



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

---



---

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES.  
-CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLOGICOS-

“EL NEOLIBERALISMO DEL CONSENSO DE  
WASHINGTON EN LA REFORMA A LA EDUCACION  
SECUNDARIA DEL AÑO 2006.”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA.

P R E S E N T A:

JULIETA LIBERTAD ARELLANO MENDOZA



DIRECTOR DE TESIS:

DR. GUSTAVO DE LA VEGA SHIOTA

México D.F. Ciudad Universitaria. JUNIO 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

Índice.....	1
Introducción.....	4
Capítulo 1. La educación como terreno de disputa .....	11
Capítulo 2. El Consenso de Washington .....	50
Capítulo 3. Análisis de la Reforma a la Educación Secundaria de 2006.....	82
Conclusión.....	118
Propuesta .....	126
Bibliografía.....	145

*A todos los que han formado parte  
de mi vida aunque sea por un instante;  
yo soy una de sus síntesis*

*A mi familia*

*A mi incondicional madre*

Ésta es la historia de una sociedad que se derrumba, para tranquilizarse, se repite una y otra vez sin cesar: “hasta ahora, todo va bien, hasta ahora todo va bien, hasta ahora todo va bien”; pero lo importante no es la caída.

Es el aterrizaje.

MATHIEU KASSOVITZ,

*El odio*

## INTRODUCCIÓN

El capitalismo, como todo sistema, trata de garantizar su reproducción a través de la historia por distintos medios tanto ideológicos como materiales. Así, una de las muchas maneras en que lo hace es mediante la organización hegemónica cultural en donde se dictan las necesidades socialmente válidas a las que estamos destinados a cumplir.

Entonces, el sistema en cuestión impone una ideología mediante la apropiación de “falsas necesidades”, con el fin de que el ser humano se preocupe por cosas tan vanidosas para el sistema que representen subjetivamente todo un aparato ideológico que sustente toda una dominación.

Es aquí en donde “la pérdida de conciencia debido a las libertades satisfactorias permitidas por una sociedad sin libertad hace posible una conciencia feliz que facilita la aceptación de todos los errores de nuestra sociedad”.<sup>1</sup>

Con esta racionalidad capitalista no sólo se elimina el tiempo real y la memoria, sino que se forma un universo histórico material ajeno a todos. Un buen ejemplo de este proceso reformativo y creador del modelo neoliberal es el Consenso de Washington (CW).

El Consenso de Washington es una serie de “recomendaciones” que surgieron a partir de la caída del Muro de Berlín como una forma de garantizar la prevalencia del sistema capitalista, ya que todos sus puntos tratan de indicar cómo es que los países subdesarrollados pueden profundizar más en el capitalismo.

Tales ideas se trasladarían a todos aquellos países que “necesitaran” insertarse a la competencia mundial con aras de desarrollarse económicamente. Por lo tanto, los diez

---

1

puntos del Consenso fueron propuestas de obligado cumplimiento para poder ingresar a la ayuda bondadosa de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. De esta manera, el Consenso de Washington tuvo un alcance mundial capaz de llegar a cualquier rincón de la soberanía económica nacional del país más abandonado del mundo, incluso a México.

“Así, aquel país que quiera ‘sanarse’ de la enfermedad del subdesarrollo tendrá que aplicarse el CW, es decir, la ortodoxia del pensamiento capitalista. Y el que no quiera, veremos que, se vea obligado a hacerlo”.<sup>2</sup>

En este sentido, el Consenso de Washington es de gran relevancia puesto que trae consigo una serie de reformas tanto políticas, culturales, sociales, económicas, etcétera, que conforman el estado de cosas actual.

Sin embargo, esta tesis va dirigida a la forma en la que se logra legitimar todo un proceso de dominación existente por parte de reformas políticas y económicas: la educación. Así, se buscará encontrar el “hilo metodológico” que permita seguir el traslado del Consenso de Washington (documento de tipo económico) hacia una reforma propuesta por el gobierno mexicano, la Reforma a la Educación Secundaria del 2006 (RES 2006), como una manera de responder a los estándares educativos internacionales; es decir, esta reforma educativa será analizada desde el Consenso de Washington tratando de demostrar que es un modo de la transición ideológica del sistema capitalista en nuestro país.

Empero, se debe de tomar en cuenta que la educación no sólo está en las aulas, también está en la enseñanza de valores por parte de la familia, en las calles, en la experiencia de la cotidianidad, en las cárceles, en la naturaleza, en la política, en la ética, en los niños con sus preguntas y en los viejos con sus consejos, en la pobreza y en los medios de comunicación masiva.

---

2 David Llistar, “El qué, el quién, el cómo y el por qué [*sic*] del Consenso de Washington” [en línea]. <<http://www.odg.cat/documents/publicacions/CW-David-NOV02.pdf>>, p. 2.

Así, el sistema capitalista busca de muchas maneras deslegitimar algunas de las verdades anteriores (aquéllas que existen sin necesidad de la contradicción fetichista) que ponen en juego su estabilidad y legitimidad, para así, situar por encima a unos cuantos valores que garanticen la supervivencia de la ideología capitalista. Y uno de los muchos modos en que lo hace es gracias a la educación pública escolarizada,<sup>3</sup> ya que es el medio por excelencia en el que se garantiza el cupo limitado a una “educación de calidad”, dando parámetros de desigualdad social gracias a la desigualdad de oportunidades. De manera que esta “educación de calidad”<sup>4</sup> está destinada a cubrir con una manta invisible las contradicciones del sistema, con el fin de destruir toda imaginación existente en el individuo que sea capaz de rebelarse. Es decir:

“El sistema educativo legitima la desigualdad económica, proporcionando un mecanismo abierto, objetivo y ostensiblemente meritocrático para la asignación de individuos a posiciones económicas desiguales”.<sup>5</sup>

Es por lo anterior que este tema y problema de investigación —más allá de ser un requisito para la titulación— tiene un carácter obligado a la reflexión, puesto que, si bien se han escrito innumerables obras del mismo tema, es necesario plantear y replantear quizá los mismos argumentos, pero con un vocabulario sociológico que no exima las cotidianidades, sino que se las apropie.

En resumen, éste es un tema que siempre estará vigente a pesar del paso del tiempo y se presentará en cualquier modelo económico ya que plantea, desde un inicio, que la educación es una de las formas más importantes para la reproducción de todo sistema. Lo que conlleva a la somera conclusión de que la educación está inmersa en las contradicciones sociales, y esto la convierte en cierta medida en un hecho social. Por tanto, es necesario mostrar las diversas visiones, alrededor de este problema, por lo que no está de

---

3 Sin embargo, cabe mencionar que la educación informal, aquélla que se da por la transferencia de valores y conductas, también juega un papel fundamental para la reproducción del sistema; empero, la educación pública escolarizada tiene el papel de legitimar o no cualquier aprendizaje, puesto que es la que dicta y forma al futuro ciudadano.

4 Que tiene el monopolio de la verdadera razón.

5 Samuel Bowles y Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, p. 138.



más una crítica sociológica. Asimismo, al ser un tema de importancia para la sociología, invariablemente lo tiene que ser para la sociedad. Y es que en efecto, la educación en la sociedad juega un papel determinante por toda la carga ideológica que se le imprime a la misma. De este modo, al hablar de las contradicciones en la educación se puede dar una mirada a las contradicciones sociales.

Para esto, se tiene como objetivo formar un análisis de tipo histórico que nos permita contextualizar los problemas abordados a partir de un balance entre un estudio teórico e histórico que facilite una comprensión dialéctica. Del mismo modo, se pretende encontrar la relación existente entre el Consenso de Washington y la Reforma a la Educación Secundaria de 2006 mediante un análisis únicamente discursivo de ambos documentos.

Es así que el presente trabajo está dividido en tres secciones generales que van desde la conceptualización sociológica de la educación, la explicación histórica del Consenso de Washington y, por último, la exposición de la Reforma a la Educación Secundaria de 2006, implementada en México. La conclusión y las propuestas dan cuenta de los resultados del análisis realizado a lo largo del trabajo.

Sin embargo cada sección será vista separadamente a fin de conservar objetividad en cada problema a desarrollar; no obstante, se logrará vislumbrar el uso de conceptos que funcionarán como “puentes” que logren articular a los tres capítulos distintos. Es en estos conceptos en donde el análisis del discurso podrá exponernos la importancia que tiene usar las mismas palabras en contextos diferentes. Lo cual será determinante para la conclusión.

Cabe mencionar que la temporalidad manejada en el texto irá cambiando dependiendo del problema que se esté abordando, esto con el fin de situar al lector históricamente ante los diversos escenarios.

Para el primer capítulo se pretende ofrecer un panorama general acerca del principal objeto de estudio de la investigación: la educación. Esto para poder abordar críticamente al tercer capítulo situándolo como una extensión del problema en el caso mexicano.

Para ello, se dará un panorama de dos de las escuelas más importantes en el ámbito sociológico: la escuela estructural-funcionalista y la teoría marxista, que sin ser las únicas, nos ofrecen un análisis bastante reflexivo sobre la conceptualización de la educación. Por otro lado, al abordar la palabra *educación* se vuelve necesario hacer partícipes a los pedagogos, quienes desde sus experiencias analizarán a la sociedad mediante su área de estudio.

Asimismo, es fundamental señalar que al vivir en un mundo globalizado, capitalista (o como diría Marcuse: unidimensional), el discurso predominante en cualquier sector al que nos enfoquemos tendrá un argumento de funcionalidad económica, de ganancia, por lo que al situar a los autores estructural-funcionalistas se estará comprendiendo y analizando dicha posición. Entonces, al estar rodeados y vivir día a día en esta condición se hace inevitable escuchar la contraparte. Es por esto que con los pedagogos se pretende hacer visible esta crítica al orden establecido e innumerablemente justificado por diversos medios. Por consiguiente, aunque en esta tesis sólo se aborde a una sección crítica de profesionales dedicados a la educación, se podrán comparar las distintas percepciones de la realidad con respecto a su argumentación de lo que debería de ser la educación.

Es tanto con los pedagogos, como con los autores de la teoría marxista con quienes se podrán formar las bases de la crítica personal. Así mismo, se enuncian sus propuestas con el objetivo de situar neutralmente al lector para así abogar por la objetividad del trabajo. Apesar de que a lo largo del aparato crítico (que engloba a todo el primer capítulo) no se establezca una posición clara entre los autores, cabe mencionar que es en este capítulo en donde se fija la disyuntiva entre las teorías que es hasta el tercer capítulo en donde se expone.

En este primer capítulo también se abordará a Iván Illich con sus apreciaciones de la distinción existente entre *educación* y *escolarización*, dejando en claro que al percibir estos dos conceptos como sinónimos, se puede dar una degradación certificada capaz de generar una segregación social.

Esta idea de institucionalización de la cultura se ve reflejada al abordar a Gramsci, quien explica la importancia de la escolarización como una forma de reproducir la hegemonía cultural. Sin embargo, recuerda que un nuevo clima cultural ayudaría a que todo capital simbólico sea válido para vivir en sociedad.

De la misma manera, el mencionar este objetivo viene aunado con la revelación de que en realidad esto no es lo que pasa en la sociedad en la que se vive y que de una u otra manera se hacen “necesarias” las condiciones de desigualdad para el sistema capitalista. Por lo tanto, a pesar de que la educación sea vista como una herramienta para trascender estatus sociales se vuelve también un arma para la creación de consenso y pasividad en los individuos.

En el capítulo segundo se abordará primeramente al Consenso de Washington dado en 1989; para lo anterior, se dará un breve antecedente que contextualizará el origen de las recomendaciones económicas ideadas por John Williamson en donde se propuso un ajuste fiscal liderado por el mercado al mismo tiempo de la reducción estatal. Así, la palabra más usada para justificar estas medidas fue el concepto de *competencia*. Cabe mencionar que es en el punto número dos en donde se alienta a la inversión educativa, ya que se maneja como una productora de capital humano. Esto ayudará a relacionar el primer capítulo con un problema aún más específico, generado a partir del Consenso de Washington.

Con estos preceptos, se dieron alrededor del mundo diversos acuerdos y tratados que desde lo económico abogaron por una unificación del mundo. Después, ya entrando en la fase globalizadora del capitalismo, se hizo un análisis de cómo fue que el Consenso de Washington correspondía al discurso neoliberal, ya que se proponían condiciones de obligado cumplimiento que de no llevarse a cabo no se podría entrar a la competencia establecida por la división internacional del trabajo.

Sin embargo, fue en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, 1990, en donde se pudo ver cómo fue que el mismo discurso del

Consenso de Washington se trasladó al ámbito educativo, ya que en ambos documentos, a pesar de que se rescató el contexto mundial, hubo poco énfasis en las soluciones desde la comunidad. Fue en las conferencias sucesivas a Jomtien en donde se rescató la idea del capital humano como catalizador de los procesos de desarrollo; asimismo, la calidad y la competencia se volvieron conceptos que sirvieron como medición al desarrollo escolar y pudieron ser utilizados por igual en la esfera económica o educativa.

Es en el capítulo tercero en donde se abordará la Reforma a la Educación Secundaria de 2006 (RES 2006). Para esto, se explicará el desarrollo histórico de la escuela secundaria en México como un flujo de ideas y propuestas no sólo nacionales, sino con incumbencia mundial. Del mismo modo, y a manera de hilo metodológico, se relacionará lo anterior con los antecedentes a la RES 2006, lo cual conlleva a explicar los diversos acuerdos y leyes previas, como los Acuerdos de Chetumal, la Ley General de Educación, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el Plan Nacional de Educación y, por último, la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) de 2000.

