igualitarios de solidaridad y fraternidad en teoría, pero su derrumbe en 1989-1991 dejó al mundo en manos de un capitalismo único neoliberal (esto es, sin el ideal de la solidaridad social) que acabó con cualquier tipo de idealismo y de valores trascendentes.

Así, el Banco Mundial (BM), OCDE, OMC, TLC, BID y otros entes de la hipermodernidad y la globalización pasarían ahora a dirigir los proyectos educativos oficiales del mundo, propiciando la paulatina retirada de la Unesco y la UNICEF como organismos rectores de la educación internacional, de tal manera que el advenimiento de la hipermodernidad, la globalización y el fracaso de los grandes metarrelatos históricos, como el socialismo, el comunismo y la democracia, abrieron un «boquete social» y un gran vacío cultural y de valores trascendentes; además, una etapa posmoderna de desconcierto, apatía, abulia e indiferencia cultural, que fue aprovechada inmediatamente por la globalización para lanzar al mundo sus políticas educativas centrales, plasmadas en un modelo educativo estandarizado hiperinstrumental basado en un currículum por competencias, una gestión educativa de corte empresarial, una base material basada en las TIC, una educación estandarizada, un modelo científico de corte racional instrumental materialista de base cognitiva muy reducida y una tendencia neoliberal en política educativa que convertía la educación privada y pública en «escuelas chárter».

En México se fueron abandonando paulatina, pero sostenidamente, los proyectos populares de la revolución mexicana (1910-1921), el proyecto vasconcelista (1921-1934), el socialismo cardenista (1934-1940), pero también el nacionalismo y el rol ciudadano y popular de la educación (1940-1982), hasta iniciarse la transición hacia el neoliberalismo (1982-1988) y llegar a establecerse plenamente el impacto de la globalización y la hipermodernidad en la educación mexicana (1989-2018).

La época de oro del normalismo quedaba atrás y en 1983 llegó al tope de su matrícula con 332 505 estudiantes, que se reducen a 121 342 en 2015, con severas limitaciones en cuanto a su planta docente, integrada por:

- 5178 profesores (29.6%) de Tiempo Completo.
- 2183 (12.5%) de Medio Tiempo.
- 9146 (52.3%) contratados por horas (*La Jornada*, 14 de marzo de 2016).

Se ha producido un fenómeno de diversificación institucional de la formación docente, donde las normales perdieron el monopolio de la formación;

por tanto, la identidad docente hoy se desdibuja y adquiere otro rostro al inscribirse en tal diversidad institucional. Tenemos ahora su distribución así:

- a. 449 normales, de las cuales 261 (77%) son públicas y 188 (23%) privadas; ahí laboran 17 462 docentes.
- b. 76 unidades de la UPN, tres unidades de la UPES, una unidad de la UPD y cuatro unidades de la UNPCH con 25 770 estudiantes y 4107 docentes.
- c. 699 establecimientos universitarios que ofrecen formación docente a 20 180 estudiantes (INEE, 2015).
- d. Más de 100 CAM y 300 centros de maestros, que también ofrecen formación y actualización docente en el país.

Pero la hipermodernidad, la globalización y sus reformas educativas inundaron las escuelas de un lenguaje pedagógico de dudoso origen educativo. Algunos ejemplos de sus conceptos estelares son los siguientes:

- Datos, información, indicadores, financiamiento.
- Estándares de desempeño, evaluación estándar.
- Marco legal/normativo, arreglos institucionales, alineación de estándares.
- Medición profesional, medición complementaria.
- Estándares de enseñanza, eficacia, eficiencia, productividad.
- Mediciones apropiadas, competitividad.
- Educación por competencias, transferencia de responsabilidades.
- Supervisión de pruebas, evaluación estandarizada, rendición de cuentas (OCDE, SEP, INEE, 2012).

¿Es este lenguaje apropiado para la formación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos? ¿O es un lenguaje para empresas, comercios, carreteras y casetas de cobro? ¿Le dice algo este lenguaje a los educandos, o es para que pierdan toda esperanza de que algún día la educación los liberará de la ignorancia?

Es evidente que los organismos económicos están formando para fomen-
tar un velo sobre una visión educativa sobre lo que es el desarrollo humano,
a diferencia del crecimiento económico. También una ignorancia sobre las

grandes interrogantes centrales de la existencia, fundamentales para todo proceso que se precie de formación humanística: ¿quiénes somos, por qué estamos aquí, hacia dónde vamos, de dónde venimos, de qué estamos hechos, qué es la realidad?

El modelo pedagógico hipermoderno estandarizado de la globalización ha ocasionado cinco consecuencias negativas para la formación docente, pues está produciendo:

- a. Una alexitimia pedagógica. Una incapacidad de actores sociales, estudiantes, profesores, directivos, supervisores, jefes de sector, padres y medios de comunicación, de entusiasmarse o sentir emoción con la educación, la formación, actualización, superación y práctica docente. O lo que los investigadores denominan como «condición posmoderna» de la enseñanza, abulia y apatía con la escuela.
- b. Una ceguera ontológica. Una falta de visión sobre el significado verdadero del «saber educar», o lo que es educar integralmente, al desconocer la condición, naturaleza o realidad humana y su multidimensionalidad.
- c. Un autismo docente. Los profesores, al no motivarse con su práctica, están «ausentes» psíquicamente de su producción, la cual toman como simple *modus vivendi*.
- d. Una sordera ética. Una insensibilización a la necesidad de las personas de poseer una orientación en valores trascendentes para aprender a ser y a vivir, como los valores de búsqueda de la verdad, de la plenitud, del sentido de la vida y el significado del ser humano y su praxis vivencial.
- e. Una estandarización cognitiva. Un emparejamiento de conocimientos unidimensionales y formación en serie como los autos del fordismo, o las fábricas de piezas mecánicas estándar. Esta visión crítica ha quedado ya plasmada en la película y canción del grupo de rock progresivo Pink Floyd: *The Wall (La Pared)*.

Tal formación instrumental quedó plasmada en el mapa curricular del primer modelo por competencias de las normales de 1997, remasterizado en 2012, como lo presentamos en la tabla 1.

TABLA 1. Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Primaria 2012

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
El sujeto y su formación como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos educativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		

continúa tabla 1

Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acerca- miento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.75	Optativo 4/4.75	Optativo 4/4.75	Optativo 4/4.75	24 h	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnolo- gía informá- tica aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2 4/4.5	30 h	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la prác- tica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioedu- cativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	36 h	
36 h	36 h	36 h	36 h	36 h	36 h	30 h	24 h	
							274 horas	291 créditos
Psicopedagogía Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje Lengua Adicional y Tecnológica y Tecnologías de la Información y la Comunicación Práctica profesional Optativas								

REFLEXION CRÍTICA AL MODELO PEDAGÓGICO DE LA GLOBALIZACIÓN: ALCANCES Y FALLAS *Justificación de la necesidad de cambio*

La propuesta alterna de modelo educativo está pensada como un conjunto de ideas sistematizadas con la finalidad de contribuir al debate sobre la búsqueda participativa de políticas educativas que propicien el desarrollo humano partiendo de la práctica educativa, pero diferenciando el desarrollo humano del desarrollo económico, que aunque están interrelacionados, observan claras diferencias, sobre todo en énfasis e intereses cognitivos.

El modelo pedagógico productivista, curricular competitivo y de evaluación estándar de la globalización económica, se inclinó claramente por el crecimiento económico material instrumental del ser, mientras que el modelo pedagógico humanista, curricular multidimensional y de evaluación diversificada sensible, se inclina por equilibrar las dos vertientes, argumentando en pro de una extensión y ampliación de la mirada hipermodernista a otra de corte transmoderno.

