

La política de la calidad y las competencias: deshumanización, alienación, y fragmentación en la formación del sujeto educativo

PRUDENCIANO MORENO MORENO

Profesor investigador
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco

Resumen

Hay divergencias fuertes en la caracterización de la complejidad y las tendencias que definen el escenario y la problemática del mundo educativo moderno. La globalización de las sociedades del conocimiento es asimétrica y las propuestas de la política educativa uniformizante que pretenden articular la calidad en la evaluación estándar, la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación, la vinculación productiva, la gestión gerencial y el modelo de educación basado en competencias; significan no tanto remedios efectivos para lograr una educación de calidad, sino instrumentos de política educativa que, en la negación de los elementos fundamentales que originan las “crisis educativas”, se constituyen en meras “cortinas de humo” para esconder los problemas más complejos de la educación: su condición actual postmoderna (de abulia y apatía manifiesta), su fragmentación formativa, deshumanización de la política educativa globalizante, su alienación curricular y el fetiche de la evaluación al margen de una

visión educativa humanista de dimensiones sutiles, éticas, espirituales y no únicamente tecnoinstrumentales.

1. Perspectiva educativa instrumental vs. humanística

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

La educación cuyo significado original era entendido como la manera de auxiliar al alum-



no para encontrar su propio camino de expresividad y creatividad en su vida personal, social y cultural, se ha visto reducida hoy a una mera formación técnico-instrumental-formal-material para el “saber hacer” o modelo de educación basado en competencias, relegando al cajón de olvido el “saber ser” y el “saber vivir”, privilegiando así al *homo economicus*: financiero, técnico, comercial, gerencial administrativo y contable; por encima *homo sapiens* o multidimensional, plural y abierto a las miles de puertas que pudiere ofrecer una vida íntegra, sabia y trascendente.

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

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

ser humano integral. El modelo educativo de la globalización se inclinó claramente por la primera opción.

No hay que olvidar que el hombre es un producto humano fabricado a medias, el animal es fijo, el hombre no lo es, puede desarrollarse *ad infinitum*. Su biología no lo determina. Se puede construir fuera de su primera naturaleza fisiológica, una segunda naturaleza social-artificial (y tecnológica) para rehacerse completamente mediante la creación de una cultura y una civilización. Y posteriormente fabricarse una tercera naturaleza para llegar a lo más alto de su identidad personal, conectando con su parte más sutil y profunda (el alma, la ética trascendente, la estética sublime y su propia dimensión espiritual interna y extrema).

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

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



do de vida encapsulado en la segunda naturaleza artificial, en medio de un tedio intolerable y una miseria interior terrible.

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

- 1) Un modelo curricular de educación basada en competencias que como una auténtica plaga se ha extendido a todos los niveles y modalidades del sistema educativo: desde la educación inicial hasta posgrado; e incluso el Instituto Federal Electoral lanzó su modelo de educación para la ciudadanía denominado de “competencias cívicas”.
- 2) Una evaluación estandarizada con diferentes exámenes de medición de la calidad: PISA, ENLACE, ESCALE, EXANI. En una visión exageradamente funcional-instrumental-logico-formal-contable-administrativa-gerencial.
- 3) Una vinculación productiva escuela-empresa-organismos administrativos-financieros-gubernamentales.
- 4) Una aplicación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como el soporte técnico de la calidad.
- 5) Un impulso a la sociedad del conocimiento y el aprendizaje; concebida esta como mera incorporación, asimilación y aplicación de “saberes prácticos” al *background* de la economía pretendiendo desconocer que el conocimiento del ser humano (quiénes somos, de qué estamos hechos, de dónde venimos y por qué estamos aquí) es la “otra cara” del conocimiento y el aprendizaje; pero al ser “esta cara” muy compleja difícil y profunda, se optó por el conocimiento en su versión objetiva más superficial esto es, la ciencia como la investigación sobre los detalles del mundo y no sobre las “fuerzas” que lo mueven.
- 6) Una educación financiera complementaria para terminar de materializar y deshumanizar aún más la sociedad de consumo.
- 7) Una agenda neoliberal y conservadora en la educación que tecnocratiza y deshumaniza; provocando debilidad psíquica, desánimo y desesperanza en la forma de ver y vivir (quiebre del aprender a ser y aprender a vivir); provocando un asenso de la insignificancia de los individuos y la abulia ante los graves conflictos sociales, éticos morales y psíquicos
- 8) El triunfo de una significación imaginaria neoliberal, donde la finalidad central de la vida es la participación en un crecimiento ilimitado de la producción, fuerzas productivas, comercio y consumo. El producto de ello es un sujeto privatizado, mercantil, enfermo de miseria psíquica- espiritual y cínico ante el deterioro político en medio de un conformismo generalizado.