Posteriormente se dará un recorrido del contenido de la RES 2006: *se mostrará su anexo curricular y se desglosará el contenido de las materias para así poder analizar el discurso llevado. Y finalmente, como en todo proceso, que necesita presentar una evaluación de los resultados llevados a cabo, se analizarán los mecanismos de evaluación llevados por las escuelas. De esta forma, se hará un breve análisis del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el cual está elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).*

Por último, se expondrán las posibles relaciones entre el Consenso de Washington y la Reforma a la Educación Secundaria de 2006 como una forma de conclusión, y se darán las propuestas a partir de la explicación de las contradicciones observadas en torno a la educación.

## CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN COMO TERRENO DE DISPUTA

En esta cultura tan “amigable” el individuo se adapta a un mundo que no parece exigir la negación de sus necesidades, por lo que nos pre condicionamos por la aceptación espontánea de lo que se ofrece.

HERBERT MARCUSE

### **1.1 Diversos enfoques para acercarse a una definición crítica de la educación**

Existen dos enfoques que prevalecen en la sociología a pesar de sus diferencias, uno de ellos es el estructural-funcionalista, el cual trata de explicar cómo es que las relaciones sociales se dan por estructuras sistémicas ordenadas; mientras tanto, en el otro extremo (por así decirlo) se encuentran aquellos autores que utilizaron el método materialista de la historia para formular una crítica al orden propuesto o explicado.

Es en estos enfoques en donde se verán las discrepancias en torno a la explicación de lo social mediante la exposición de sus definiciones de educación.

#### **1.1.a Enfoque estructural-funcionalista**

##### *1.1.a.1 Durkheim*

Émile Durkheim (1858-1917) nació en Épinal, Francia; fue un sociólogo que al establecer

formalmente su disciplina académica, llegó a ser considerado uno de los padres fundadores de dicha ciencia.

Antes de empezar por su análisis sociológico acerca de la educación, es necesario situar analíticamente al autor. Así, es fundamental señalar que Durkheim se convirtió en un clásico cuando se preguntó algo tan sencillo como: ¿qué es lo que nos hace vivir en sociedad?

Para lo anterior, el autor explica que la División del Trabajo Social es lo que permite que a pesar de ser tan diferentes los sujetos unos de otros, los hombres y mujeres generen una cierta relación de dependencia que hace posible el convivir en sociedad.

Entonces, cada persona, cada institución por diferente que sea, realiza una función específica jugando así relaciones interdependientes. De este modo, la familia, las instituciones políticas, económicas y religiosas juegan roles específicos destinados a hacer funcionar la gran máquina de la sociedad.

Asimismo, Durkheim desarrolla la explicación de la existencia de fenómenos específicamente sociales, definidos por él mismo como “hechos sociales”: el objeto de estudio de la sociología. De tal suerte que merecen ser mencionados en este trabajo aunque sea por unas líneas.

Los hechos sociales son “modos de actuar, pensar y sentir externos al individuo y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se imponen a él”.<sup>6</sup> Estos hechos existen incluso antes del nacimiento del sujeto en sociedad, al mismo tiempo, son coercitivos porque dichos individuos se educan en relación a las normas y reglas que les impone la

---

6

sociedad.

Sin embargo, el autor menciona que la sociedad juega un papel en el que está fuera y dentro del individuo simultáneamente gracias a que éste interioriza valores y normas compartidos dentro de su contexto. Para esta interiorización y orden social es necesaria la solidaridad, la cual (por decirlo de alguna forma) es transmitida de generación en generación.

Durkheim consideró dos tipos de solidaridad, la mecánica y la orgánica. La primera se encuentra en grupos “pequeños” donde las relaciones son directas, tales como la familia, los amigos o comunidades muy pequeñas; aquí el sentimiento de pertenencia es muy común. Por su parte, la solidaridad orgánica se da en sociedades industriales organizadas por la división del trabajo, en donde las personas, dependiendo de su oficio, son más diferentes entre sí.

Para vivir y aceptar todo este sistema social que constituye al individuo, se requiere una transmisión de valores que permita hacerlo, de lo contrario, el sujeto viviría en anomia (la falta de normas o una incapacidad de formulación de metas). Para esto los padres, las generaciones anteriores al individuo, se encargarán de situar y contextualizar moralmente al niño para que éste pueda comportarse como es debido. Esto quiere decir, educar al niño.

Aunado a esto, es necesario relacionar que, como se señaló anteriormente, Durkheim pensaba que todos estábamos hechos para hacer algo, sin embargo, “No todos estamos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar”.<sup>7</sup>

Para esto, señala que la educación es menester de la sociedad, la cual debe tener un sistema educativo que sea congruente con su cultura, sus costumbres y sus clases sociales, ya que la educación “es el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia”.<sup>8</sup> Y es que, durante la socialización de la joven

---

7      É. Durkheim, *Educación y sociología*, p. 40.

8      *Ibid.*, p. 49.

generación, menciona que nos podemos encontrar con una dualidad en los individuos; por un lado, estamos constituidos por los estados mentales que se refieren a nuestra vida privada, y por otro, tenemos un sistema de ideas, sentimientos y costumbres que moldean nuestra personalidad y al grupo al que estamos integrados.

Lo mencionado anteriormente constituye el ser social. “El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación”.<sup>9</sup> Por lo tanto, no nos queda más que afirmar que la educación responde a necesidades sociales, y por consiguiente, es un tema muy importante para la sociología.

En el mismo sentido, al ser la educación parte de las instituciones sociales, es necesario que el Estado esté vinculado a ella, y resulta claro que la educación es la que crea esa comunidad de ideas y la que le da ciudadanos adaptados al ámbito social. Por lo tanto, la educación es un ente de autoridad y los educadores también deben serlo.

Así menciona que “el educador es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad”.<sup>10</sup> Consecuentemente, a él es a quien se le da la confianza de castigar y premiar; es prácticamente la personificación de todo un sistema de ideas y creencias, se podría decir que del Estado y de la sociedad civil. Luego, es el educador quien va a ayudar a conducir a la libertad,<sup>11</sup> es decir, el ser dueño de sí mismo. “Y es, precisamente, a dotar al niño de ese dominio de sí mismo que la autoridad del educador debe tender”.<sup>12</sup>

Posteriormente, Durkheim señala que la educación solamente puede ser ejercida únicamente por padres y educadores, ya que la experiencia de éstos dota de la capacidad para guiar a los jóvenes. Sin embargo, “su papel no consiste en sustituir a la práctica, sino en guiarla, en ilustrarla, en ayudarla, en caso necesario, a colmar lagunas que puedan

---

9 *Ibid.*, p. 50.

10 *Ibid.*, p. 67.

11 Definida por Durkheim como: el fruto de la autoridad bien entendida.

12 É. Durkheim, *Educación y sociología*, p. 67. Aquí podemos visualizar cómo es que existe una relación entre educador y Estado, en donde ambos funcionan como agentes de autoridad permanente.



producirse en ella y en paliar deficiencias que en ellas se puedan detectar”.<sup>13</sup>

En resumen, la educación se debe estudiar, siguiendo el planteamiento de este autor, como todo lo que está dentro de la sociedad, es decir, como un hecho social,<sup>14</sup> como si se tratase de un objeto al cual pudiera mirarse desde fuera; sólo así se podrá decir que la educación, al ser una necesidad social, necesita una creación y producción especializada, y no juega otro papel más importante que el de preparar a ciudadanos especializados y capacitados para la sociedad misma. Esto se reafirma cuando menciona que: “El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros, no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna”.<sup>15</sup>

#### *1.1.a.2 Parsons*

Talcott Parsons (1902-1979) fue un sociólogo estadounidense quien fue director del Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard en 1944. Es considerado uno de los mayores exponentes de la corriente estructural-funcionalista, la cual sostiene que las sociedades tienden a la autorregulación y al orden social.

Su modelo sociológico es el que más explícitamente se ha identificado con el orden capitalista. Es por esto que es considerado un autor base para las teorías del desarrollo de los años sesenta.

Parsons consideraba a la sociedad como un sistema en el que confluyen diversos sistemas de acción en donde, al igual que el enfoque de Durkheim, suceden modos de acción interdependientes. Menciona que estos sucesos se dan dependiendo de los diferentes mecanismos de personalidad, es decir, de las diferentes significaciones de los resultados alternativos del proceso.

---

13 *Ibid.*, p. 85.

14 Externo, coercitivo y general.

15 É. Durkheim, *Educación y sociología*, p. 100.

En este sentido, señala que dichos mecanismos del sistema de personalidad están en tres etapas: el Aprendizaje, la Defensa y el Ajustamiento. Para entrar en materia educativa, nos basaremos únicamente en el Aprendizaje y sus formas de apropiación; en este sentido, Parsons menciona que el aprendizaje cumple la función de dar nuevos elementos de orientación de la acción.<sup>16</sup>

De esta manera, ve al proceso del aprendizaje como un modo de adaptación. Sin embargo, a Parsons no se le olvida que pueden existir tendencias hacia la desviación, lo cual tiene como consecuencia última dar problemas al sistema social y finalmente desintegrarlo. Es por eso que esta desviación la ve como un modo de “apartarse de la conformidad con los criterios normativos que han llegado a establecerse como parte de la cultura común”.<sup>17</sup>

Por lo anterior, señala la importancia de los Mecanismos de Control Social,<sup>18</sup> los cuales funcionan como una herramienta para la restauración del equilibrio. Dentro de esta categoría los hay de dos tipos: de defensa y de ajustamiento.

Ahora bien, nos centraremos al tipo de ajustamiento, ya que veremos si es que tiene alguna relación con la idea parsoniana de educación. Entonces, indica que el ajustamiento de la personalidad se da en la medida en la que hay una asignación personal de roles, para esto señala: “El aprender a decidirse entre las alternativas de incumbencia de roles que el sistema social deja abiertas al individuo, constituye ciertamente una parte del aprendizaje social, y tales decisiones expresan las orientaciones de valor adquiridas a través de la socialización”.<sup>19</sup> Así, para una mejor apropiación de roles, señala que es necesario un sistema de recompensas, que funciona, según él, como un proceso motivacional, y más aún: como un mecanismo de socialización.

---

16 Talcott Parsons, *El sistema social*, en <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologica/paratodos/pdf/Enfoque/Parsons%20-%20El%20sistema%20social.pdf>, p. 195.

17 *Ibid.*, p. 197.

18 Que en palabras del propio Parsons consiste en “procesos de motivación en uno o más actores individuales que tienden a reaccionar frente a una tendencia a la desviación”.

19 T. Parsons, *op. cit.*, p. 198.

Posteriormente recupera lo ya dicho en “Values, Motives, and Systems of Action” y recuerda que son esenciales los mecanismos “catético-evaluativos”, es decir:

- a) Refuerzo-extinción
- b) Inhibición
- c) Sustitución
- d) Imitación
- e) Identificación

Sin embargo, señala que los últimos dos (imitación e identificación) son primordiales para el reforzamiento de la orientación social. Cabe mencionar que Parsons se declara heredero de Durkheim cuando menciona que “hay un sentido fundamental en el que puede decirse que la inhibición es el anverso del aprendizaje mismo y que va intrínsecamente ligado con él”.<sup>20</sup>

En el plano de la sustitución, Parsons hace evidente su visión instrumentalista al decir que: “Así, en términos muy generales, los ‘progresos’ en el aprendizaje significan, primero, un esfuerzo bastante por impedir la extinción de las motivaciones; segundo, capacidad para inhibir las disposiciones de necesidad que obstaculizan las nuevas orientaciones y, en tercer lugar, *capacidad para aceptar nuevos objetos*, capacidad de sustitución”.<sup>21</sup>

En cuanto a la imitación, se refiere a la posesión de elementos culturales específicos, en el cual no hay ninguna vinculación de solidaridad; mientras tanto, la identificación va hacia internalizar los valores modelo, esto mediante el método de recompensa-castigo, es decir, inhibición-sustitución.

Esto es lo que sucede en el sistema social, sin embargo, ¿será lo mismo en el aula de clases? Pues bien, en su artículo “El salón de clase como sistema social: algunas de sus

---

20 *Ibid.*, p. 201.

21 *Idem.* Las cursivas son nuestras.

funciones dentro de la sociedad Norteamericana”, menciona que precisamente la escuela puede estudiarse como una “Agencia Socializadora en la cual se entrenan las personalidades individuales para que se adecuen motivacional y técnicamente al desempeño de sus roles de adulto”.<sup>22</sup> Es así como en el aula se juega un papel central puesto que ahí “los individuos adquieren los compromisos y habilidades que constituyen los prerrequisitos para el futuro desempeño de sus roles”.<sup>23</sup>

Por lo tanto, lo mencionado anteriormente sobre el ajustamiento de la personalidad, la orientación social y el aprendizaje se ve inmiscuido de facto en la educación, ya que en sus propias palabras: “La escuela constituye un cauce de distribución social de la mano de obra”.<sup>24</sup> Así, se logra ver la continuación durkheimniana en donde indica que no todos estamos hechos para pensar, sino que más bien, el rol depende enteramente del nivel de cultura que se tenga.