Esta última la concebimos como una perspectiva profunda sobre el saber ser y el saber vivir, ignorada por la globalización, centrada en el saber hacer y el saber aprender. Sin embargo, ignorar la veta humanista ha acarreado consecuencias desastrosas para un desenvolvimiento sano de la persona y su cultura. Las enfermedades psíquicas superan ya el cáncer y las cardiopatías; además, se considera que un 30% de la población las padece (Sección de Ciencias, 2007, *La Jornada*).

Una alianza internacional de especialistas en salud mental ha lanzado una campaña para cambiar el enfoque de la atención mundial hacia los desequilibrios del ser en sus diferentes dimensiones. Ellos alertaron sobre el fenómeno de la depresión mundial que cada año se incrementa en 800 000 nuevos casos. Asimismo, nueve de cada 10 suicidios son por fragmentación vivencial y graves desequilibrios en el ser. Desde la globalización, los casos extremos de desequilibrios humanos se han manifestado como masacres «inexplicables», incluyendo las de hospitales (Murcia, España) y escolares (Columbine, Alabama; Winnenden, Alemania, y Virginia Tech, Estados Unidos).

El modelo pedagógico de la globalización no puede ocuparse de estos trágicos problemas humanos, pues él mismo se convirtió en problema al estar generando graves desequilibrios educativos, como una alexitimia pedagógica (falta de emociones en las prácticas educacionales), silencio ético (como ausencia de valores trascendentes en su diseño curricular), autismo docente (como no involucramiento motivacional en la evaluación estandarizada) y abulia cognitiva (como indiferencia a las prácticas educativas institucionales).

En resumidas cuentas, una ampliación creciente de lo que se ha convenido en denominar como la condición posmoderna de los sistemas educativos contemporáneos. En este trabajo analizamos esta situación y esbozamos posibles salidas, basándonos en ideas con potencial heurístico de importantes pensadores de la pedagogía y haciendo una pequeña aportación propia.

PLANTEAMIENTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA GLOBALIZACIÓN

Mediante las políticas públicas se ofrecen imaginarios sociales para guiar las prácticas educativas. La política educativa de la globalización es el escenario para guiar las prácticas pedagógicas, curriculares y evaluativas del periodo denominado como «hipermodernidad» (Lipovetsky y Juvin, 2011) y su imaginario social formativo llamado «sociedad del conocimiento, información y el aprendizaje» (Dryden y Vos, 2012).

La generación de políticas públicas del periodo que va de 1989 a la actualidad han lanzado reformas educativas que se han globalizado (convertidas en directrices mundiales) y que en el caso mexicano desembocaron en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* que establece como propósito la educación de calidad, utilizando aún la antigua teoría del capital humano (Becker, 1964), la vinculación productiva y las competencias que demanda la globalización. «Organizaciones como la OCDE, UE, OMC, Unesco y Banco Mundial, se han convertido en escenarios fundamentales para la organización del conocimiento de la educación y han creado un discurso persuasivo sobre imperativos de la economía global para la educación» (Rizvi y Lingard, 2013).

Las políticas educativas nacionales son presionadas por la economía global, generando el florecimiento de un ambiente neoliberal propicio para la «corporativización» y «mercantilización» de la educación.

Los organismos internacionales de la globalización han lanzado como política educativa mundial el modelo curricular de educación basada en competencias (MEBC), una evaluación estandarizada y una pedagogía de la productividad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La pedagogía de la globalización sostiene que aprender por aprender no significa gran cosa y no tiene una finalidad intrínseca, sino que lo importante es que debe estar vinculado a valores técnicos e instrumentales de desenvolvimiento del capital humano, digital y de vinculación productiva mediante un cierto tipo de ciencia, tecnología, producción, comercialización y formación profesional, que permitan la acumulación de capital y la ganancia económica (OCDE, 1985, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2002, 2014).

En tanto, los asuntos culturales y éticos no se eliminan, pero quedan subordinados al logro económico globalizador y ser interpretados en el imaginario social neoliberal del fundamentalismo de mercado (Soros, 1998; Rizvi y Lingard, 2013). Ello es interpretar y rearticular todo entorno a los valores del mercado económico, a tal grado de que incluso los países denominados por un partido comunista también se han alineado con esta lógica, hablando de un «socialismo de mercado», economía del conocimiento y uso de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en todos los sectores socioeconómicos y educativos (Rizvi y Lingard, 2013).

Tal discurso cognitivo y social de la globalización abarcó desde los países de la OCDE a los recién industrializados de Asia (como Singapur y la India), hasta países «comunistas» como China y Vietnam. También se extendió por igual a nuestros países latinoamericanos. Explicó la idea de que la economía del conocimiento requerirá mayores cantidades de empleados capacitados (mediante las competencias), pese a que la mayor parte de los nuevos empleos se encuentran en el sector de servicios; son ellos muy precarios y mal remunerados.

Los principios del modelo educativo por competencias son aprendizaje de nuevos conocimientos instrumentales, competencias genéricas de comunicación, resolución de problemas, autonomía, toma de decisiones eficaces

para el potencial económico y flexibilidad, búsqueda de información con potencial comercial con una «economía del aprendizaje» (Foray y Lundvall, 1996).

La sociología política de las reformas educativas que hace Th. S. Popkewitz (2000) deja claro que no basta con proclamar un «cambio educativo», pues el sentido común presupone que la reforma equivale a progreso como impacto del nuevo currículum, pedagogía, evaluación y tecnologías. Entonces, las organizaciones e instituciones mejorarán su eficacia y arribarán a una calidad más alta.

En efecto, podríamos convenir que el cambio es necesario. Lo polémico sería definir hacia dónde el rumbo, la orientación, el propósito y el significado del cambio, eso es lo discutible. Para Popkewitz, las reformas son parte de los procesos de regulación social (como diferente a control social), resaltando la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplinas sociales.

Nos introducimos aquí en el área cognitiva de las relaciones de *poder* y *saber* con su expresión de intereses, voluntades, necesidades y deseos. Para la investigación educativa es muy importante contextualizar histórica y socialmente los porqués de una reforma y qué significados se expresan en ella, por lo cual la historia como ciencia (Popkewitz, 2000), la enseñanza-aprendizaje situado (Díaz-Barriga, 2006) y el conocimiento pertinente o en su contexto (Morin, 1999) son tres aspectos centrales de una metodología de investigación que ancla sus raíces en el análisis, reflexión y sistematización histórica, social, cognitiva y crítica, muy útil para la comprensión del fenómeno educativo.

La ecología de la reforma educativa es el mecanismo que da las pautas de la regulación social de la escolarización. La escolarización creciente masificada fue la reforma central de la modernidad que se institucionalizó desde el siglo XVIII; en tanto, la globalización tecnofuncional cognitiva que generó la hipermodernidad (como fase última y hegemónica de la modernidad) lanzaron el modelo curricular por competencias, la evaluación estandarizada, la pedagogía productiva y las TIC, como partes motrices de la sociedad del conocimiento, información y el aprendizaje de por vida.

Fijadas en la retórica de la reforma, las pautas de la escolarización y de la formación del profesorado y las ciencias de la pedagogía son procedimientos, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él (Popkewitz, 2000:26).

Esto ha sucedido con el modelo pedagógico de la globalización al que podemos denominar Modelo Educativo Estandarizado Hipermoderno (MEEH). Lo de estandarizado es por la homogenización que se impuso en todos los niveles del sistema educativo en cuanto a evaluación, lenguaje, formación, TIC y visiones pedagógicas productivistas; y lo de hipermoderno, por la lógica de la etapa de la globalización actual.