Este amplio espectro de tendencias en políticas educativas es impulsado por la nueva derecha en educación para privatizar y mercantilizar un bien social en forma creciente, generando con ello una problemática de enorme relevancia y actualidad contemporánea, ya que las consecuencias que se derivan de ello y que varios autores enfatizan (Servín y González, 2010; Torres, 2008) también son comparti-



das por otros autores de la sociología de la educación de esta época:

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

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

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

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

2. El giro hacia la política educativa como parte de la política económica

Con el año de 1989 como simbolismo histórico del inicio del proceso de globalización socio-económica en México, la política educativa gubernamental deja de concentrarse en la construcción cultural para la formación ciudadana y la identidad nacional, como venía ocurriendo desde 1929. Ahora el viraje es hacia la construcción económica global (por la inserción en



el mercado mundial), a través del Tratado de Libre Comercio, el ingreso a la OCDE y la aceptación de los lineamientos de los otros grandes organismos económicos de la globalización: el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA).

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

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

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

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

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

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

3. ¿Por qué ha desaparecido la preocupación por la educación, formación y pedagogía humanística?

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



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

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

1) Hipótesis Central

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

Recordemos que un valor ético es un signo de identidad, algo con lo cual nos identificamos, un ideal a alcanzar, una guía para el camino de la vida; un propósito para conducir nuestra experiencia física, mental, emocional y espiritual.

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

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

2) Hipótesis Secundaria

Otras explicaciones suplementarias de la falta de motivación e interés de las políticas educativas de los organismos bancarios, financieros y comerciales, son su desconocimiento de las necesidades humanas. Estas son ignoradas pues las disciplinas pedagógicas y humanísticas que den cuenta de ellas son áreas desconocidas para dichos organismos; quienes al planear la educación con base en la economía, gestión empresarial, administración, contabilidad, finanzas y comercio internacional; presentaron una sola versión de la formación educativa: la lógica-instrumental-técnico-material-funcional, provocando con ello una simple capacitación en competencias, lo cual confundieron con educación.

3) El Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC)

El MEBC es un potente modelo para la capacitación, fue correctamente lanzado a principios de los 90 por el BM-STYPS-SEP para el CONALEP, CBTIS Y CECATYS. Esto es conveniente pues la educación técnica opera con esa lógica. El MEBC es también pertinente y eficaz



para universidades tecnológicas, IPN y carreras afines a la administración, contabilidad y el comercio. Pero de muy dudosa reputación para inicial, preescolar, primaria, secundaria, normal y el IFE (Instituto Federal Electoral, el cual lanzó su propio modelo de competencias cívicas).

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

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

Hoy en día el MEBC se ha convertido en un discurso ideológico con un universo semántico que representa una manera de entender la educación (como equivalente a mera capacitación), el conocimiento (únicamente en su faceta material-técnico-instrumental), la sociedad y la cultura (como pobladas por entidades mecánicas robotizadas, sin emociones, valores, alma y espíritu; esto es, como un modelo educativo que padece de alexitimia y autismo o incapacidad de sentir y percibir). Elegir el lenguaje del MEBC es elegir la lente para ver el te-

rreno formativo sobre lo que interesa conocer y lo que interesa ocultar.

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

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

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

- 1) Howard Gardner. Las inteligencias múltiples (2001).
- 2) Alain Touraine. La escuela del sujeto (1997).
- 3) Root Bernstein. Aprendizaje polímata (2004).
- 4) Ken Wilber. Espiral dinámica para el desarrollo del ser (2000).
- 5) Jurgen Habermas. Teoría de la acción comunicativa (1990).
- 6) Michael Foucault. Hermenéutica del sujeto (1980).
- 7) Luc Ferry. Aprender a vivir (2006).