¿El nivel cultural es el mismo en todos? No. Esto varía dependiendo del estatus social al que se pertenece, es decir, del acceso a la cultura que cada quien tenga; en este sentido, existe una diferencia entre los que van a la universidad y los que no, existen diferencias de origen que, en la medida de lo posible, permiten o cancelan la movilidad social. En este sentido, el ascender en el estatus socioeconómico se ve casi imposible puesto que desde la misma escuela se polarizan las diferencias en cuanto no se tienen las mismas oportunidades. Sin embargo, a Parsons poco le interesa lo anterior y señala que “No nos interesa, pues, determinar cómo influye el aula escolar en nuestra sociedad, en la futura distinción entre aquellos componentes de una misma cohorte de edad que llegan hasta la universidad y aquellos que no logran tal nivel”.<sup>25</sup>

Así, el proceso selectivo de quién asiste a la universidad y quién no es puramente clasista. Entonces, mientras más se tenga estatus, se tendrán más oportunidades. Sin embargo,

---

22 T. Parsons, “El salón de clase como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad Norteamericana”, en *Antología. Maestría en Educación. Sociología de la educación* [en línea]. <<http://es.scribd.com/doc/25657642/Educacion-y-Sociedad-06>>, p. 173.

23 *Ibid.*, p. 173.

24 *Ibid.*, p. 174.

25 *Ibid.*, p. 175.

Parsons piensa que una forma de difuminar esta desigualdad es mediante el otorgamiento de tareas comunes que fomenten la competitividad. Así, el más apto saldrá a la luz y merecerá un reconocimiento que a la vista de todos lo haga ver superior, esto, claro, en aras de una competitividad sana que fomente la excelencia en los alumnos.

En este sentido, la evaluación juega un papel determinante, y es que recordando los métodos de aprendizaje arriba señalados, la evaluación es una modalidad del sistema de recompensas y castigos, puesto que obtener simbólicamente cierto reconocimiento significa que las conductas y conocimientos del alumno en cuestión son las adecuadas y, por tanto, legitimadas en la sociedad. En los mismos términos, la evaluación juega un papel “motivacional”, por lo tanto, puede verse como un mecanismo de socialización. Es desde ahí en donde se da un sistema de selección para la determinación del futuro estatus, ya que la persona que tenga un promedio de “excelencia” será seguramente un buen ciudadano.

Por lo tanto, para Parsons, la educación básica es un “órgano de diferenciación genérica de los miembros de la clase escolar, en función del rendimiento de los mismos, cuyo rendimiento se mide por la capacidad del educando de alcanzar los niveles y objetivos impuestos por el profesor en cuanto es el representante de la comunidad adulta”.<sup>26</sup>

Resulta que el profesor es una representación de la imagen paterna, por lo tanto, merece respeto e incluso admiración; por su parte, la profesora es una continuidad de la madre, quien ayuda a complementar algunos aspectos cognitivos con los emocionales (mediante el afecto maternal) ayudando así a que los alumnos sean mayormente beneficiados.<sup>27</sup> Entonces, ellos serán los agentes canalizadores y legitimadores de las diferencias entre los componentes de la clase, esto, claro, en función del rendimiento individual. Así el profesor tendrá el monopolio del conocimiento, y los alumnos se dedicarán a identificar y posteriormente a imitar todo lo posible para ser los mejores ciudadanos.

---

26 *Ibid.*, p. 180.

27 Sin embargo, menciona que la profesora tendrá que cumplir su rol de mujer, es decir, estar casada, puesto que una profesora soltera se puede ver como una mujer que ha renunciado a su rol por lo que no es buena imagen para los niños.

Ya para terminar, es preciso mencionar las finalidades del tipo de educación que propone Parsons:

- 1) Una emancipación del niño de su primitiva identificación emotiva con la familia.
- 2) Una asimilación de una cierta categoría de valores y de normas sociales que se encuentran en un escalón superior a los que el niño pueda adquirir en el seno de su familia.
- 3) Una distinción entre los miembros de la clase en función del rendimiento respectivo y de la distinta valoración de tal rendimiento.
- 4) Desde el punto de vista de la sociedad, una selección y distribución de los recursos humanos en función de la estructura funcional de la sociedad adulta.<sup>28</sup>

Con estas finalidades que expone el autor y con el contexto teórico que se dio acerca del mismo, podemos decir que, para Parsons, la escuela es un mecanismo selectivo de recursos humanos, así como una manera de ajustar a sus futuros ciudadanos al buen funcionamiento del sistema capitalista.

### *1.1.a.3 Schultz*

Theodor Schultz (1902-1998) fue un economista norteamericano quien recibió el Premio Nobel por ser uno de los grandes teóricos del liberalismo económico.

Desde esta perspectiva, su modo de ver el mundo corresponde a un nivel sistémicamente estructurado, en donde sobresale el análisis de que no sólo existe una forma calculada de capital, es decir, el capital económico no es el único; plantea que hay distintos ingredientes que permiten la modernización económica y que ninguno de ellos (según él) tiene que ver con el dinero.

---

28 T. Parsons, “El salón de clase como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad Norteamericana”, en *op. cit.*, p. 185.

Sin embargo, menciona que “el dinero importa, y las inflaciones tienen su precio”<sup>29</sup> y que en este sentido, existen dos caras del capital, “y lo que [éstas] nos dicen sobre la modernización económica es que, es un proceso dinámico, son como una regla general, historias inconscientes”.<sup>30</sup> Es decir, por más que se intente, no se puede evitar la modernización y acepta que “la economía cambiante flota en un mar violento de desigualdades de capital”.<sup>31</sup>

Es necesario mencionar qué piensa Schultz sobre la desigualdad: “si no pudiéramos observar estas desigualdades, tendríamos que inventarlas, porque son ellas la causa principal de la modernización económica”.<sup>32</sup> Esto nos servirá de panorama para visualizar el concepto que se explicará a continuación.

Ahora bien, como ya se mencionó, aunque sea algo contradictorio, hay múltiples determinaciones para la modernidad y, sin embargo, para el autor no todo tiene que ver con el dinero, pero sí con la desigualdad económica, aunque no con su representación material.

Así, se dirige a plantear que existe un conjunto de conocimientos, entrenamientos y habilidades que poseen las personas y que los capacita para realizar labores productivas con distintos grados de complejidad y especialización, lo que permite en gran medida la modernización económica. A todo lo anterior, Schultz lo nombra: “capital humano”, y para el autor es de vital importancia que se invierta en él.

“Schultz utiliza el concepto de la inversión en el capital humano para explicar las diferencias de productividad y de salarios existentes entre los individuos, así como otros fenómenos macroeconómicos que no se explicaban convenientemente sin la consideración del capital humano”.<sup>33</sup>

Siguiendo esa línea, es entendible la idea del autor al decir que “la proliferación y la

---

29 Teodore Schultz, *Restablecimiento del equilibrio económico*, p. 179.

30 *Ibid.*, p. 82.

31 *Ibid.*, p. 83.

32 *Idem.*

33 Carmen Sevilla, *El capital humano y su contribución al crecimiento económico*, p. 28.

cantidad de capital humano se ha convertido en una de las principales fuentes de ingresos nacionales”.<sup>34</sup> En otras palabras, la desigualdad económica es un buen negocio, por lo tanto, es necesario prevalecerlo.

En este sentido, la idea funcional de la sociedad, planteada originalmente por Durkheim, sigue presente en la medida en la que existe una división del trabajo social que permite el “orden” en sociedad. Entonces, queda claro que somos diferentes y que en la diferencia están también las distintas necesidades. Así también es evidente que la desigualdad originaria es la que permite un capital humano especializado. Esto es exactamente a la conclusión que llega Durkheim, pero Schultz lo explica desde una perspectiva economicista.

Con todo lo anterior, ¿cómo ve Schultz la educación? Él considera que la sociedad capitalista otorga una igualdad de oportunidades; piensa que es comprensible y sencillo que todos deban tener la misma oportunidad de acceder al sistema educativo. Por tanto, el desempeño individual será por cuestión de voluntad; después de eso, el trabajo vendrá fácil y rápido.

Sin embargo, es necesario mencionar por qué la educación es un capital humano; para explicarlo, es fundamental señalar que la educación se considera también como una extensión del capital “físico”, es decir, se puede ver y hasta elegir. En este sentido, este capital (cuando se ha estado en la escuela) está en *stock*, es decir, en acumulación constante. Una vez más, se tiene una visión economicista en la investigación social. El hecho de que la educación tenga una connotación económica no fue una acción hecha inconscientemente, puesto que pone en los individuos precios y valoraciones que influyen totalmente en su movilidad social (si es que la pueden tener).

Entonces, el capital humano dado por la educación nos “habilita” y prepara para el funcionamiento óptimo de la sociedad, si esta sociedad es desigual y excluyente, ése es otro problema (según menciona el autor). Es decir, la educación es una capacitación para la

---

34 T. Schultz, *op. cit.*, p. 17.



vida, o más bien, es un etiquetamiento complejo y duro que nos permitirá vivir en sociedad.

Para resumir, la escuela es vista por los estructural-funcionalistas como un adelanto de lo que los alumnos verán en el futuro. De esta manera, se pretende que en el aula se entrene y seleccione a los estudiantes para que, paulatinamente, correspondan con los roles que la sociedad y la economía necesitan.

### **1.1.b. Enfoque crítico**

#### *1.1.b.1 Antonio Gramsci*

Antonio Gramsci (1891-1937) fue un autor italiano particularmente importante ya que realizó un análisis de tipo filosófico acerca de la función que tenía la educación. Fue también un importante filósofo, teórico y político quien desarrolló conceptos como el de *hegemonía* y *bloque hegemónico*, capaces de explicar las relaciones de fuerzas entre la sociedad política y la sociedad civil.

Él, al igual que los estructural-funcionalistas, tiene muy presente que existen los que “sirven” (atención a las comillas) para pensar; sin embargo, él no cree que esto sea algo justo.

Por lo anterior plantea que existen intelectuales, claro, pero que están en todos lados ya que nacen en cada grupo social y dan cierta cohesión y homogeneidad de la conciencia.

Así, menciona que cualquier hombre es permanentemente intelectual, ya que cualquier cosa o actividad humana no se puede excluir de una mínima intervención intelectual; es aquí en donde el pensar y el hacer van de la mano, constituyendo de esta forma una relación

dialéctica de la cual no se pueden separar sus partes.

En este sentido, intelectuales los ha habido siempre y su existencia está dada mucho antes de una concepción propia de nuestro contexto. Cada tipo de organización social tiene sus propios intelectuales, los hay quienes se basan en la especialización de aspectos parciales que mantienen de una u otra forma el ejercicio hegemónico,<sup>35</sup> como también quienes son mediados por la cultura previa de su contexto.<sup>36</sup> Cualquier tipo se conserva a sí mismo como autónomo e independiente de cada grupo social dominante o no.

Entonces, al ser el mundo una fuente de sabiduría, “Todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales”,<sup>37</sup> de pensar y, por tanto, de dirigir sus propias determinaciones.

Bajo esa premisa, la diferencia surge en referencia a la realidad inmediata de la función que ejerce.

Por un lado, existen intelectuales que bajo una clase dominante son los que aseguran ideológicamente la disciplina mediante sus funciones súper estructurales. Esto mediante un proceso histórico-tradicional que nos lleva a desempeñar un consenso que permita la reproducción de la calma injustificada.

Ahora, la educación no se ve aislada, está inmiscuida en tanto que es un modo de transmisión del consenso. En sí, la educación en este caso está arraigada a la clase dominante, y por tanto, es un aparato de dirección social estatal.

Sin embargo, se toma en cuenta que, como la creación de intelectuales está dada en todo momento y en todo contexto, se hace preferible una institución que cree unos intelectuales capaces de reproducir el consenso.

---

35 El llamado “intelectual orgánico”.

36 El “intelectual tradicional”.

37 Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, p 14.

Así, “La educación es una lucha contra los instintos biológicos..., su fin: crear al hombre actual de su época”.<sup>38</sup>

### *1.1.b.2 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron*

Bourdieu (1930-2002) y Passeron (1930), como sociólogos franceses, consideraron todo lo dicho por los autores estructural-funcionalistas, pero dieron un giro (como diría Marx, pusieron de pies lo que estaba de cabeza) que permitió reconfigurar la forma de ver la realidad, y claro, de vivirla. Es por esto que dichos autores se enmarcan dentro del enfoque crítico.

Si bien, al igual que Schultz, mencionan que la desigualdad importa, en la medida en que sirve como un instrumento de selección, no lo ven, como aquel autor, como algo positivo, sino exactamente al contrario.

Y es que esta desigualdad, esta selección tiene un objetivo: la segregación de las clases menos favorecidas; el objetivo de esta segregación tiene alcances sistémicos que, debido a su extensión, no serán abordados en el presente trabajo.

En este sentido, Bourdieu y Passeron saben que la desigualdad no está dada espontáneamente, quizás arbitrariamente sí, pero aun la arbitrariedad tiene su explicación. Para esto, hacen un cambio de una visión “voluntarista”<sup>39</sup>, o más bien, idealista, a una visión materialista de la historia que permite comprender que existe una predisposición socialmente condicionada.

Esta predisposición es generada desde el origen, desde el contexto en el que se vive, por tal, son las condiciones materiales las que pueden encausar la vida de las personas, ya que es en

---

38 *Ibid.*, p. 108.

39 Viéndola como una analogía del “Pienso, luego existo”.

este lugar en donde se forman “habitus”<sup>40</sup> como estructuras estructurantes de la dinámica social. Puesto que con éstos, se permite la reproducción de las relaciones sociales.