HIPERMODERNIDAD Y MODELO PEDAGÓGICO

La hipermodernidad aparece en la transición del siglo XX al XXI y consiste en la generalización y agudización exacerbada de características claves, potencializadas real y virtualmente por las nuevas tecnologías cibernizadas y embucleadas con la ciberculturabilidad. De tal manera que la hipermodernidad transforma a todos los ámbitos de la modernidad capitalista acelerada, en ámbitos híper: híper/individualismo, híper/consumos, híper/mercados, híper/tecnologías, etc...el inminente poder de los ciborgs y el advenimiento de la era post humana (Adame Cerón, 2013).

La hipermodernidad, la globalización, el neoliberalismo y la III revolución científica, tecnológica e industrial, son el trasfondo generador del modelo pedagógico de la productividad, competencias y la evaluación estandarizadas. Ello muestra la vigencia del hoy clásico sociólogo de la educación Basil Bernstein (1988) quien desde 1971 publicó un documento muy citado sobre la clasificación y contextualización del conocimiento educativo.

Bernstein (1971) vislumbró el *currículum*, la *pedagogía* y la *evaluación* como la emisión de los tres sistemas de mensajes de la formación educativa, vía la enseñanza. Él expresó que la manera en que una sociedad selecciona,

clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, refleja la distribución de poder y el control social.

En tanto la tradición de los temas de política educativa consistía en que esos tres sistemas de mensajes no eran núcleos problemáticos centrales con la política educativa de la globalización hipermoderna ello se altera y en esta etapa pasan a ocupar el escenario más importante de tales políticas, como lo son las reformas educativas y, aún más, de los tres sistemas de mensajes es la *evaluación estandarizada* la que se convierte en pivote de los otros dos y en general en el elemento clave de intentar elevar la calidad de la educación, comenzando por la parte final del proceso, no por el principio: la pedagogía, que es la que debiera nutrir al sistema formativo con una visión educativa que formule los fines inferiores y superiores del acto de formar educativamente y como fuente de inspiración de un diseño curricular que explicita antes los valores (funcionales y trascendentes) en que basa su formulación.

La anteposición de las políticas de evaluación estandarizadas se intentan justificar bajo la lógica de que la globalización y su correlato valoral, la Economía y Sociedad del Conocimiento, Información y Aprendizaje (ESCIA), exige una formación académica centrada en las competencias genéricas y específicas, expresadas en los perfiles de rendimiento y desempeño cognitivo contenidos en los exámenes internacionales y nacionales estandarizados, priorizando los diseños curriculares de corte instrumental, técnico y material de habilidades, destrezas, disposiciones actitudinales y capacidades cognitivas que programen al alumno para el éxito educativo de la misma manera que se hace en los negocios (Dryden y Vos, 2012; Manifesté, 2011; Antush, 2014).

«El currículum no es ninguna excepción. De hecho, la reforma curricular ha estado ligada a la reconstitución de la educación como arma central de la política económica nacional» (Rizvi y Lingard, 2013:129). Su contextualización se hace dentro de una pedagogía productiva o del rendimiento, puesto que el conjunto educacional se ve hoy como un factor central para la competitividad individual, grupal, sectorial y social de la economía global.

Es la evaluación estandarizada lo que más inconformidad ha causado del modelo híper en los profesores y sindicatos, por sus efectos reduccionistas

y limitantes, pero el currículum y la pedagogía se les ha dejado a los investigadores su crítica y formulación de alternativas.

Los exámenes estandarizados son expresiones de lo que Power (1997) llamó la «sociedad auditada», como parte de una nueva gestión educativa neoliberal relativa a la rendición de cuentas y evaluación sumativa, en vez de formativa. Estas tendencias se han englobado en la categoría más amplia que Rose (1999) ha calificado de la «política como números» y que ha tenido sus aplicaciones claras en los exámenes internacionales PISA y en los nacionales (México) llamados pruebas ENLACE.

Tales sistemas de mensajes educacionales buscan construir un mundo como una gran maquinaria técnica, productiva y comercial, y formar a los sujetos como entes de rendimiento en lengua, ciencia (pero una ciencia materialista reducida a lo lógico-formal y técnico-funcional) y matemáticas. Cincuenta y siete países participaron en PISA en 2006, tanto miembros de la OCDE como ajenos a ella (27 y 30, respectivamente).

Las tendencias *mainstream* de las políticas como «números», las pedagogías del rendimiento, auditoría y las competencias, han afectado el desarrollo curricular reduciéndolo a los contenidos a evaluar por pruebas estandarizadas y a la práctica docente en el mismo sentido. El resultado es una *pedagogía acotada* al currículo limitado y un currículo aún más reducido a lo medible por las pruebas. Estamos ante una «jibarización» de los tres sistemas de mensaje que tanto resaltó Bernstein.

De continuar estas políticas, corremos el riesgo de un descenso de las exigencias intelectuales en la demanda y oferta de las pedagogías productivas o del rendimiento que podrían descender severamente los niveles de análisis, reflexión, sistematización y formación de juicio crítico para generar estructuras de «filtros» y valorar qué es lo importante (esencial) y qué es lo accesorio (superficial) en la misma.

CUESTIONAMIENTOS AL CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS

Varios autores han cuestionado tal MEEH (Gimeno Sacristán, 2011; Pérez Gómez, 2011; Torres, 2011; Martínez, 2011; Angulo, 2011; Álvarez, 2011) con

críticas argumentadas, aunque también exponen las ventajas de modelos por competencias, como el proyecto Tuning consideró pertinente:

- Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y en los resultados.
- Desarrollo de un nuevo paradigma educativo centrado en el alumno y la gestión del conocimiento.
- Satisface las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y su mayor flexibilidad organizativa.
- Considera mayores niveles de empleabilidad.

«Si bien las recomendaciones de Tuning no eran vinculantes para nadie[...] han hecho de Tuning el evangelio de la reforma universitaria, proponiendo una seudopedagogía total...» (Ídem, 13). José Gimeno Sacristán (2011) ha criticado el modelo de competencias con la argumentación de proposiciones concluyentes, como las siguientes:

1. El lenguaje del Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC) no es inocente, pues su discurso semántico es una perspectiva cognitiva, ontológica, pedagógica y el rol de ésta en la sociedad.
2. Todo lo que sabemos tiene un origen; es necesario una genealogía de las competencias. Pero Morin (1999) dice que uno de los saberes del futuro será el de tener un conocimiento que permita reflexionar y criticar el propio conocimiento, ni más ni menos, que el debate sobre la búsqueda de la verdad ontológica y epistémica. El MEBC ha evadido hablar sobre sus orígenes y su visión ontológica y epistémica.
3. De la evaluación de resultados de un proceso, no podemos extraer la guía para su producción. El enfoque del MEBC destila una teoría acerca de la pedagogía.
4. El constructo y dispositivo pedagógico MEBC puede estar produciendo un doble fenómeno contradictorio. Por un lado, se propuso como una medida de convergencia educativa de los sistemas; sus diversas interpretaciones a que es sometida la están haciendo una medida de divergencia.

Una observación que hacemos aquí es que el MEBC pretende justificarse bajo la bandera de la empleabilidad y, por tanto, el Consejo de los Países de la Unión Europea en su programa de educación y formación 2010 dice que sólo el 15% de los puestos de trabajo serán para personas poco preparadas, mientras que el 50% deberán ser trabajadores altamente formados. ¿Pero qué entiende el MEBC por alta formación?

La respuesta es, sin duda, competencias, saber hacer, pues nunca menciona el saber ser y el saber vivir; si los llega a mencionar nunca los define, dejando una laguna aquí, o bien subordinándolos a las competencias. También el documento se pronunció por actualizar las capacidades básicas para la sociedad del conocimiento y definir las como «Aquellas que la sociedad exige a la educación, las que proporcionan al individuo una base sólida para la vida y el trabajo; comprenden las técnicas, profesionales, sociales y personales, el arte, la cultura, el trabajo colaborativo y las TIC» (Gimeno Sacristán, 2011).