Conclusiones

El hecho de que la política educativa oficial haya quedado atrapada en las políticas de mercado recomendadas por la comisión nacional de la calidad educativa (*A Nation at risk*, 1983) del gobierno de EEUU; para quien la calidad se reduce a tres competencias (*Reading, writing and numbering*); la OCDE con su evaluación externa estándar desde el 2000: el espacio europeo para la educación superior (Acuerdo de Bolonia), BM, CEPAL y el Proyecto Tunning (2003), refleja con amplitud la visión reduccionista que se impuso de la calidad: unos resultados empíricos concentrados en unos pocos conocimientos que pretenden representar todo el espacio educativo, se hace necesario que la política educativa reflexione sobre éstas temáticas y vire su mirada hacia la investigación educativa y hacia la teoría pedagógica, a riesgo de que si no lo hace, llegue un momento donde se hunda en un descrédito académico total, aunque conservando su prestigio en los establecimientos comerciales y en los medios de control ideológicos.

Bibliografía

- Antunes, Celso (2008). *¿Cómo desarrollar contenidos aplicando las inteligencias múltiples?* Ed. SB, Argentina.
- Banco Mundial (1998). *Prioridades y estrategias para la educación*. Revista Básica No. 12, Sept., México, PP. 47-51
- Bauman, Zygmunt (2009). *El arte de la vida*. Ed. Paidós, España.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ed. UNESCO, España.
- Faure, Edgar (1973). *Informe sobre el aprender a ser*. Citado en el libro de J. Gimeno Sacristán. *Educar en competencias ¿qué hay de nuevo?* Ed. Morata, España, 2008.
- Ferry, Luc (2008) *Aprender a vivir*. Ed. Taurus, España.
- Foucault, Michel (2005). *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI, México.
- Gardner, Howard (2002). *La inteligencia reformulada*. Ed. Paidón, España.
- Habermas, Jurgen (1993) *El discurso filosófico de la modernidad*. Ed. Taurus, España.
- Habermas, Jurgen (2000) *Teoría de la acción comunicativa*. Ed. Taurus, España.
- Huntington, S. (1998) *El choque de las civilizaciones*. Ed. Urano-Tendencias, España.
- INEE/FEP (2006) *La evaluación educativa 2000-2005: avances y rezagos*. En la Revista Este País # 178, México, D.F.
- Lipovetsky, Gilles (2008) *La sociedad de la docencia*. Ed. Anagrama, España.
- Matterlart, Armand (2007) *Historia de la sociedad de la información*. Ed. Paidón, España.
- Mires, Fernando (1999) *La política en tiempos de la globalización*. En Revista Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela.
- Morín, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. UNESCO, España.
- Morín, Edgar (1993) *Tierra patria*. Ed. Nueva Visión, Argentina.
- Morín, Edgar (2009) *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ed. Cátedra, España.
- Morín, Edgar (2010) *Mi camino. La vida y la obra del padre del pensamiento complejo*. Ed. Gedisa, España.
- Perrenoud, Philippe (2009) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed. Grao, México.
- Programa Nacional de Educación 2007-2012. Gobierno Federal.
- Ramonet, Ignacio (1999) *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Ed. Gedisa, España.
- Rodríguez Magda, R.M. (2004) *Transmodernidad*. Ed. Anthropos, España.
- Root-Berstein, A. (2004) *El secreto de la creatividad*. Ed. Kairos, España.
- Ruiz Rosaura, et. al. (2010) *Innovación en la educación superior*. Ed. FCE, México. Ruiz, Esthela (2010). *La educación tecnológica en México*. Ponencia al Encuentro de Políticas Educativas en México, UAM-X, México, D.F.
- Safransky, Rudiger (2004) *¿Cuánta globalización podemos soportar?* Ed. Tusquets, España.
- SEP/SNTE (2008) *Acuerdo para la Calidad Educativa*. México, D.F.
- Servin, J. y M. González P. (2010) *La nueva derecha en educación*. Isceem, Toluca, México (Prensa)
- Torres, C. A. (2008) *Educación y neoliberalismo*. Ed. Popular, España.
- Touraine, A. (1997) *El destino del hombre en la aldea global ¿Podremos vivir juntos?* Ed. FCE, México.
- Wilber, Ken (2004) *Boomeritis. Un camino hacia la liberación*. Ed. Kairós, España.
- Zuluaga G., O.L. (2005) *Foucault, la pedagogía y la educación*. Ed. Magisterio, Colombia.