Ahora bien, para entrar a lo que nos compete, es decir, a la educación, es necesario decir que estos “habitus” no están aislados, sino que al ser social y dialécticamente construidos su función en la educación es fundamental.

Siguiendo lo anterior: “El origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas direcciones y alcanza todos los aspectos de la vida estudiantil; comenzando por el de las condiciones de existencia”.<sup>41</sup>

Así, nace un privilegio cultural en donde se hace una selección de los “habitus” que más favorecen tanto a la sociedad como a las tareas y objetivos escolares.

Sin embargo, cabe mencionar que estos “habitus”, tanto culturales como de clase social, son acumulativos y diferentes entre sí. Es decir, existen diferencias entre las clases sociales con respecto a sus “habitus” puesto que las formas de vivir o disfrutar la vida son muy distintas entre cada una, de esta manera, queriéndolo o no, estos “habitus” cambian la forma de accionar en la vida.

En este sentido, existe un discurso dominante que dicta que hay “habitus” convenientes y hay otros que no lo son; y es que la segregación se da en este discurso gracias a que hay prácticas y valores que necesitan ponerse en un lugar inalcanzable (para muchos), con el objeto de que la mayoría quiera ser ese “cualquiera” que pueda alcanzar el éxito del capital, pero —eso sí— con el truco de que esos muchos no puedan llegar a ser todos un “cualquiera”.

---

40 Entendiéndolos como principios generadores y unificadores que retraducen las características intrínsecas y relacionadas de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas.

41 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, p. 37.

Así, resulta inalcanzable la “cultura” dictada y socialmente aceptada, entonces, para las clases menos favorecidas, la escuela es el único acceso a esta “cultura”, a esta verdadera “educación”.

Aquí radica una contradicción que detectan Bourdieu y Passeron, ya que la cultura y, por supuesto, la educación aceptada por el discurso dominante no es la única ni tampoco la más importante.

De este modo, mencionan que tales “habitus” no vienen de nacimiento, sino que más bien “son inculcados por todas las formas anteriores al trabajo pedagógico y al término de la regresión por la familia”.<sup>42</sup> A esta asimilación a lo largo del tiempo le llaman: “capital cultural”.

Este capital cultural difiere totalmente del capital humano en la medida en que puede servir o no para la reproducción del sistema, pero siempre y permanentemente servirá para vivir en sociedad. Este cambio reconfigura la concepción de la educación ya que ésta no sólo es vista como un aparato funcional para el sistema en cuestión, sino también como un reflejo de la contradicción del mismo.

En la misma medida, esa contradicción resultante, que es capaz de vivir bajo las inclemencias de las desigualdades educativas y materiales, se vuelve un eje rector que habrá que rescatar mientras el objetivo sea la valoración de la capacidad humana.

Es necesario indicar la crítica que Bourdieu y Passeron hacen a pensamientos estructural-funcionalistas, como los que se vieron al principio, al decir que: “La ceguera ante las desigualdades sociales obliga y autoriza a explicar todas las desigualdades, especialmente en materia de éxito escolar, como desigualdades naturales, desigualdades de dotes”. Lo cual se traduce a que una limitación teórica acerca de la realidad concreta no nos puede llevar

---

42 P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, p. 114.

más allá que a una parcialización de las objeciones y de los objetivos mismos.<sup>43</sup>

“Ahora, se comprenderá mejor que la simple descripción de las diferencias sociales y de las desigualdades escolares que aquellas condicionan no es una enumeración rutinaria sino que constituye por sí misma un interrogarse sobre los principios en los que se apoya el sistema actual”.<sup>44</sup>

Con todo lo anterior, se puede concluir que la educación para estos autores es, como se diría coloquialmente, un arma de dos filos; esto gracias a que puede servir como una reproducción tanto del sistema predominante como de las contradicciones sociales que pondrán fin a la desigualdad.

Asimismo, los autores del enfoque crítico tienen en cuenta que la sociedad posee roles específicos e igualmente necesarios, pero abogan por la capacidad de elección de los individuos mediados por su contexto. Es en esta posición en donde se rescata la importancia del medio en el que se vive y de las experiencias que se forman en él, como una manera de conocimiento no institucional que sirve para vivir en sociedad.

### **1.1.c. Pedagogos**

En este apartado se entrará al terreno de los pedagogos, quienes desde su punto de vista tratarán de explicar la realidad mediante las experiencias ofrecidas por el aula y la teoría. En este sentido, los pedagogos abordados tienen una visión panorámica de los dos enfoques mostrados anteriormente y, mediante un análisis pedagógico, apropiarán o desecharán lo dicho previamente.

#### *1.1.c.1 Célestin Freinet*

---

43 P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, p. 37, 101.

44 *Ibid.*, 105.

Freinet (1896-1966) fue un pedagogo francés quien plasmó en la escuela los principios de una educación por el trabajo y de una pedagogía moderna y popular. Esto mediante la idea de la funcionalidad del trabajo que contenga un sentido, una utilidad, para así generar un principio de cooperación con el fin de compartir experiencias y dialogar, poniendo en común los problemas y las posibles soluciones, siempre con el objetivo de mejorar las condiciones de la escuela popular y de su entorno.

Ahora bien, este autor hace un recorrido histórico de lo que ha sido la escuela y su educación para que mediante una crítica oportuna se pueda dar una definición basada en la asimetría de lo explicado, pero no por ello inalcanzable.

Freinet parte de que existen necesidades individuales y sociales en la comunidad que responden a una época específica. Entendiendo esto, habla de que se vive la época del “maquinismo”, en donde la funcionalidad o productividad de las personas puede determinar el tipo de vida de las mismas, por lo que a “cada quien sus habilidades” cobra un significado importante en cuanto a las formas en las que se hace legítima esta expresión en un ámbito social.

Teniendo esto en cuenta, apunta que el mundo está regido y condicionado económicamente, es por tal que la educación se vuelve también una necesidad económica gracias a que mediante la instrucción legítima, se prepara al pueblo para su eficiencia. Por lo tanto, la escuela se adapta al sistema económico dominante en la medida en que su “currículum” está dirigido a la estabilidad del sistema.

Entonces, Freinet da cuenta de que impera una visión utilitarista que sólo sirve para el mañana inmediato, lo cual repercute directamente en la educación gracias a que no se puede exigir nada más la memorización de argumentos no vivenciales.

Esto genera una contradicción tal que nos permite percatarnos de que la escuela y la educación que en ella se imparte ya no prepara para la vida, esto ocasiona un desfase entre

la realidad y el pensamiento que sólo sirve para un maquinismo cuyo objetivo es la enajenación del ser humano.

Con todo esto, Freinet declara: “Descubrámonos ante el pasado pero vistámonos con ropas nuevas, dispuestos frente al porvenir”,<sup>45</sup> es decir, que es necesario tener en cuenta cuáles son nuestras verdaderas necesidades que han estado a lo largo del tiempo para poder así alcanzar la verdadera libertad.

En este sentido, menciona que la educación no debe ser otra más que una “formación y enriquecimiento de la personalidad”<sup>46</sup>; sólo así se desenvolverá conscientemente en su comunidad y lo ayudará a elevar su dignidad y potencia de hombre.

Para esto, el autor recupera de cierta manera a Engels diciendo que no hay nada más digno que el trabajo (entendido como una actividad constructiva) ya que éste corresponde a las verdaderas necesidades de la vida ambiental, o más bien, contextual.

Ahí, es decir, en el verdadero contexto y en una realidad visible y tangible que ponga a consideración las habilidades de cada uno, es donde Freinet sitúa a la educación, no estrictamente en las aulas o en pizarrones sino en el “medio ambiente natural”, en donde la curiosidad desate el ímpetu de las facultades creadoras y activas, que son las “riquezas del medio educativo”.<sup>47</sup>

Por todo lo anterior, menciona que “El trabajo será el gran principio motor y filosofía de la pedagogía popular, actividad de la cual se desprenden todas las adquisiciones”.<sup>48</sup>

Así, será necesaria una readaptación al tiempo para que la disciplina no se convierta en obligación, sino en una expresión natural, para que así, el equilibrio y la armonía estén al servicio de la vida.

---

45 Célestin Freinet, *Por una escuela del pueblo*, p. 19.

46 *Ibid.*, p. 23.

47 *Ibid.*, p. 25.

48 *Idem.*



Por lo tanto, la escuela y la educación irán siempre de la mano de las conquistas sociales, ya que sólo cuando el pueblo acceda al poder tendrá su escuela y su pedagogía. Además, también considera lo siguiente:

Hay que tomar en cuenta que el niño está inmerso en un conjunto complejo de tiranía y obligaciones. Nuestro papel es el de adaptar al máximo la importancia innegable de la personalidad humana sobre las necesidades de la vida en común, incluso cuando estas necesidades nos parecen ilógicas e irracionales. Estas necesidades existen y ante esa realidad nuestro comportamiento pedagógico no puede ser indiferente.<sup>49</sup>

Por lo tanto, su idea de educación va en el sentido de tener conciencia de las condiciones en donde se desenvuelve el sujeto para así lograr expresiones, autodeterminaciones que guíen al alumno a la justicia social.

Por si fuera poco, Freinet no se queda con la crítica ni con una superficial respuesta, sino que idea un plan en el que se puede llevar a cabo todo lo anteriormente mencionado.

Indica que son necesarios los planes generales anuales, mensuales y planes individuales semanales que permitan al niño coger una parcela de conocimiento que se pueda ver holísticamente, pero todo bajo sus necesidades reales, esto para que surja una posibilidad de realización diaria para así simplificar y familiarizar la tarea.

Mediante un estudio de los modelos educativos implementados en diversas partes de Europa, Freinet apunta que con su sistema, el niño pondrá su voluntad en abarcarlo todo ya que se dará cuenta de que la realidad no puede vivirse sectariamente, sino que todo repercute.

Con todo esto, al niño no se obligará a nada y formará una autonomía en el empleo de su tiempo y por fin verá al trabajo como un juego y como algo que realmente dignifica al hombre, no que lo enajena.

---

49 *Ibid.*, p. 106.

Sin embargo, esto puede parecer un poco descabellado ya que se sabe que los niños tienen una consciencia “maquinista” que haría imposible que de verdad se comprometieran. Para esto, Freinet propone algunas acciones de transición:

- No tarima: permite ver con otros ojos, ser incluidos e iguales.
- Cooperativa escolar: una sociedad de niños capaces de administrar la vida escolar (cuotas, crianza, recaudaciones para fiestas, etcétera).
- Texto libre: acceso a la información.
- Huerto escolar: trabajo valorado de los niños en beneficio de su cooperativa.
- Estudio del medio local: análisis contextual.
- Agenda escolar: anotación de preguntas y sus respectivas respuestas.
- Ficheros autocorrectivos.
- Intercambios escolares.
- Dibujo libre: ilustración, decoración.
- Organización de trabajo libre: talleres extras.
- Planes de trabajo.
- Periódico mural.
- Fichero escolar cooperativo.
- Organización de la biblioteca.
- Conferencias de alumnos.
- Talleres improvisados.
- Periódico escolar.
- Imprenta escolar.
- Taller de experimentación científica.
- Proyecciones.
- Cine.
- Teatro.
- Radio.<sup>50</sup>

---

50 *Ibid.*, p. 165. Esto es parte de la propuesta del autor para crear una educación humanista.

### 1.1.c.2 Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) fue un pedagogo brasileño considerado como uno de los mayores teóricos de la educación del siglo XX. Al igual que Freinet, Freire fue un hijo de su tiempo, por lo que todos sus análisis corresponden a una realidad del tercer mundo de América Latina, de la cual fue imposible despegarse.

Freire menciona que se vive en una sociedad bancaria, en donde la producción, la competencia y las órdenes son lo único a lo que se puede enfocar la vida. En este sentido, la educación que podemos esperar de ese sistema bancario no puede ser otra más que una educación bancaria.

Para él la educación bancaria tiene, entre otras, una enfermedad muy grave: la de la narración. Esa narración que ve a la realidad como algo estático y ajeno, más sonido que significado. Con lo anterior, al existir una contradicción entre lo que se vive y lo que se aprende, al sujeto no le queda otra opción más que la memorización mecánica del contenido narrado. Aquí no hay lugar para la creatividad ni mucho menos para la transformación.

Cabe mencionar que “En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes”,<sup>51</sup> entonces, existe un muro ideológico que separa a quien ha pasado todo el filtro de quien está a punto de quedarse atascado, es decir, los oprimidos.

Y es que para el sistema, tal como se vio con Parsons, “los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres ‘ineptos y perezosos’”.<sup>52</sup>

---

51 Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, p. 73.

52 *Ibid.*, p. 76.

Sin embargo, dice Freire, los llamados marginados u oprimidos nunca estuvieron fuera de la sociedad, es decir, no son una enfermedad, más bien, sufren de una que los transforma en “seres para otro”. “Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino en transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.<sup>53</sup>

Creo necesario ahondar en esto ya que se puede considerar como “la contradicción principal” que logra redefinir el concepto de educación.

Pues bien, no sería prudente decir que la pobreza en este sistema es algo erróneo, algo que se salió de las manos y que a pesar de todo, salió mal; para nada, la pobreza es una condición que incluso puede llegar a ser una determinante. En este sentido, la pobreza va de la mano con la opresión (y eso no se le olvida a Freire), pero ¿qué es lo que permite que los oprimidos, en vez de buscar su liberación busquen ser opresores? Para dar respuesta, Freire explica brevemente “la contradicción principal”:

“La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman. Su ideal es, realmente ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en la que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores”.<sup>54</sup> Por lo tanto, la contradicción se encuentra en la educación bancaria.