Pero al revisar los documentos, el MEBC evade abundar sobre qué entiende por educación para la vida y para el trabajo, las cuales terminan por identificarse. Así pasa también con el área personal, social, ética y estética, lo que Jürgen Habermas denominó como la colonización de la esfera social técnica y económica sobre el resto de esferas de la vida humana (Habermas, 2001).

En el MEBC se priorizan ocho competencias básicas: Comunicación en lengua materna, Comunicación en lengua extranjera, Competencia matemática en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y Conciencia y expresiones culturales.

La *pedagogía productiva* o del rendimiento es la configuración de un modelo formativo nutrido por la globalización económica, como proceso/estructura que ha adquirido vida propia, sin control por el sujeto, y que engulle las energías individuales o grupales en una mera producción de la existencia material y social, usando un lenguaje técnico de dudosa procedencia pedagógica: indicadores del desempeño, rendición de cuentas, estándares, competencias, aseguramiento de la calidad, integración vertical, reglas ISO 9002 de calidad... etcétera.

Martínez (2011) localiza la génesis del MEBC en la psicología conductista («comportamientos observables») y la gestión empresarial («calidad por indicadores medibles»), con un interés más económico que educativo, remontado a los años treinta del siglo XX en Estados Unidos, pero con una remasterización expandida a partir de la globalización y de la sustitución del conductismo por la psicología cognitiva y constructivista, y también por la combinación de la antigua teoría del capital humano con la del capital digital más reciente. El MEBC generó reacciones diversas: los hipermodernos lo aceptaron fascinados. Los posmodernos y los modernos críticos lo rechazaron o en algunos casos lo reestructuraron. Los premodernos lo adaptaron y disfrazaron (caso de Paquistán), los desmodernos lo ignoraron y los transmodernos lo incorporan como uno de los ejes formativos, pero le supeditan al desarrollo humano priorizando el saber ser y vivir.

PEDAGOGOS QUE DAN UN MAYOR ALCANCE PERCEPTUAL AL MEBC

Entre los teóricos educativos muy importantes que lo aceptaron, pero reestructurándolo y relanzándolo desde otras perspectivas más omniabarcantes, destacamos a dos: Ángel Ignacio Pérez Gómez (2011) y Phillippe Perrenoud (2010).

Pérez Gómez lo aceptó, pues le pareció renovadora la propuesta de la OCDE y los retos pedagógicos de la ESCIA (Economía y Sociedad del Conocimiento, Información y Aprendizaje de por Vida), argumentando que ya no se entiende la pedagogía sin el contacto con las TIC, en particular de la red de redes. Sin embargo, el autor aporta reflexiones interesantes al respecto, ya que dice: el déficit cognitivo no es por falta de datos informativos, sino por falta de conocimiento en organizar significativamente informaciones fragmentarias y sesgadas de los medios. «En especial, el déficit de los procesos actuales de socialización se ubica en el terreno de los sentimientos y conductas» (Pérez Gómez, 2011:64); es difícil en un escenario global conflictivo, lleno de incertidumbre y perplejidad, que los jóvenes encuentren una forma racional y autónoma de gobierno afectivo-conductual.

Se trata de un déficit de orientación y contacto reflexivo con sus emociones, construcción de valores y comportamientos. El reto es transformar

información en conocimiento, como cuerpos sistemáticos de proposiciones ontológicas y luego convertir ese conocimiento en sabiduría; esto es, el arte de saber navegar por la incertidumbre con conciencia de las posibilidades y limitaciones del contexto y de nosotros, en virtud de los valores y propósitos reflexionados y procesados.

Pérez Gómez entiende los significados como representaciones mentales, subjetivas, de las expresiones críticas, pues son siempre polisémicos: una parte refleja la realidad y otra la forma particular subjetiva de percibirla, su propia perspectiva. Pero el progreso cognitivo implica la ruptura con los significados establecidos o de cuestionamiento.

El progreso del conocimiento implica la aceptación y el reconocimiento del carácter contingente de los significados construidos por la comunidad humana en cualquier tiempo y espacio; por tanto, su carácter temporal parcial y limitado, así como la necesidad de reconstruir de forma permanente los significados y los ejes de sentido a la luz de los nuevos descubrimientos, experiencias y creaciones (Pérez Gómez, 2011:65).

Ya que este pedagogo español entiende la educación como el proceso de ofertar oportunidades de cuestionar el valor antropológico de los influjos socializadores. Ello es, conocer y cuestionar el origen, sentido y valor de los significados en los estilos de pensamiento, sentimiento y acción, pues la grandeza y complejidad humana está en la posibilidad sin límites de construir multisignificados o ejes de sentido.

El autor ve en la calidad epistémica de los significados adquiridos, reinterpretados en su vida laboral y personal, la clave desde la autorrealización. La calidad de los significados y del conocimiento reside el percatarse de su origen contingente histórico y social y su contrastación con lo empírico y vivencial. Pérez Gómez identifica cinco vías para construir significados:

1. Imitación y reproducción de condicionamientos sociales; fue lo que el conductismo identificó como aprendizaje.
2. Experimentación y descubrimiento; la psicología constructivista de Piaget lo signó como aprendizaje (también Cfr. Pozo, 2006).

3. La comunicación e intercambio de significados; la psicología sociohistórica y cultural, L. Vygotsky y J. Bruner (2008) entran aquí.
4. La reflexión como movilización consciente de los significados. Requiere de la introspección, identificando vacíos y puntos fuertes, posibilidades y contradicciones. Aquí entra la psicología humanista de A. Rogers, Maslow y E. Mayo.
5. La movilización inconsciente. La vida inconsciente psicoanalítica como productora de significados, aun no detectada por la pedagogía... como una parcela autónoma, escondida, misteriosa, incomprensible y amenazante que solamente en el territorio de la expresión artística, de la sexualidad o de la mitología, puede tener su legítima expresión.

Pérez Gómez destaca únicamente a S. Freud (1927) en esta veta cognitiva, pero el más completo en ella es Carl Gustav Jung (1996); incluso, mucho más importante para el análisis de las «sombras», o mente inconsciente, que los posmodernos, posestructuralistas como Lacan, Lyotard y Foucault.

Pérez Gómez concluye con la propuesta de una perspectiva holística para el aprendizaje relevante, utilizando todas las vías de construcción de significados para el desarrollo humano, pues implica el manejo de factores cognitivos y metacognitivos para aprender a adquirir y desarrollar significados como una trama vivencial en torno a ejes de sentido.

Ciertamente, se insiste en el aprendizaje centrado en el alumno y que éste tiene sus propias ideas: cierto, pero, se olvida que tales ideas no son propias, sino en la mayor parte de los casos son «impostadas» y por lo regular son las mismas que las de los otros. Son meros condicionamientos de su cultura particular o global, forman parte del sentido y lenguaje común para compartir la cotidianidad.

Tal impostación ideológica se alimenta de las apariencias y no resiste un análisis informado y reflexionado. Son ideas no problematizadas, es decir, no elaboradas, trabajadas, cuestionadas y reflexionadas. Por tanto, es necesario introducir disonancias cognitivas en la escala analítica, provocando retos analíticos y valorales, a fin de abrir horizontes intelectuales y desestabilizar la inercia de los supuestos no cuestionados.

Al final, Pérez Gómez cuestiona, en su calidad de moderno crítico el MEBC, cuando expresa el carácter cambiante e incompleto de los contextos humanos y profesionales invalidando con ello la pretensión de predicción exhaustiva de las competencias profesionales que convertirían el espacio profesional en un ámbito de reproducción y mecanicismo (Pérez Gómez, 2011:74).