Ahora, es claro que la educación en esta sociedad bancaria es más bien vista como domesticación a un hombre-objeto. Sin embargo, Freire plantea una educación como modelo de ruptura, es decir, una educación que busque solidaridad y busque la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. “Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte

---

53      *Cf. Idem.*

54      *Ibid.*, p. 35.

para liberar a ambos”.<sup>55</sup>

En este sentido, Freire propone una pérdida del miedo a la libertad por medio de una educación dialógica que considere que todos tienen algo que decir puesto que, oprimidos o no, son actores históricos de la vida. Así, aboga por una educación para la libertad en donde se eduque al hombre-sujeto por medio de la autorreflexión del tiempo y espacio; su vehículo: la acción dialógica.

Por lo tanto, para Freire, la verdadera educación será: praxis, reflexión y acción de hombre sobre el mundo para transformarlo.<sup>56</sup> Esto mediante una teoría de la acción que nunca deje de reconocer el papel fundamental de los oprimidos en el proceso de transformación, es decir, en la recuperación de la palabra de los oprimidos para llevarla a la praxis.

### *1.1.c.3 Pedagogía crítica*

Los integrantes de esta corriente incluyen a Paulo Freire (1921-1997), Peter McLaren (1948), Henry A. Giroux (1943) y Michael W. Apple (1942), quienes proponen una educación basada en la teoría y en la práctica mediante un pensamiento crítico a partir de la realidad social.

Esta corriente pedagógica tiene tanto contenido teórico-filosófico que unas páginas de hacerle mención no son suficientes para hacerle justicia. Sus exponentes son capaces de hablar por sí solos, sin embargo, creo necesario cerrar este apartado con su visión del mundo y de la educación.

Asimismo, cabe mencionar que la tradición teórica-metodológica que llevan a cabo es la

---

55 *Ibid.*, p. 33.

56 *Cf. P. Freire, La educación como práctica de la libertad*, p. 23.

Teoría Crítica. Y para empezar a hablar de lo que nos compete, tenemos que hacer mención de las influencias de la Escuela de Frankfurt como parte estructural de esta propuesta educativa.

Empezando, la Teoría Crítica pretende introducirse al mundo de las apariencias para, desde ahí, preparar el terreno de unión entre la teoría y el pensamiento. Esta corriente cree que el análisis crítico debe ser una característica de la lucha para la emancipación, ya que se debe tener muy presente la diferencia entre lo que es y lo que debe ser.

Por su parte, la Escuela de Frankfurt habla de que la racionalidad de la Ilustración es aún contemporánea, ya que ésta puede verse como parte fundamental del pensamiento científico occidental. Sucede pues, que ahora no se es libre de ese pensamiento y que “la crisis de la razón tiene lugar cuando la sociedad se vuelve más racionalizada [...] como resultado, la razón como ideal y crítica se convierte en su opuesto, la irracionalidad”.<sup>57</sup>

A los pensadores de dicha escuela, esta irracionalidad científica les recuerda invariablemente al positivismo, es decir, (como diría Marcuse) en “el hecho de que un juicio pueda ser correcto y no obstante no ser verdadero”.<sup>58</sup> Para ellos, esta corriente basa su criterio en la verdad; pero cabe mencionar que su verdad está fundamentada en la eficiencia, en lo económico y, finalmente, en lo correcto. Aquí, la historia no tiene cabida porque claramente no es eficiente ni muchas veces correcta; sin embargo, “el positivismo puede ignorar la historia, pero no escapar de ella”.<sup>59</sup>

Teniendo esto en cuenta, la teoría para la Escuela de Frankfurt debe ser crítica y debe relacionar la particularidad con el todo, lo específico con lo universal. Así, creen necesario reconocer los intereses que representa el desarrollo histórico. Aquí, la autocrítica es fundamental ya que juega dialécticamente en tanto que patentiza el poder de la actividad

---

57 Henry A. Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, p. 32.

58 Además agrega que esto: “ha sido el problema crucial de la lógica formal desde un tiempo inmemorial”.

59 H. A. Giroux, *op. cit.*, p. 35.

humana y el conocimiento como producto de la configuración con la realidad social. En este sentido, la crítica no opaca, sino que afirma la diferencia y rechaza bajo cualquier circunstancia la apariencia. Se dedica a analizar la esencia y la realidad del objeto social respecto a sus posibilidades.

Es ésta la tradición teórica de la Pedagogía Crítica y, por tanto, su idea de pedagogía no puede evitar ser contrahegemónica.

Para ellos, la pedagogía debe adaptarse a la necesidad de crear formas de crítica acopladas a la unión de la acción social y a la transformación, así, se estará en contra de un analfabetismo funcional y también de un alfabetismo acrítico, que han sido alentados por la racionalidad tecnocrática (instrumentalista, individualista) que suprime la relación de poder con conocimiento e ideología. Ellos abogan por una educación significativa, emancipadora: *crítica*.

Sin embargo, para poder elaborar dicha educación debieron empezar por analizar la educación tal y como es, antes de formar su deber ser.

De esta manera, se dan cuenta de que la escuela (la cual tiene el monopolio legítimo de esta “verdad”) es una institución política ligada al control social en donde procesan tanto el conocimiento como a la gente; así, son sitios de dominación y contaminación. A su vez, está basada en el currículum oculto (concepto muy parecido al capital humano) que sirve como agencia de conservación del control social. Aquí se legitima lo establecido y se produce la división social de clases necesaria para la producción y legitimación del capital. Es donde las normas estructuran la experiencia y existe una unidimensionalidad del discurso que provoca una ruptura de las creencias de clase mediante la uniformidad del discurso dominante.

Cabe mencionar que la escuela no es “mala” por sí misma, sino que está inmersa en una contradicción que traslada la esfera económica a las ideas de la igualdad civil.

Por lo tanto, la igualdad aquí es redefinida ya que ésta es vista como una elección de un individuo en un mercado libre. Es en esta sociedad en donde efectivamente, todos son iguales, puesto que todos sirven para lo mismo: para trabajar y ser explotados. Entonces, en esta sociedad de fetichización, de mercancías, el fracaso es visto como resultado de un mercado biológico y económico, así, la concepción de la sociedad es darwinista, de selección social.<sup>60</sup>

En este contexto, ¿qué podemos esperar de la educación? Apple menciona que una derechización. Él piensa que la derecha política se apropia de los miedos de la gente de la clase trabajadora, media y baja, creando así un sentido común reaccionario.

Aquí se crea desde una esfera superior, una nueva ideología basada en los temores actuales, que con máscaras de “progreso” y “cambio”, generan no sólo un dominio económico, sino también un liderazgo político, moral e intelectual.

Tomando en cuenta lo anterior, la educación y las escuelas funcionan como un vehículo que ayuda a la economía de mercado, ya que se vuelve una herramienta para tapar las contradicciones y generar un ciudadano consumidor. En esta educación, se reprime la habilidad de cada uno para reconocer la propia represión, la convierte en algo intrínseco. En este sentido, la única satisfacción será la promesa de algo mejor, por ejemplo, de que con un título profesional o un posgrado, todo será más fácil y la felicidad tocará tu puerta.

Sin embargo, no hay que ser pesimistas, porque si bien

las escuelas son terrenos ideológicos y políticos donde la cultura dominante produce en parte sus certezas hegemónicas; pero también son lugares donde las voces dominantes y subordinadas se definen y constriñen unas a otras, en la batalla y en el intercambio, en respuesta a las condiciones histórico-sociales acarreadas por las prácticas institucionales, textuales y vividas que definen la cultura escolar y la experiencia docente-estudiantil [...] las escuelas establecen las condiciones en que algunos grupos e individuos definen los términos mediante los cuales otros viven, resisten, afirman y participan en la construcción de sus

---

60 Michael W. Apple, *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, p. 33.



identidades y subjetividades.<sup>61</sup>

No todo está perdido, pero se necesita hacer más. Y precisamente es lo que tratan de hacer los principales exponentes de la pedagogía crítica.

Se trata, pues, de resistir. Pero no pasivamente, sino con acciones fundamentadas en un razonamiento que apunte hacia un nuevo todo, un nuevo marco teórico de referencia que pueda examinar las escuelas como sitios sociales en donde juegue constantemente la experiencia de los grupos subordinados.

Para esto, debemos entender que el poder no es unidimensional como generalmente se piensa; el poder no es sinónimo de dominación, sino también es emancipación y una forma creativa de producción cultural y social.

En este sentido, de lo que se trata es de dar poder a las experiencias, de anunciarlas y denunciar la realidad, es formar un discurso de las culturas vividas (como diría Giroux) que nos permitan apropiarnos de la realidad para encarar las contradicciones. Así, “el alumno debe encarar el conocimiento como si fuera un pasador de fronteras, una persona que se mueve dentro y fuera de los límites construidos en torno de coordenadas de diferencia y poder”.<sup>62</sup>

De lo que se trata es de formar a un alumno que sea capaz de estallar los códigos culturales mediante la formulación de su discurso y que sea capaz de darse cuenta de que “la historia no termina con el capitalismo. El futuro permanece en manos de aquellos cuyas actividades revolucionarias se dirigen a crearlo”.<sup>63</sup>

Así, la pedagogía crítica pondrá acento sobre la relación no sincrónica entre la propia

---

61 H. A. Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, p. 193.

62 *Ibid.*, p. 210.

63 Peter McLaren y Ramin Farahmandpur, *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*, p. 269.

posición social y las muchas maneras en que una cultura se construye; esto para formar una contramemoria que reescriba las relaciones de poder y que intente a toda costa el cambio social por la solidaridad.

De la misma manera, “lo que distingue a la pedagogía crítica de la educación progresista es esta aceptación pasiva. La primera desea desafiar al capital como una relación social y sustituirla por una alternativa capitalista. La segunda considera el mercado capitalista como el único escenario posible en el que la educación puede tener lugar”.<sup>64</sup>

“La Pedagogía Crítica está diseñada para destruir la patología de la dependencia entre el opresor y el oprimido que ocurre cuando tales cuestiones se ignoran. Intenta crear las condiciones de forma tal que el oprimido se refleje en el cómo y el porqué está ubicado en una totalidad social mayor, e idee estrategias para liberarse por sí mismo.”<sup>65</sup>

Con todo esto queda claro que con los pedagogos se pretende llegar a una reflexión de las verdaderas necesidades de los individuos; su objetivo es mostrar un análisis crítico de lo “socialmente establecido”. Entonces, el maquinismo, lo bancario, la derecha, lo capitalista, entre otros, son sólo maneras de ver el mundo pero, en cierta manera, también determinan a los individuos; en cambio, la pedagogía trata de ayudar al individuo a construir definiciones propias que concuerden con su realidad vivida, sin importar que su generación de conocimiento no corresponda con el discurso oficial. Así se pretende una autodeterminación de sus ideas a partir de acciones que permitan su convivencia en comunidad.

### **1.1.1 Tipología de la educación**

Como hemos visto, principalmente dentro de la postura crítica y también desde la visión de

---

64 *Ibid.*, p. 289.

65 *Ibid.*, p. 304.

algunos pedagogos importantes, el concepto de educación tiene dos variables que en su relación pueden encontrarse o no contradicciones que reconfiguran nuestra percepción de las cosas.

Nos referimos a que la educación puede tomarse en cuenta o en las aulas (escuela) o en la cotidianidad; para cuestiones prácticas la primera la llamaremos Educación Formal (EF) y a la segunda, Educación Informal (EI). En este apartado se explicará brevemente cada una de ellas y se expondrán las críticas respectivas.

La EI es simplemente el aprendizaje que proviene del mundo, del contexto, de las calles, de la vida en cotidianidad; relacionándose así con el trabajo o la familia; este aprendizaje es transmitido casi sin querer, sin esperarlo, es decir, no está rigurosamente estructurado pero, aun así, enseña a socializar y a vivir.

Por su parte, la EF la podemos entender como un conjunto de aprendizajes ofrecidos por una institución educativa cuyo contenido es previamente estructurado y que concluye con una certificación.

Cabe mencionar que a este tipo de educación, Iván Illich la llama *escolarización* y la considera una contaminación física de la verdadera educación ya que, a su consideración, confunde el saber con la enseñanza.

Menciona que esta escolarización (generalmente obligatoria) polariza a la sociedad puesto que fuerza a los niños a subir a una escalera sin término fijo. Se percata de que en realidad esta escolarización ve al conocimiento como una mercancía (con todas las contradicciones de la propiedad privada) a la que no todos tienen acceso, así, refiere que se vuelve como una especie de embudo que deja fuera a aquéllos que no gozan de buena posición.

“Para la mayoría, la escolaridad transforma las diferencias genéticas en degradación certificada”,<sup>66</sup> ya que transmite lo necesario para ser un buen ciudadano. Pero ¿qué es ser

---

66 Iván Illich, *Obras reunidas II*, p. 500.

un buen ciudadano en una sociedad desigual? Pues simplemente alguien que reproduce esa desigualdad.

En este sentido, “el conocimiento acerca del mundo es más valioso que el conocimiento que proviene del mundo”.<sup>67</sup>

### **1.1.2 La educación como organización de la hegemonía cultural**

Para Gramsci, las ideas, el sentido común o el modo de pensar de cada uno tienen una importancia predominante, ya que la ideología puede convertirse en una bala que puede utilizarse para un suicidio colectivo o para la emancipación de la clase obrera. Es muy evidente que existe una dominación que ejerce la clase dirigente sobre las clases bajas y es sobre todo por medio de la ideología, formando un sentido común que la favorezca y permita dominar a las clases bajas. Así, los “intelectuales” revolucionarios u orgánicos,<sup>68</sup> deben luchar para cambiar el sentido común de la sociedad, para modificar su forma de pensar y hacer que sea favorable a las ideas de la revolución.

En puntos anteriores, ya se ha hablado sobre los intelectuales,<sup>69</sup> pero cabe mencionar que para Gramsci, los intelectuales “orgánicos” no se deben limitar a describir la vida social mediante un lenguaje “científico” (como tanto criticó el propio Marx), sino más bien deben de expresar, mediante el lenguaje de la cultura, las experiencias y el sentir de que las masas no pueden articular por sí mismas una revolución. Es por esto que surge la necesidad de crear una cultura obrera que pueda ser desarrollada por una educación capaz de formar intelectuales obreros capaces de liberarse.

De este modo, plantea que a pesar de tener un sentido común bien construido, las masas por

---

67 I. Illich, *La alternativa de la enseñanza*, p. 328/2.

68 “Aquéllos que luchan sobre la concepción del mundo”.

69 Recuérdese que todos los hombres son intelectuales ya que independientemente de su profesión específica cada quien es a su modo un filósofo, un artista, o cualquier otra cosa, en cambio, en la sociedad capitalista no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales ya que no tienen la tarea próxima de construir o transformar la sociedad.

sí solas no pueden realizar la revolución ya que se requiere de un esfuerzo que provenga de un nivel más alto, de los intelectuales que son los dirigentes del proceso revolucionario. Empero, las ideas y las opiniones no nacen de la nada, han tenido un lugar donde se forman y desde donde se difunden. Esos lugares, según Gramsci, son la Iglesia, la escuela, las universidades y en especial los medios masivos de comunicación. Así, para cambiar las ideas de las masas es necesario dominar los anteriores. Por lo tanto, la ideología tiene una importancia clave para difundir las ideas revolucionarias entre la población y lograr que se modifique el sentido común.

Es en este punto en donde se explicará la importancia de la educación escolar para la reproducción de la ideología capitalista y, más aún, su importancia para crear una cultura obrera. Esto se abordará desde uno de los conceptos característicos de Gramsci: la hegemonía.

Para lo anterior, es preciso tener muy en cuenta que dicho concepto se entiende como una expresión de dominación desde un complejo de fuerzas culturales y sociales en donde la súper estructura (ideológica) se encarga de impartir lo necesario para reproducir las condiciones materiales de producción. Sin embargo, es importante recalcar que la hegemonía no sólo se ejerce por coerción, sino también por consenso, logrando imponer su visión del mundo y un sentido común que favorece el reconocimiento de su dominación por las clases dominadas.<sup>70</sup>

Por tanto, la hegemonía se encuentra en permanente saturación de toda conciencia humana en donde el mundo que se ve, en el que se vive, con el que se interactúa y las interpretaciones que se hacen de él son estándares, son iguales siempre; y en dado caso de que exista una diferente concepción del mundo, o una crítica, la dominación ejercida por las clases dominantes logra reproducirse a través de los dominados al suprimir (ellos mismos), excluir o incluso destruir lo “ajeno” a ellos.<sup>71</sup>

---

70 No hay que entender el concepto de *hegemonía* como sinónimo de *ideología*. El primero comprende las relaciones de dominación y subordinación, según sus estructuras entendidas como conciencia práctica, es decir, como un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la vida.

71 De hecho, Stephen Bantú sostiene que la mejor arma del opresor es la mente del oprimido.

En resumen, se puede afirmar que la hegemonía es un conjunto de significados y prácticas, valores y acciones que son impuestos y se presentan como algo cotidiano de la vida.

Es por lo anterior que la cultura y su enseñanza cumplen una función social indispensable para el mantenimiento y reproducción del sistema hegemónico. Por lo tanto, para una mejor asimilación de la dominación es necesaria la institucionalización de la violencia simbólica (como lo diría Bourdieu) que llevará al monopolio y a su propia legitimación.

Por ello, Gramsci utiliza la concepción del Estado ampliado, entendiéndolo como un aparato administrativo estatal sumado a las instituciones de la sociedad civil; dentro de él se encuentra la escuela, y como la clase hegemónica debe asegurar su dominación, ejerce la función de dirección cultural de trasmisión ideológica a través de las instituciones de la sociedad civil. Es decir: la escuela sirve como uno más de los aparatos de hegemonía.

Entendiendo esto es necesario recordar libros como *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* o *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, de Bourdieu y Passeron, pues plantean que la escuela actúa como formador de subjetividades en donde es constante y sonante el discurso hegemónico o la violencia simbólica, puesto que el sentido común de los sujetos que asisten a la escuela se llena de visiones del mundo ajenas a su realidad, y se incrementa el poder de las clases dominantes.

Por tanto, esta reproducción en un futuro generará un consenso en las clases subalternas, indispensable también para el mantenimiento y reproducción del sistema ya que, de nuevo, la escuela funciona como aparato de hegemonía y, por naturaleza capitalista, existen conflictos y contradicciones, y, por naturaleza humana, se generan resistencias y alternativas; esto es, la única libertad humana por sí sola es contrahegemónica.

Así, a pesar de toda imposición ideológica como en todo lugar, existe una posibilidad de resistencia nada despreciable, ya que, sin ser el único espacio, la escuela pública es un recinto muy importante en donde las clases oprimidas acuden para legitimar su

conocimiento o bien para criticar el sentido común impuesto por el capital y darse cuenta, por fin, que el mundo puede ir contra y más allá de la opresión.

A partir de este descubrimiento de la realidad se puede formar un nuevo sujeto, un nuevo intelectual, es decir, quien logre hacer la crítica y sistematización de la concepción del mundo que adquirió a partir de su clase, y por tanto, llegar a modificar su relación física y social con el mundo que lo rodea. De esta manera, el nuevo intelectual será aquel constructor y organizador que mantenga la relación dialéctica de teoría.

Gramsci va más allá de una simple explicación cuando señala la necesidad de estar consciente de este hecho para lograr una única cosa: la creación de la cultura proletaria. Recordando a Simmel y la cultura femenina, se puede afirmar que no son antagónicas sino que van de la mano, ya que se ha construido una cultura del burgués (y por demás machista) en donde el proletariado tiene un guión de una obra a la que no pertenece y no puede más que actuar como un autómatas sin ninguna pasión.

Por lo anterior, es necesario constituir un “nuevo clima cultural”, en donde la homogeneidad del interés común entre las masas y los intelectuales conviva en una misma concepción del mundo que es preciso reconstruir con base en la educación.

Sin embargo, para cambiar el sistema es necesario cambiar la súper estructura, es decir, el ámbito intelectual y moral. Para lograrlo, el intelectual debe sostener una relación maestro-alumno en donde, al igual que la idea freiriana, cada maestro sea siempre un alumno y cada alumno, un maestro.

Lo anterior permitirá al conjunto social convertirse en una gran escuela, en donde pueda surgir el verdadero progreso de las masas, y no sólo de un escaso grupo de intelectuales, como ha sucedido hasta ahora. De esta manera, la revolución educativa que propone Gramsci se logra en la medida en que se universaliza el mismo clima cultural<sup>72</sup> para todos,

---

72 Es decir, la creación de una nueva cultura que no llegue a ser academicista, en donde el hombre no sea un simple objeto para rellenar el mundo. Aquí es la pedagogía que supone la

o bien, el mismo capital simbólico. Por lo tanto se puede entender claramente que el problema pedagógico es el problema de una estructura social en su conjunto, y sólo considerándolo en sus dimensiones reales, la educación puede promover el desarrollo efectivo, tanto de la masa como del individuo que la forma.

Por lo tanto, una de las revoluciones que propone Gramsci es en cuanto a la educación, es decir, la edificación de una lucha en contra de la imposición de una cultura ajena a las masas, con el único objetivo de la creación de una nueva cultura a partir de la crítica de la cultura existente, por las propias masas y los intelectuales.

### **1.2.1 La educación en la sociedad capitalista**

Nos sentimos libres porque nos falta el lenguaje para articular nuestra no-libertad.

SLAVOJ ŽIŽEK



A lo largo del tiempo ha existido dominación de unos pueblos sobre otros y siempre ha estado dirigida por una clase en particular; su única misión ha sido la de aumentar e incorporar más súbditos que reproduzcan sus relaciones.

Desde la esclavitud y desde la extracción campesina, ha habido una acumulación de riquezas por la clase dominante, quien ha formado una oligarquía financiera capaz de hacer todo para preservar su poder.

Uno de los métodos más primitivos y salvajes fue el monopolio, ya que garantizaba un progreso desigual, ideal para preservar la dependencia y debilitar hegemonías, lo cual ofrecía mayor control y mayor acumulación en exceso, aspectos fundamentales para el capitalismo.

En este sentido, nace una “cultura depredadora” que hace de la vida un momento precario que define a la identidad a partir de las necesidades del mercado consumista. Ahora bien, ¿qué se podría esperar de un sistema que ha sobrevivido de la manera más salvaje?, puesto que “Mientras el capitalismo siga siendo lo que es, el capital excedente nunca será utilizado para los fines de elevar el nivel de vida de las masas en un país dado, porque esto significaría una declinación en las ganancias de los capitalistas”.<sup>73</sup> Entonces, lo que se busca son ciudadanos capaces de producir eficientemente, no importa si se encuentran todos en el propio país o no; para eso sirve la exportación del capitalismo a las zonas atrasadas, porque es más fácil la incorporación del sistema siempre y cuando exista pobreza y degradación.

Así, se crean (como diría Marcuse) “falsas necesidades” a partir de la contradicción fetichista que permite que lo extraño parezca normal y se viva en la edad de la subjetividad recombinante.<sup>74</sup>

---

73      Martin Carnoy, *La educación como imperialismo cultural*, p. 48.

74      P. McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, p. 21.

Por su parte, “La educación escolar que hoy conocemos y que fue difundida por los europeos a finales del siglo antepasado sigue siendo parte de la estructura social y económica del capitalismo”.<sup>75</sup> Por lo tanto, es necesario tener bien en cuenta sus objetivos.

Se dice que “la misión de la escuela introducida por los países adelantados es llevar a las personas a una estructura social y económica en que puedan explotarlas mejor los monopolios de los países adelantados”.<sup>76</sup> Bajo esta lógica, es evidente que lo propuesto por Parsons apuntaba hacia estas directrices, ya que finalmente el estudiante se está “adaptando” a la forma de vida de su sociedad, la cual es competitiva y excluyente.

Entonces, la educación en esta era trata de formar una amnesia histórica capaz de aceptar la competencia y la segregación mediante una infantilización de la población, en el sentido más negativo.<sup>77</sup>

Asimismo, la meritocracia aquí juega como justiciera de la historia al reafirmarse la importancia de la desigualdad como “motor de la historia” en el sentido más despreciable. Es entonces cuando la desigualdad social se vuelve un medio para desarrollar inconsciencia en el individuo, lo cual indica que la situación educativa meritocrática está directamente relacionada con la eficiencia social, o más bien, con la desigualdad económica.

Es necesario mencionar que esta preparación de los individuos está relacionada con el mundo de las relaciones laborales capitalistas, es decir, enajenadas y estratificadas, y es que la educación no es más que una réplica de la dominación y subordinación de la esfera económica, ya que “La experiencia laboral y la naturaleza de la estructura de clases son la base en que se forman los valores educativos; se valora la justicia social, se delinea el dominio posible en la conciencia de la gente y se transforman historias de las relaciones sociales del encuentro educativo”.<sup>78</sup>

---

75 *Ibid.*, p. 50.

76 *Ibid.*, p. 51.

77 Gracias a que se da una manipulación de las subjetividades que contribuye inconscientemente al fallecimiento y a la despolitización del sujeto histórico.

78 Samuel Bowles y Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, p. 169.

Cabe señalar que los alumnos no son sometidos a una explotación económica en la escuela (al menos de manera directa), más bien son los padres trabajadores los que la sufren esta degradación; sin embargo, los pupilos son sometidos a una disciplina (con frecuencia muy represiva) y a una inculcación de la ideología dominante.

A pesar de todo lo anterior, es sabido que todo estudiante es hijo de un trabajador (o al menos la gran mayoría), por lo que sufre y vive las contradicciones de clase, pero “su situación escolar los separa entonces, durante algún tiempo (el tiempo de la escolarización) de las condiciones materiales objetivas de la explotación: les obliga entonces a manifestar formas instintivas de la conciencia de clase en un terreno distinto al de la explotación, entonces, el proletariado no es en persona el combatido: lo es en las especies de su ideología y por intermedio de sus hijos”.<sup>79</sup> Evidentemente a sabiendas de que estos hijos deberán ser algún día trabajadores; esto es lo que permite una continuidad intergeneracional en donde “los estudiantes pertenecientes a la clase obrera consiguen trabajos propios de la clase obrera; los estudiantes acomodados obtienen empleos que ofrecen mejores oportunidades de desarrollo, aventajando así sus vidas y las de sus hijos”.<sup>80</sup>

Es aquí en donde el profesor se convierte en el instrumento de la cultura moral e intelectual aceptada, encargado de la tarea de eliminar los impulsos destructivos.