Por ello, considera que la vía más certera para el aprendizaje relevante es la que prepara al alumno para ver la realidad desde diferentes puntos de vista. Tal mirada depende de la capacidad para discernir algunos aspectos críticos y usarlos a la vez. La construcción del conocimiento mediante el aprendizaje es un proceso complejo, multifacético, donde intervienen componentes de todo tipo, no sólo lo que el mecanicismo de la ciencia restringida considera como racional-cognitivo. Ello ensambla muy bien con el surgimiento de nuevos modelos cognitivos, como el *aprendizaje polímata* de Root-Bernstein (2004).

El otro pedagogo de amplio rango en el campo de la formación y práctica docente es el ginebrino Phillippe Perrenoud (2001, 2004, 2010), como investigador y catedrático de la facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza. Tiene, al igual que Pérez Gómez, una visión holística del MEBC con planteamientos muy interesantes, ya que ambos autores intentan quitar el tinte meramente instrumental, material, lógico-formal y mental al MEBC y conducirlo hacia senderos más amplios.

Perrenoud introdujo temas ausentes de los proyectos DESECO y Tuning, como la inquietud de extender la formación por competencias también a sectores sociales vulnerables a la explotación económica, el abuso y aislamiento. Justamente para evitar ser víctimas de las estructuras sociales opresivas, tratando de quitar el imaginario cultural de las competencias como un asunto del *management* y del mundo de los negocios corporativos (Perrenoud, 2004).

Reconoce también los aportes de Morin (1999) y los siete saberes fundamentales (no competencias) que la escuela debe enseñar, aunque él se sigue ubicando en una pedagogía constructivista garante de saberes, heterogeneidad y creadora de situaciones de aprendizaje y de competencias; escapa al discurso monocorde de las competencias al declarar: «Completaría esta lista con dos ideas que no remiten a dos competencias, sino a posturas

fundamentales: práctica reflexiva e implicación crítica» (Perrenoud, 2001:3); sin embargo, en su otro trabajo (2010) Perrenoud regresa al discurso unidimensional de las competencias al describir (junto a las típicas competencias básicas) la número 8: la competencia emocional.

Ello es muy cuestionable, ya que el ser humano no puede definirse como un «depósito exclusivo de competencias». Ello es solamente una de sus dimensiones. Otras son el saber ser y el saber vivir, las cuales no pueden reducirse a las competencias; son estados del ser, no del hacer. Ahí entran emociones (tanto constructivas como destructivas), sentimientos, sensaciones, afectos y estados del ánimo (del alma), cuyas manifestaciones no son susceptibles de racionalizarse, operacionalizarse, instrumentalizarse o medirse; implica otra lógica fuera del conductismo, el constructivismo y el socioculturalismo.

Tienen que ver más con la condición humana. Ella no es movida únicamente por competencias, sino por un conjunto más vasto de fuerzas no identificables, con la mente de racionalidad lógica, formal, instrumental y operacional de las competencias. Necesario ahí utilizar otro paradigma que la avalancha de las competencias intenta obnubilar, o de preferencia evitarlo por omisión o ignorancia.

Lo anterior no impide reconocer que el enfoque conceptual del MEBC de Perrenoud es de lo más brillante que ha dado la psicología cognitiva constructivista y el racionalismo pedagógico crítico, ante lo cual el currículo para la formación docente que él propone tiene 10 principios pedagógicos:

1. Una transposición didáctica basada en el análisis de las prácticas educativas. Que implica percatarse de la distancia entre lo prescriptivo y las condiciones efectivas del trabajo.
2. Un referencial de competencias que identifique el requerimiento de saberes.
3. Un diseño curricular por competencias.
4. Un aprendizaje por problemas.
5. Una articulación teoría-práctica.
6. Una organización modular y diferenciada.
7. Una evaluación formativa.
8. Tiempos y dispositivos de movilización de lo adquirido.

9. Una asociación negociada con profesionales.
10. Una selección de saberes movilizables en el trabajo.

Los fundamentos teóricos se han tomado de diversas fuentes de la investigación educativa y social de planteamientos innovadores para reformular el modelo curricular de la formación y práctica docente, como se expone a continuación.

IDEAS CON POTENCIAL PEDAGÓGICO HEURÍSTICO

Angulo (2011), partiendo del texto del famoso filósofo español José Ortega y Gasset, titulado *Misión de la universidad* (1930), señala que ahí se indicaban claramente tres funciones para la universidad: transmisión de la cultura, formación profesional e investigación científica.

Para Ortega, el primero era fundamental (hoy es el último); la ilustración del ser humano era muy valorada, pero después se agregó una cuarta función: la vinculación productiva. En la globalización fue esta cuarta función la que degeneró en hipermodernidad y su correspondiente MEBC, pedagogía productiva y evaluación estándar.

También es cierto que se están buscando alternativas en la investigación educativa académica y la independiente de los organismos globales que en la próxima década podrían convertirse en *ideas fuerza*, o ideas con potencial heurístico muy fuerte. Señalaremos las siguientes, que podrían fundamentar la transición de una *pedagogía productivista unidimensional* hacia otra de corte *multidimensional* humanista.

1. La multicitada teoría de la complejidad, encabezada por Edgar Morin (1999).
2. La teoría de inteligencias múltiples, del canadiense Howard Gardner (2001).
3. El aprendizaje polímata, de Robert Root-Bernstein (2004).
4. El enfoque del desarrollo humano transpersonal y su teoría de la espiral dinámica, del norteamericano Ken Wilber (1999, 2000, 2002).
5. El enfoque desmoderno de la Escuela para el Desarrollo del Sujeto, del sociólogo francés Alain Touraine (1997).

6. El enfoque crítico reflexivo del pedagogo español José Gimeno Sacristán (2011).
7. El enfoque de la interdisciplinar y epistemología desde el sur, del sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos (2008).
8. La teoría de la acción comunicativa, del sociólogo alemán Jürgen Habermas (2001).
9. El enfoque crítico y reflexivo de la formación, sustentado por Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y otros (2011).

Son enfoques transmodernos, que pudiesen evolucionar hacia un modelo alternativo al hipermoderno, que incentivan voltear los ojos ahora hacia los dos grandes saberes relegados por el hipermodernismo cognitivo racional instrumental: el saber *ser* y el saber *vivir*. Son enfoques también que podemos considerar como parte fundamental de un nuevo paradigma cognitivo para la ciencia de la pedagogía, para su avance y expansión de fronteras ínter y transdisciplinarias, y que pondrían el acento en lo importante de la vida: ¿las competencias o la evolución de la conciencia? Pudiendo recuperar lo mejor de tradiciones pedagógicas clásicas antiguas como la *epimelia* (una vida examinada para el autoconocimiento) y la *paideia* (educación para el cuerpo, alma, mente y espíritu).

La deshumanización y alienación a la que condujo la hipermodernidad (Pappenheim, 1981) se puede superar con la ayuda de ideas de alto poder heurístico, dado que el MEEH y el MEBC, así como la ESCIA, fueron recibidas con frialdad, indiferencia, apatía o resignación, en el mejor de los casos, por la falta de un correlato mítico que pudiese fundamentar y movilizar lo más importante para la calidad de un modelo pedagógico: el entusiasmo.

La ausencia de ideales, valores trascendentes y motivación intrínseca en el MEBC es lo que lo llevará a un desgaste creciente y a una pérdida de credibilidad si continúa con su tradicional abulia a hacerse cargo de los temas vitales para la formación educativa: la condición humana, las fuerzas que mueven al ser, el nuevo paradigma de convergencia cognitiva y los temas tabú de la educación. Coincidimos con otros autores cuando afirman:

Se podrá decir que estas propuestas son poco operativas [...] pero las necesitamos para que nos ayuden a pensar de otra manera y a imaginar una universidad distinta para una sociedad compleja. Sólo así podemos recuperar la idea de una educación superior como bien público que enriquezca tanto a individuos como a la sociedad, evitando que quede bloqueado por una retórica de competencias, modelos de negocios, relaciones de mercado, regulaciones, auditorías y gerencialismo; necesitamos marcos heurísticos para experimentar y trazar futuros posibles en nuestro presente; nos sobran listados de competencias que no sólo limitan nuestra reflexión, sino que con su mecánica hacen prescindible nuestro pensamiento (Álvarez Méndez, 2011).