Entonces, es fundamental formar individuos trabajadores, o más bien, “colonizados” que sepan desde un principio que si tratan de pelear, alguien más fuerte los vencerá, y que finalmente no son libres de elegir su futuro, aunque sí lo hagan con las marcas de ropa o los canales de televisión, pero nunca de escoger entre ser colonizado o no.

“Así, el hecho de que los trabajadores se resignen con su puesto es quizás suficiente; el hecho de que acepten su suerte es preferible”.<sup>81</sup> Éste es el trabajo de la educación capitalista.

---

79 Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista*, p. 159.

80 P. McLaren, *op. cit.*, p. 29.

81 S. Bowles y H. Gintis, *op. cit.*, p.138.

Por lo tanto, la lucha que se tiene que librar es principalmente ideológica, en el sentido de que ahí radica toda la contradicción, así, la liberación está en un terreno en que la burguesía conserva permanentemente la iniciativa, al punto de poder inclusive contaminar y desviar en su provecho algunas formas de resistencia a la inculcación dominante.<sup>82</sup> Asimismo, debemos situarnos como agentes activos afrontando críticamente la cuestión dialéctica de las contradicciones arriba mencionadas. Es en este sentido, en que la educación se vuelve campo de diferentes trincheras, se vuelve un terreno de disputa entre la ideología dominante y los oprimidos.

---

82 Vid. C. Baudelot y R. Establet, *op. cit.*, p.159.

## CAPÍTULO 2. EL CONSENSO DE WASHINGTON

There is no weapon of your individual will which, once appropriated by others, does not turn against you.

RAOUL VANEIGEM

### 2.1 El Consenso de Washington

Para acercarse al Consenso de Washington (CW) es necesario hablar del contexto histórico en que se escribió para así tratar de tener una visión panorámica que invite a cualquiera a reflexionar más allá de los postulados que menciona.

Hubo un momento económico justo después de la Segunda Guerra Mundial en donde se formuló uno de los primeros programas de ajuste estructural que fueron adoptados por algunos países: los Acuerdos Bretton Woods, elaborados en la década de 1940. En ese periodo histórico, existía una situación económica tal que reclamaba un nuevo programa de políticas económicas que velaran por el desarrollo de aquellas economías que habían sufrido los percances de la guerra.

En este sentido, los Acuerdos Bretton Woods tocaron tres grandes puntos: desarrollo, estabilidad financiera internacional y liberalización del comercio. A la conferencia asistieron 44 países; sin embargo, dos estrategias predominaban en ese momento, la británica y la estadounidense, siendo esta última la de mayor influencia entre los países asistentes.

El objetivo principal de Bretton Woods era dar respuesta a los problemas

monetarios y financieros que planteaba la reconstrucción económica —en especial la falta de liquidez que amenazaba las economías de los países europeos—, y hacerlo de manera que se evitaran eventuales convulsiones tanto como fuera posible. En primer lugar los británicos, encabezados por John Maynard Keynes, propusieron crear un banco internacional que ofreciese créditos amplios con la única condición de que los eventuales países deudores no se mostraran permanentemente deficitarios. En segundo lugar, la delegación norteamericana sugirió, por un lado restablecer el patrón-oro como base del llamado “sistema monetario internacional”, lo que no incluía el papel que podían jugar ciertas monedas de reserva —especialmente la libra—, y, por el otro, arbitrar algún tipo de institución financiera de ámbito internacional que ofreciera créditos en condiciones favorables aunque algo más restrictivas que las propuestas por Keynes.<sup>83</sup>

En resumen, lo que se transformó a partir de estos acuerdos fue la implementación del dólar como patrón de cambio debido a la “estabilidad” que éste gozaba. En el mismo sentido, en aras de preservar el equilibrio monetario, se formuló la necesidad de crear organismos internacionales encargados de presentar propuestas de políticas económicas encaminadas a impulsar el crecimiento económico y resolver los problemas más apremiantes originados en las recesiones.<sup>84</sup> Éste es el origen del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, principales actores de este capítulo y que establecieron sus sedes en Washington; más tarde se dedicaron a elaborar documentos en busca de la apertura comercial.

Posteriormente, durante los años sesentas y setentas, América Latina contaba con el modelo de sustitución de importaciones que garantizaba un aumento del empleo local, un cierto Estado de bienestar y garantías de protección al trabajador, así como una baja dependencia de los mercados extranjeros.

Sin embargo, este modelo también traía consigo elevados precios de bienes manufacturados e inflación, deuda externa, saldos comerciales negativos, un subsidio a empresas, etcétera, que propició la formación de monopolios.

---

83

Jordi Casassas, *apud* Rubí Martínez Rangel y Ernesto Soto Reyes Garmendia, “El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina”, p. 37.

84 *Vid.* R. Martínez Rangel y E. Soto Reyes Garmendia, *op. cit.*, p. 37-38.

Luego del término de los conflictos bélicos, América Latina se había quedado ya sin compradores potenciales (como Alemania, Italia, Japón y otros países dañados por la Segunda Guerra Mundial) que sustentaran sus exportaciones; por tanto, la región se vio afectada y optó por girar la vista hacia los organismos internacionales.

De esta manera, al incrementarse el sobre costo y las deudas, los gobiernos latinoamericanos solicitaron ayuda monetaria a aquellas instituciones que argumentaban una estabilidad económica, así pidieron préstamos a instituciones basadas en petrodólares y en el desempeño del mercado (lo cual invariablemente está sujeto a cambios abruptos) para lograr un aumento de las utilidades y ganar cierta rentabilidad.

Gracias a esta ayuda empezó la inserción de América Latina al mercado mundial; esto mejoró la conexión del centro con la periferia mediante la adopción de la competencia y del modelo exportador. Con estos préstamos se eliminó la sustitución de importaciones y se preparó un terreno neoliberal capaz de hacer bajar los costos de las materias primas (obtenidas de territorios latinoamericanos) para así bajar los costos de la producción y obtener ganancias.

La idea era sencilla y agradable a primera vista; sin embargo, para 1982 México se endeudó por arriba de sus posibilidades de pago y se declaró en moratoria de pagos. Un año después se unieron a esta situación Brasil, Venezuela, Argentina y Corea del Sur. Así, el estancamiento económico se tradujo a una reducción del 9% del ingreso per cápita entre 1980 y 1990, y la inflación sobrepasó en algunos países al 1 000%.<sup>85</sup>

Ante este panorama, se autonombraron como una especie de árbitros el Fondo Monetario Internacional (FMI) y al Banco Mundial (BM), quienes decidieron dar más créditos a los países con problemas para así pagar sus deudas por concepto de intereses y consiguientemente restaurar sus economías domésticas; sin embargo, tal ayuda tenía ciertas condicionantes: la promoción del sector exportador y un establecimiento de programas de

---

85 Erick Toussaint, *De Norte a Sur: crisis de la deuda y planes de ajuste*, p. 341.

reestructuración.

Todo esto funcionó como estrategia para fortalecer el rol de los organismos multilaterales como mecanismo de presión frente a la banca comercial, con el objetivo de que reanudara el flujo de créditos privados. De ahí que, más que la implementación de estrategias consistentes de desarrollo, el interés de la banca multilateral fuera el aseguramiento de la capacidad de pago de las obligaciones financieras. [...] Se presenta pues una relación triangular conformada por la banca privada, los organismos multilaterales y los gobiernos de los países tanto desarrollados y en desarrollo, que excluye a últimos de cualquier proceso de toma de decisiones. Ciertamente, la banca privada actúa bajo el criterio de instituciones como el FMI y el Banco Mundial, que a su vez proceden según la voluntad colectiva del G-7: Francia, Alemania, Reino Unido, Italia, Japón, Canadá y Estados Unidos. Este último con poder de veto efectivo en dichas instituciones.<sup>86</sup>

Bajo este contexto, en 1989, el socialismo real como sistema económico se fue cuestionando progresivamente y terminó por abandonarse. Después de la caída del muro de Berlín, se consideró que la economía que había sobrevivido debía avanzar a cierto nivel de “desarrollo”. Con esto se dio la justificación de crear un conjunto de reglas que permitiera a los países en desarrollo aprovechar las oportunidades económicas y evitar los inconvenientes que pudieran llevarlos a la crisis.

A este conjunto de reglas se le denominó: Consenso de Washington (de aquí en adelante CW), término acuñado al economista John Williamson, apoyado por los banqueros del Wall Street (situados precisamente en Washington D.C.), para referirse a un cúmulo de recomendaciones económicas elaboradas con el fin de recuperar la estabilidad de las economías después de la crisis de los años ochenta, que aceleró los procesos inflacionarios, acentuó la pérdida de competitividad de la economía y aumentó los problemas sociales, todos ellos factores que terminaron por socavar la credibilidad y la autonomía política y económica de los gobiernos endeudados.<sup>87</sup>

En otras palabras, con esta especie de recetario, los países latinoamericanos debían de

---

86 Johanna Batista Polo, *El condicionamiento al capital externo como instrumento para la implementación de reformas neoliberales en América Latina: la aplicación del Consenso de Washington en Argentina (1989-2001)*, p. 10.

87 *Vid. Ibid.*, p. 13.



ajustarse a las medidas, tal como si tuvieran una enfermedad que debían combatir. Así, los del CW se presentaron como los doctores, capaces de curar cualquier mal: “Sus pacientes se extienden por todo el mundo, de Venezuela a Vietnam. Los doctores se encuentran uno con el otro en la 19th Street de Washington y, juntos, dispensan su medicina. Sus remedios, envasados en el Consenso de Washington, incluyen duras políticas fiscales y monetarias, más libertad para el comercio y el capital, y privatización”<sup>88</sup>. Ésta es la receta que acabaría con los problemas:

1) *Disciplina fiscal.*

Se habla de que existe en los países latinos una excesiva presión de la demanda gracias a un déficit de pagos realmente insostenible, es decir, está en primer momento en contra de la incertidumbre financiera<sup>89</sup> y de la deuda pública. En este sentido, se menciona que es necesario un ajuste de fisco, o más bien, una consolidación fiscal.

Es decir, es primordial ajustar los presupuestos para que éstos estén “balanceados” y el Estado no tenga que gastar de más en cosas innecesarias. El cómo se encuentra en el siguiente punto.

2) *Prioridades en los gastos públicos.*

Williamson menciona que los recortes en el gasto público son la mejor respuesta para eliminar los subsidios; ya que con esta medida, se logra descargar el presupuesto, se evita el desperdicio de dinero en cosas que el sistema económico considera “innecesarias” y se combate la mala asignación de recursos. Así, se mantiene la rienda corta y se prevalece lo rentable, es decir, lo que genera ganancias. En este caso, Williamson menciona que la “educación y la salud son objetos esencialmente propios de los gastos del gobierno, por lo que tiene un

---

88 *The Economist*, apud David Llistar, “El qué, el quién, el cómo y el por qué [sic] del consenso de Washington” [en línea]. <<http://www.odg.cat/documents/publicacions/CW-David-NOV02.pdf>>, p. 2.

89 Entiéndase este concepto como “prestamos”, los cuales sirven como alimento del capitalismo ya que facilita a los “derivados” (valores intercambiados por los bancos pero que no están respaldados); así, son una apuesta de que algo sucederá, generalmente compras a futuro. Se vuelven, pues, inversiones sin fundamentos.

carácter de inversión (en capital humano) así como el consumo”.<sup>90</sup> Por lo tanto, se asignarán mayores subsidios a las áreas de mayor productividad<sup>91</sup> para así ingresar a las mayorías a la esfera económica con la idea de incorporarlos a la producción.

3) *Reforma fiscal.*

En este caso, la reforma se dirige a aumentar los ingresos fiscales, o más bien, impuestos que permitan una base tributaria amplia. En este sentido, se formularán reglas para permitir un eficiente cumplimiento de la reducción del Estado.

4) *Liberalización financiera.*

El CW considera favorecer las tasas de interés. Esto, obviamente, determinado por el mercado. Ya que bajo esta visión capitalista, el mercado no es tan maleable ni tan pervertible como el Estado, tampoco tan corruptible. Así, con medidas “objetivas” se dará una competencia tal que promueva el crecimiento de las exportaciones a la tasa máxima. Es en este punto en donde la crisis tiene solución.

5) *Tipos de cambios.*

El mundo está dividido por secciones, hay quienes sirven para producir, otros para construir y otros para pensar. En este sentido, los países subdesarrollados podrán sanarse si su crecimiento lo basan en la exportación.

Lo anterior, dice Williamson, dará confianza al sector privado para hacer sus respectivas inversiones. En el mismo sentido, el CW propone a los países subdesarrollados una orientación hacia el exterior. Con lo anterior, América Latina desarrollará su potencialidad de suministro y, por tanto, se dará la competitividad que tanto se necesita y el mundo “enfermo” se podrá convertir en el patio trasero de Estados Unidos.

Todo esto se traduce a un tipo de cambio unificado, un lenguaje que lo puedan hablar todos en el mundo...: la globalización.

6) *Liberalización del comercio.*

Este punto va ligado con el anterior ya que hay una lógica muy sencilla que indica que si sumas el tipo de cambio competitivo orientado hacia el exterior con la

---

90 John Williamson, “¿Qué significan para Washington las políticas de reforma?” [en línea]. <<http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>>.

91 En este caso, la educación genera mayor productividad. Sin embargo, es necesario para el sistema económico definir el tipo de educación que se necesita para su reproducción.

liberalización del comercio, te dará como resultado una liberalización de las importaciones, precios competitivos y, finalmente, éxito. Así, la liberalización del comercio se dará en la medida en la que se eliminen aranceles con una visión macroeconómica.