Ciertamente, el nuevo paradigma de convergencia cognitiva interdisciplinario no elimina, sino que integra la necesidad de aprender y conquistar el mundo exterior objetivo, pero no es ese el fin superior último de la educación, sino que es sólo una parte de la totalidad.

Porque la visión pedagógica productivista y el currículum por competencias, más la evaluación estandarizada que fundamenta la educación hipermodernista, priva a los alumnos de los mayores valores trascendentes: la búsqueda de la verdad y el amor, este último no entendido como una relación romántica, sino como una conexión con la dimensión más profunda del ser y la vida.

Desde la cotidianidad escolar el currículum se define como lo obvio: lo que los alumnos estudian. Pero cuando se adentra alguien en la génesis, desarrollo, situación actual, actores sociales, periodizaciones, valores, visión pedagógica, interés, etc., «nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones en las que optamos de una forma determinada» (Gimeno Sacristán, 2010:21).

Su procedencia etimológica es del latín *cursus* y *currere* (carrera), como territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que la institución escolar ofrecerá como selección regulada de los contenidos a enseñar y a aprender, constituyéndose en una práctica pedagógica central.

Pero el currículum es entonces una construcción pedagógica que se alimenta de un determinado marco-contexto social de distribución de poder,

control, interés y visiones sobre lo que debe ser la «formación ideal». Por tanto, aquí es donde se unen una serie de respuestas alternativas, donde hay que seleccionar con base (o sin ella) a un sistema de filtros epistémicos conocidos como «juicios de valor», ya que el currículum elaborado y aceptado es una opción entre muchas. No es algo neutro e inamovible, sino un terreno sujeto a debate y matices importantes para la toma de decisiones racionales o no tanto. Eso depende de los puntos de vista en juego, intereses, modelos de sociedad, cultura, valores, subjetividades y reparto de responsabilidades.

Lo central es que expresa un proyecto pedagógico, cultural y personal, a ser desarrollado por una institución escolar, pero que parte de otro currículum no escolarizado, pero más amplio, el «currículum oculto del contexto social»; esto es, las expectativas del mainstream social, económico, político y valoral históricamente determinado. «Se requiere que el currículum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los sujetos procesos que sean propicios para alcanzar esa finalidad» (Gimeno Sacristán, 2010:31).

Propósitos que puedan ampliar el campo de posibilidades y referentes vitales de los individuos. Crecer, madurar, evolucionar física, mental, psíquica, ética, estética y espiritualmente; hacerse consciente de la complejidad del mundo, la vida y las relaciones humanas, pero no únicamente de la parte técnica y material, sino también de la subjetiva, del interior, esto es, de la dimensión más profunda y compleja de las propias TIC.

Por tanto, el mapa curricular multidimensional que proponemos contiene cinco ejes formativos:

Tabla 2. Mapa curricular para la Licenciatura en Educación Básica 2020: ejes formativos y sus asignaturas

INSTRUMENTAL	POLÍTICA EDUCATIVA	SOCIOHISTÓRICO	SÚTIL-FILOSOFICO	PEDAGÓGICO
Ciencia Contemporánea	Sociología de la Educación	Historia de la Pedagogía	Psicología	Pedagogía de la Diferencia
Metodología, investigación e innovación formativa	Estado y Sociedad en México	Teoría Pedagógica	Antropología	Filosofía de la Educación
Matemáticas	Políticas Educativas Internacionales	Modelos Educativos	Desarrollo Infantil	Antropología de la Educación
Lenguaje y Comunicación	Políticas Educativas Nacionales	Historia de la Educación en México	Adolescencia y Problemáticas Familiares	Formación Ciudadana
Español	Políticas Educativas Regionales	Historia de la Educación en el Estado	Creatividad	Aprendizaje Polímata
Educación Física	Economía de la Educación	Historia de la Educación en la Región	Inteligencias Múltiples	Escuela del Sujeto
Geografía	Legislación Educativa	Historia Institucional	Ética Trascendente	Epistemología del Sur
Ciencias Naturales	Planeación y Gestión Educativa	Ciencias Sociales	Formación Artística	Teoría de la Complejidad
Práctica Escolar	Evaluación Educativa	Multiculturalismo y Comunalismo	Educación para la Sexualidad	Pedagogía del Discurso
TIC	Reformas Curriculares	Movimientos Sociales	Psicología Transpersonal	Práctica Docente y Comunidad

continúa tabla 2

Seminario de Titulación	Educación Ambiental	Historia Mundial	Temas Sociales Complejos	Transversalidad
Inglés	Educación Interdisciplinaria para la Salud	Historia Nacional	Ambientes de Aprendizaje Difíciles	Didáctica General
Economía Social y Solidaria	Orientación y Tutoría en Educación Básica	Historia Regional	Corporeidad	Desarrollo Humano
Talleres Co-curriculares	Optativa (puede ser en otra IES)	Optativa	Optativa	Teorías del Aprendizaje

REPENSAR LAS BASES TEÓRICAS DE LA FORMACIÓN

Con base en esta cadena argumentativa es que proponemos que en el siglo XXI se busque una nueva opción curricular que contemple la historia de la pedagogía desde las fuentes (Gadotti, 2004), la antigüedad, el medioevo, las modernidades, hasta llegar a la pedagogía estandarizada de la globalización económica y que de ahí la formación educativa lo retome como un *eje formativo curricular histórico y social*, complementado con otro eje de políticas educativas internacionales y nacionales que permitan al educando situar los orígenes y desarrollos de las orientaciones de su formación y la de los otros.

Luego, un formular una superación analítica de la pedagogía productivista y el currículum estandarizado de la globalización, para de ahí sacar lo más avanzado del MEBC, con los interesantes giros que le han dado los investigadores académicos modernos críticos, como son los casos de Ángel Ignacio Pérez Gómez y Phillippe Perrenoud. Esto es, un giro holístico al otro modelo instrumental de las competencias. Un *eje formativo por competencias holísticas* que cubriría la parte analítica, racional, reflexiva crítica y constructivista de la formación.

La economía y la sociedad del conocimiento, la información y el aprendizaje, con las TIC, la ciencia, la vinculación productiva y el arsenal técnico e instrumental, sería un saber instrumental *técnico*, que se incorpora en este eje.

Y el talón de Aquiles de la pedagogía productiva y estandarizada sería *la ausencia* de un saber *formativo de la epimeleia* y *la paideia*: el *saber ser* y el *saber vivir*, saberes sobre los cuales el MEBC tejió una «cortina de humo» hasta constituirlos como «currículum tabú», o temas secretos de la pedagogía. Ello quedaría cubierto con la incorporación de un *eje sutil filosófico*.

Ello implica una reorientación hacia una visión pedagógica más abarcativa, la introducción de una pedagogía «autotélica», de acuerdo con el descubrimiento y desarrollo de fines interiores y motivaciones intrínsecas por el saber vivir. El vivir como una responsabilidad de la dirección del interior humano, diferente del control de los péndulos (Zeland, 2010, 2011, 2012) o fuerzas del control exterior del mundo objetivo dominado por agentes externos

que «succionan» o «vampirizan» las energías humanas hacia el desarrollo de estructuras económicas, políticas, sociales, materiales y culturales, que terminan por asfixiar al sujeto en el florecimiento de sus potenciales personales, subjetivos, anímicos, existenciales, sutiles y espirituales.

Ello significa que el saber ser y el saber vivir (Ferry, 2006) quedan sepultados como legítimas aspiraciones humanas, y aunque ellos fueran considerados como dos de los cuatro grandes pilares del modelo educativo de la Unesco (Delors, 1997) nunca se explicitaron ni se incluyeron en los currículos, o bien se subordinaron al racionalismo estrecho de las competencias que formaron los otros dos pilares: el saber hacer y el saber aprender.

Entonces, partiendo del entramado externo del mundo objetivo, la pedagogía autotélica permite ir planteando un descubrimiento interior como auxilio educativo para que el estudiante encuentre la *singularidad* que le permita participar en el *complexus* vivencial cultural, aportando a ese *complexus* lo suyo, con sus dones, talentos e intereses cognitivos a desarrollar.

Su energía física y psíquica no irán como alimento de péndulos sociales, sino para experimentar, vivir, saber y aportar al mundo, y no el intento de «servirse» de él y subsumirse en él, como lo propone la hipermodernidad, con su insistencia en adaptar la educación a las «necesidades» y «demandas» de los péndulos cognitivos informacionales de la globalización económica, el neoliberalismo y la revolución industrial, científica y tecnológica.

Pues saber vivir no debe estar separado de la escuela, ya que este saber es para la evolución de la conciencia (la cual no se agota en su vertiente racional, la trasciende) mediante la experimentación del hacer, pensar y sentir el uso del tiempo, ya que el contenido de la experiencia determina la calidad de la vida: ¿cómo invertimos el tiempo?

De origen griego, el término *scholea* significaba invertir el tiempo en «ocio»; esto es, la palabra ocio en griego es raíz de «escuela», pero ello era así porque se consideraba que la mejor utilización del ocio era el *estudio* (Csíkszentmihályi, 2000). Regresar a la educación una visión pedagógica extraviada por la globalización sería la función de implementar un fuerte *eje formativo pedagógico*.

¿Cómo experimentamos lo que hacemos? Ello da origen a las emociones, como elementos subjetivos de la conciencia. Ello es más real para nosotros

que el propio mundo externo. La subjetividad nos permite aprender a gestionar las metas, pero ellas no son competencias, sino adentramientos en la conciencia del ser y sus substratos más profundos.

CONCLUSIONES

El MEBC promete salud, riqueza material y estatus social, pero esas metas no las queremos por sí mismas, sino como sustitutos para lograr la felicidad. Ello significa que son «anzuelos» para la tan anhelada felicidad. Pero aún la felicidad no es la única emoción que valga la pena; también está la fortaleza anímica, la percepción alerta, la sociabilidad y el desenvolvimiento de propósitos de sentido y significado a la existencia, los sueños o ideales de la vida, el afrontamiento de riesgos para no caer en una vida trivial.

Aprender a manejar propósitos, entendiendo las raíces de las motivaciones para seleccionar humildemente metas que generen «negentropía psíquica», o un orden armónico de la conciencia, ya que sus contenidos la expresan como operaciones intelectuales (mente racional), emociones constructivas (luces), emociones destructivas (sombras u oscuridad vivencial) y metas, en términos de imagen de resultados deseables (intenciones y voluntad).

Pero tales contenidos de la conciencia rara vez están en armonía, luchan entre sí (contradicciones de la condición humana; hay deseos, algunos de ellos de corte oscuro), intenciones y pensamientos reclamando atención de la conciencia. Cuando las potencialidades/capacidades están plenamente involucradas en superar un *reto* pendiente o emergente, con posibilidad de enfrentar partiendo de las oportunidades disponibles para la acción.

Entonces ocurre una *fluidez*, una sensación de acción sin esfuerzo, un «éxtasis», un sí a la vida y sus complejidades. Ello no es una competencia, sino el cultivo de un *estado interno del ser*; no se le puede aplicar una evaluación estandarizada. Es una plena implicación en el flujo vital, donde la vivencia cobra sentido, significado existencial. Tal «flujo», como estado interno del ser, como emoción constructiva, ciertamente puede ser desembocado

en un estado externo del ser, como una actividad, una práctica; ahí sí se puede hablar de un saber hacer, pero ahora sabemos que el ser humano es más amplio y complejo que una competencia, ya que la experiencia del flujo conduce un desarrollo más complejo de los diferentes niveles de conciencia, donde por el enfrentamiento a desafíos crecientes, que actúan como un *imán para aprender*, nos lleve al crecimiento y ampliación del ser y el vivir; ello involucra, pero no reduce la experiencia a competencias.

Incluso, si la pedagogía productiva se quedase estancada en el mundo material e intelectual exclusivamente, llevaría a los educandos a un mundo de apatía, abulia y aburrimiento, provocando una *alexitimia* pedagógica, una zona de vacío vivencial que imposibilita ingresar en el flujo experiencial vital.

Y entonces en esa zona de vacío se intentaría llenar mente, corazón y voluntad, únicamente con estímulos prefabricados y empaquetados (diversión comercial y compras), o bien generar un efecto de sentirnos abrumados por los desafíos y caer en la pendiente de los «relajantes artificiales»; ello es la base de todo tipo de conductas adictivas y desequilibrios del ser, por la ausencia de ese saber imposible de adquirir sólo con el MEBC.

¿Por qué ello? Porque la pedagogía productiva y el MEBC ha convertido en tabú los temas más relevantes para estos dos saberes: el ser y el vivir. Han evitado (por omisión o por ignorancia) las seis grandes preguntas de la filosofía perenne que pudiesen arrojar luz a las cuestiones vitales: ¿quiénes somos, ¿por qué estamos aquí, de dónde venimos, hacia dónde vamos, de qué estamos hechos y qué vida vale la pena vivir?

Al convertir todo en competencias, los híper generaron una «cortina de humo» sobre esas grandes preguntas y sobre los dos pilares educativos únicos que nos pueden hablar de los temas vitales de la subjetividad y la condición humana: deseos, afectos, miedos, sombras, apegos, ego, ignorancia anímica, conciencia, inconciencia, valores trascendentes, amistad, enamoramiento, pasiones, el amor como estado del ser, crisis vivenciales, crisis de relaciones, pérdida de voluntad, autoestima, violencia, desequilibrios del ser, tragedias de masacres educativas en las escuelas, hospitales y otros sitios, significado de la integridad personal y otros temas fundamentales de la vida no laboral (Díez, 2005).

Un currículum tabú muy grande, que conlleva a la sociedad del conocimiento (en lo técnico e instrumental) y a su polo contraparte, una sociedad de la ignorancia y la desinformación (en lo subjetivo del ser y el vivir). Nada dice el MEBC tampoco sobre la angustia, depresión, vacíos vivenciales, soledad, enajenación, miedo a la muerte, miedo a la vida, culpabilidad, neurosis, compulsiones, metapatologías docentes; en resumidas cuentas, todo lo que Freud denominó como el *malestar* en la cultura (Freud, 1927).

El saber *ser* no es una competencia, sino una evolución de la conciencia, desde la física biológica, pasando por la mental, psíquica, sutil, ética-estética, hasta llegar a la más profunda, la espiritual. Es un reconocimiento, un percatarse, una exploración derivada de la comprensión profunda de las razones del vivir, ya que el inconsciente (las sombras de Jung) nos empuja a esta comprensión «desde abajo» para salir del dolor psíquico o sufrimiento existencial, en tanto la *supraconsciencia* o dimensión cuántica de la vida nos empuja «desde arriba», ya que la razón o conciencia racional nos lanza mensajes de que algo marcha mal en nuestras vidas.

Estas tensiones muestran el afán de la vida porque entremos en la «espiral evolutiva de la consciencia», un modelo de pensamiento transmoderno, que va mucho más allá (sin eliminarlas) de la adquisición de competencias. Podemos concluir expresando que el desarrollo del *ser* y el *vivir* necesita de tres tipos y niveles de inteligencia:

1. Una inteligencia promedio funcional para la vida diaria común.
2. Una inteligencia amplia para adquirir y desarrollar competencias significativas, como lo manejan Perrenoud y Pérez Gómez.
3. Una inteligencia *profunda* para los retos más importantes que plantea la evolución de la conciencia: el saber ser y vivir (Jager, 1995).

REFERENCIAS

- ADAME, M. (2013). *Crítica marxista a socioantropologías en la post (sobre, trans e híper) modernidad*. México: Navarra.
- ÁLVAREZ, J. (2011). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno Sacristán. op.cit.

- ANGULO, J. (2011). La voluntad sin distracción. Las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán. op.cit.
- ANTUSH, J. (2014). Labor and ed deform: the degradation of teachers work through standardized testing and the New York City evaluation system. *Monthly Review*, 2, vol. 66. London, May.
- BECKER, G. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical Analysis, with special reference to Education*. NY: Columbia University Press.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Vol. II. Madrid: Aral.
- BERNSTEIN, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En M. F. D. Young (ed.) *Knowledge and control*. London: Collier-MacMillan.
- BOAVENTURA, S. (2008). Um discurso sobre as ciências.
- BRUNER, J.S. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- COMENIO, J. (2013). *Didáctica Magna*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CSIKSZENTMIHÁLYI, M. (2000). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. España: Unesco.
- DÍAZ-BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: McGraw-Hill.
- DÍEZ, F. (2005). *En busca de los límites*. Madrid: MR.
- DRYDEN, G.; J. Vos (2012). *La revolución del aprendizaje*. México: Tomo.
- FERRY, L. (2006). *Aprender a vivir*. España: Taurus.
- FORAY, D.; B. Lundval (1996). The knowledge-based economy: from the economics of knowledge to the learning economy. OECD (Ed.), *Employment and Growth in the knowledge-based economy*. Paris: OECD.
- FREUD, S. (1927). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- GADOTTI, M. (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. España: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J.G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. España: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J.G. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en la educación. En el libro de J. Gimeno Sacristán et al. (2011), *Educación en competencias ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN et al. (2011). *Educación en competencias ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Gobierno de México. *Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)*. México.
- HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. España: Taurus.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe*. México: INEE.
- JAGER, W. (1995). *En busca del sentido de la vida. El camino hacia la profundidad*. España: Narcea.
- JUNG, C. (1996). *Encuentro con la sombra*. España: Kairós.
- LIPOVETSKY, G.; Juvin (2011). *El Occidente globalizado*. España: Anagrama.
- MANIFESTÉ, (2011). *Politique des métiers*. Paris: Edition Mille et Une Nuits.
- MARTÍNEZ, J. (2011). La ciudadanía se convierte en competencias. J. Gimeno Sacristán (2011) op. cit.

- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Unesco.
- OCDE (1985). *Education and training after basic schooling*. Paris.
- OCDE (1995). *Governance in transition: public management reform in OECD Countries*. Paris: OECD.
- OCDE (1996). *The knowledge economy*. Paris: OECD.
- OCDE (1997). *Education at glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OCDE (1998). *Annual report (1997)*. Paris: OECD.
- OCDE (1999). *Measuring student knowledge and skills a new framework for assessment*. Paris: OECD.
- OCDE (2002). *International Mobility of the Highly Skilled*. Paris: OECD.
- OCDE (2014). *Revisiones de la OCDE sobre Evaluación en México*. París (2012): OECD y en México 2014 junto a la Sep y el INEE.
- OCDE, SEP, INEE (2012). *Revisiones de la OCDE sobre Evaluación de la Educación*. México.
- PAPPENHEIM, F. (1981). *La enajenación del hombre moderno*. México: ERA.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? J. Gimeno Sacristán (2011). op. cit.
- PERRENOUD, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* XVI, núm. 3. Santiago de Chile.
- PERRENOUD, Ph. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. R. Simone y S. L. Hersh, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PERRENOUD, Ph. (2010). *Las competencias necesarias para enseñar*. España: Graó.
- POPKWITZ, Th.S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. España: Morata.
- POWER, M. (1997). *The audit society: rituals of verification*. G.B.: Oxford University Press.
- POZO, J.I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- RIZVI, F.; B. Lingard (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. España: Morata.
- ROOT-BERNSTEIN, R. (2004). *El secreto de la creatividad*. España. Kairós.
- ROSE, N. (1999). *Power of freedom reframing political thought*. G. B.: Cambridge University Press.
- SOROS, G. (1998). *The crisis of global capitalism*. Boston: Little Brown.
- SOTOMAYOR, M. et al. (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. España: Narcea.
- TORRES, J. (2011). Cómo ser competentes sin conocimientos. J. Gimeno Sacristán (2011) op. cit.
- TOURAINÉ, A. (1997). *El destino del hombre en la aldea global. ¿Podemos vivir juntos?* México: FCE.
- WILBER, K. (1999). *Breve historia de todas las cosas*. España: Kairós.
- WILBER, K (2000). *Seo, ecología y espiritualidad*. España: Gaia.
- WILBER, K. (2002). *Diario*. Tomos I y II. España: Kairós.
- ZELAND, V. (2010, 2011 y 2012). *Transurfing: como deslizarse a través de la realidad*. Tomo I, II y III. España: Obelisco.

Notas de prensa

- BROOKS, R. (16 de diciembre de 2012). Imita México modelo educativo fallido en EEUU. Diario *La Jornada*, México, D.F.
- BROOKS, R. (26 de noviembre de 2012). Entrevista en el Diario *La Jornada*, México, D.F.
- CÓRDOBA, J. (1 de diciembre de 2012). El cambio a la formación normalista, lo más trascendente del sexenio. En el Diario *La Jornada*, México, D.F. p.36.
- CÓRDOBA, J. (25 de noviembre de 2012). El cambio en las Normales. En el Diario *La Jornada*, México, D.F.
- Diario *La Jornada*, México, D.F., 14 de marzo del 2016.
- SECCIÓN Ciencias (6 de septiembre de 2007). Proliferan los desórdenes psíquicos. En el Diario *La Jornada*, México, D.F. p.2-A.

Síntesis curricular

Prudenciano Moreno Moreno

Profesor de Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Plutarco Elías Calles en El Quinto, Sonora. Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestría en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de México (Unam). Doctorado en Economía de la Educación por la Facultad de Economía de la Unam. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Conacyt desde 1989. A partir de 2001 es integrante de la Red de Investigación en Docencia e Innovación Tecnológica, Asociación Académica, con la participación de más de 20 Instituciones de Educación Superior. Ha publicado diez libros en temas referentes a políticas educativas y formación de profesores. Es profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Miembro del Cuerpo Académico Políticas Públicas y Educación en UPN-Ajusco y coordinador general del Proyecto de investigación «El sistema educativo en Sinaloa» en UPES, Unidad Los Mochis, donde realiza una estancia académica a partir de abril de 2014 con la finalidad de desarrollar actividades de investigación, docencia y formación de investigadores. Área de investigación: políticas educativas.

Correo:

pmoreno@upn.com

Rita Cecilia Puente Anguamea

Psicóloga educativa por la Universidad de Occidente. Maestra en Educación Especial por la Escuela de Especialización del Estado de Sinaloa y doctora en Educación Especial por la Escuela de Especialización del Estado de Sinaloa. Es profesora y asesora de licenciatura y posgrado de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis. Línea de Investigación: formación y práctica docente.

Correo:

cecypuente1@hotmail.com