7) *Inversión extranjera directa.*

Si hasta ahora se cumple todo el listado anterior, se atraerán inversiones que el país no tendrá que cargar, por lo tanto, si la inversión viene de fuera ayudará para la construcción de un mejor mercado internacional. Lo que sucede es que esta inversión extranjera conlleva el capital necesario, un conocimiento ajeno y habilidades y conocimientos técnicos que alientan nuevas exportaciones. Es aquí donde la liberalización de las importaciones constituye un elemento esencial en una política económica orientada hacia el sector externo (orientación hacia afuera). El otro elemento es el tipo de cambio. El acceso a bienes intermedios importados a precios competitivos se considera un aspecto fundamental en la promoción de las exportaciones, mientras que una política proteccionista en favor de la industria nacional y en contra de la competencia extranjera es vista como una distorsión costosa que en última instancia termina por penalizar el esfuerzo exportador y por empobrecer la economía local.

8) *Privatización.*

Consiste en eliminar las empresas estatales con la excusa de que la industria privada se administra mejor que las empresas estatales, puesto que, según, al ser más ajena y fría la industria privada, vela mejor por los intereses.

La privatización ayuda a la generación de incentivos, de recompensas y también de castigos, lo cual ayuda a la mayor productividad (una especie de ajustamiento parsoniano) En el mismo sentido, sirve para aliviar la presión presupuestal del gobierno y, también, para eliminar sus funciones de regulador.

9) *Desregulación.*

Eliminación de las regulaciones legales (ya que éstas generan corrupción) para promover la competencia y ayudar a los pequeños y medianos empresarios. Todo esto deriva del punto anterior. Otra ventaja de esto es que no hay una presión monetaria estatal puesto que la adquiere un particular.

### 10) *Derechos de propiedad.*

Lo ve como una serie de requerimientos que constituyen un marco legal, un código comercial y una eliminación de los controles de cambio. Es decir, una eliminación de la regulación estatal y una autodeterminación del mercado.

En resumen, la palabra que más se repite a lo largo del documento es *competencia* y se puede notar que las cinco primeras reformas podrían resumirse en un solo objetivo: la estabilización de la economía a través del ajuste fiscal y de la adopción de políticas ortodoxas, cuyo papel fundamental es desempeñado por el mercado. Las cinco reformas restantes constituyen medios para asegurar la reducción drástica del Estado.

Esta lista de medidas es, por tanto, perfectamente coherente con el diagnóstico de que la crisis latinoamericana tiene su origen en la indisciplina fiscal y el proteccionismo nacionalista.<sup>92</sup>

Sin embargo, unas de las críticas más fuertes a este documento refieren a que las recomendaciones fueron muy simples y que se prestó poca atención al tema de la equidad y la justicia, además, tampoco se hizo hincapié en la necesidad de evitar una crisis.

Con lo anterior se puede dar una cuenta de que

el CW es sinónimo de fundamentalismo de mercado, y tiene diversas proyecciones: el ALCA en América Latina, el Tratado de Maastricht en la UE, el NAFTA en Norte-América, los programas de ajuste estructural impuestos por el FMI a los países emergentes (llámense PAE, ESAF O PRSP), los programas de alivio de deuda HIPC I Y II para los países empobrecidos altamente endeudados, ... y que han sido implementados en todo el ancho del planeta de manera implacable.<sup>93</sup>

En el mismo sentido, podemos ver cómo es que el CW corresponde al periodo de máxima hegemonía del capitalismo y de su fase última: el neoliberalismo:

---

92 J. Williamson, *op. cit.*, p.16.

93 D. Llistar, *op. cit.*, p. 3.

“Tres son las estrategias que Washington utiliza para implementar el neoliberalismo en su ‘patio trasero’: la primera, la del uso coercitivo de la fuerza; la segunda, la que podríamos situar en el ámbito de la cultura y la persuasión ideológica, al puro estilo gramsciano; y la tercera, la de las ‘recomendaciones’ de obligado cumplimiento”.<sup>94</sup>

### 2.1.1 Impacto del CW en las políticas internacionales

Luego de la puesta en escena del CW no se hicieron esperar acuerdos que reprodujeran al menos discursivamente las recomendaciones dadas por la élite de Estados Unidos. Así, surgieron (entre otros) pactos como los Tratados de Libre Comercio de América del Norte, la Unión Europea y el Foro de Cooperación Económica APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation), cuyos objetivos tuvieron fuertes repercusiones en el sistema económico.

Para empezar, en 1989 entró en vigor el APEC, cuyo objetivo principal era consolidar el crecimiento de los países del Pacífico y Asia con el fin de crear lazos comerciales que apoyaran a las 21 economías integrantes.<sup>95</sup> Esto mediante un comercio libre que apoyó a la inversión y a la aceleración de la integración regional.

Dicho acuerdo es muy importante ya que las economías integrantes suman el 40% de la población mundial al igual que el 44% del comercio y 53% del PIB global.<sup>96</sup> En este sentido, casi la mitad del mundo se rige por estas medidas y uno de sus “logros” más importantes es la disminución de barreras arancelarias que en 1989 estaban a un 16% y para el 2010 descendieron al 5.8%.

En el mismo sentido, APEC desarrolló agendas individuales que los países deben seguir para

---

94 *Ibid.*, p. 5.

95 Australia; Brunei Darussalam; Canadá; Chile; República Popular China; Hong Kong, China; Indonesia; Japón; República de Corea; Malasia; México; Nueva Zelanda; Papua Nueva Guinea; Perú; República de las Filipinas; Federación Rusa; Singapur; Taipei chino; Tailandia; Estados Unidos de América y Vietnam.

96 *Vid.* APEC. Asia-Pacific Economic Cooperation, “Achievements and Benefits” [en línea]. <<http://www.apec.org/About-Us/About-APEC/Achievements-and-Benefits.aspx>>.

un mejor aprovechamiento, dichos puntos son:

- 1) Servicios
- 2) Inversión
- 3) Transparencia
- 4) Derechos de propiedad intelectual
- 5) Política de competencia
- 6) Transparencia
- 7) Desregulación
- 8) Movilidad de personas empresariales.
- 9) Tratados regionales.<sup>97</sup>

Mientras tanto, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entró en vigor en 1994 y consiste en

un tratado innovador encaminado a la apertura y ampliación del mercado de América del Norte. Desde entonces, el TLCAN ha eliminado sistemáticamente la mayoría de las barreras arancelarias y no arancelarias del comercio y la inversión entre Canadá, Estados Unidos y México, dando origen al establecimiento de un marco de estabilidad y confianza para las inversiones de largo plazo. El TLCAN fue precedido por el Tratado de Libre Comercio Canadá-Estados Unidos.<sup>98</sup>

Sus objetivos son:

- 1) Promover las condiciones para una competencia justa.
- 2) Incrementar las oportunidades de inversión.
- 3) Proporcionar la protección adecuada a los derechos de propiedad intelectual.
- 4) Establecer procedimientos eficaces para la aplicación del TLC y para la solución de controversias.
- 5) Fomentar la cooperación trilateral, regional y multilateral, entre otros países amigos.

---

97 Vid. APEC. Asia-Pacific Economic Cooperation, “Action Plans” [en línea]. <<http://www.apec.org/About-Us/How-APEC-Operates/Action-Plans.aspx>>.

98 *Tlacanhoy.org*, “Tratado de Libre Comercio de América del Norte” [en línea]. <<http://www.apec.org/About-Us/About-APEC/Achievements-and-Benefits.aspx>>.

- 6) Eliminar barreras que afecten o mermen el comercio.
- 7) Ofrecer una solución a controversias.
- 8) Establecer procesos efectivos para la estimulación de la producción nacional.

Cabe mencionar que desde que el TLCAN entró en vigor, uno de sus principales logros ha sido el comercio entre los países miembros, puesto que se ha más que triplicado, llegando a US\$ 946.1 mil millones de dólares. En 2008, la inversión extranjera directa recibida por Canadá y Estados Unidos de la región del TLCAN alcanzó los US\$ 469.8 mil millones de dólares. Por otro lado, México se ha convertido en uno de los mayores receptores de inversión extranjera directa entre las economías emergentes, al recibir más de US\$ 156 mil millones de dólares procedentes de los países socios del TLCAN de 1993 a 2008.<sup>99</sup>

Por último, la construcción de la Unión Europea se creó (luego de una serie de acuerdos que consolidaban al continente europeo como una potencia económica) en 1992, luego de sentir su proximidad gracias a la caída del comunismo en el continente. Así, para el 7 de febrero se firmó un tratado en Maastricht que daba la pauta para una futura moneda única y una nueva política exterior y de seguridad.

Un año después, se estableció el mercado único y se hicieron realidad sus cuatro libertades: libre circulación de mercancías, servicios, personas y capitales. En este sentido, se han aprobado más de doscientos actos legislativos desde 1986 en materia de fiscalidad, derecho mercantil y cualificación profesional con el fin de superar los obstáculos al proceso de apertura de las fronteras.<sup>100</sup>

A partir de entonces, la Unión Europea ha desarrollado un mercado que se aplica a todos los estados miembros y que asegura una libre circulación de personas, bienes, servicios y capitales, manteniendo políticas comunes en temas como el comercio, la agricultura, la pesca y el desarrollo regional. De esta manera, ha surgido una homogeneización tal que

---

99 Vid. Tlcanhoy.org, “Resultados: Los habitantes de América del Norte disfrutan de mayores beneficios tras 15 años del TLCAN” [en línea]. <[http://www.tlcanhoy.org/results/default\\_es.asp](http://www.tlcanhoy.org/results/default_es.asp)>.

100 Vid. Unión Europea, “Funcionamiento de la UE” [en línea]. <[http://europa.eu/about-eu/eu-history/1990-1999/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/eu-history/1990-1999/index_es.htm)>.

lleva a que la mayoría de los países integrantes acepten una única moneda: el euro.

Debido a esto, la UE cuenta con el 7% de la población del planeta, se produce anualmente más del 25% de la riqueza (PNB) del mundo, se genera un tercio del comercio mundial y se origina el 35% de las inversiones directas de capital,<sup>101</sup> moviéndose en ella un enorme flujo de capitales (tanto de salida —inversiones en otros países— como de entrada, ya que recibe capitales de todo el mundo); es también la mayor exportadora e importadora del mundo en productos agrarios y una importante acreedora de muchos países pobres.

Asimismo, cuenta con cuatro de los siete países económicamente más importantes del mundo, por lo que esta región ejerce gran relación con las instituciones internacionales (como el FMI, BM, OMC, OCDE, etcétera) y con Estados Unidos. Es por esto que la UE es un agente muy importante para la expansión de la ideología dominante, ya que los valores bajo los que se rige son los valores hegemónicos.

Al ver los objetivos en el discurso de todos estos tratados, es claro percatarse de que al mercado se le considera como una forma de organización social. Así, se trasladan conceptos empresariales (competencia, eliminación de aranceles, inversión extranjera y desregulación) a realidades sociales. Su estrategia recae en la movilidad financiera que permite obtener beneficios y abandonarlos al menor inconveniente. Entonces, se hace necesario un equilibrio entre las monedas para así evitar la inflación; una homogeneización.

Asimismo, se vuelve indispensable que no haya fronteras ni controles públicos para que estas empresas puedan actuar libremente sin ningún tipo de restricciones, puesto que es evidente que las empresas son quienes mejor saben acerca de lo que es eficiente para la vida económica; y en consecuencia, lo que es bueno para la economía, es bueno para el Estado, la sociedad y la cultura.

Es con todos estos tratados que uno puede darse cuenta del traslado conceptual de la

---

101 *Vid. Informe General sobre la actividad de la Unión Europea.*



palabra *libertad*, ya que en donde antes era un término humano ahora lo es económico, y puede entenderse, bajo esta nueva concepción, como la capacidad de autodeterminarse económicamente a partir de un simple acto de voluntad. Las condiciones materiales que cancelan o propician este acto quedan en segundo plano puesto que son las capacidades del individuo las que importan para su distinción. En el mismo sentido, a pesar de que la idea de libertad sea un término que corresponde a distintas áreas, al momento de fetichizarse, se crea la ilusión de que la libertad económica es una condición de posibilidad para la capacidad de vivir según su voluntad. Lo anterior gracias a que la vida también se ha fetichizado tanto que sólo se logra ver en términos materiales, económicos; de consumo.

Esto gracias a que se le da una justificación que implica que de los buenos resultados de los negocios se desprende el bienestar de la población. Así, el mercado único que se pretende formar con todos estos acuerdos no nivela las economías mundiales, sino que acentúa las diferencias bajo el discurso de “competitividad”; ahora se dice que habrá una homogeneización de oportunidades pero, en realidad, éstas se vuelven cada vez más inalcanzables y resulta un juego de mal gusto la desigualdad económica.

Esta condición ha provocado que en España, la tasa de paro haya pasado en cinco años de un 8.6% a un desorbitado 26.02%, es decir, esto se traduce a 5 965 400 personas desempleadas;<sup>102</sup> mientras tanto, al inicio de la crisis económica en Grecia, se han registrado 677 suicidios o intentos de suicidio en el 2009; 830 en 2010; 927 en 2011 y 690 en los ocho primeros meses de 2012.<sup>103</sup> Esto es alarmante cuando se sabe que Grecia tenía la tasa de suicidios más baja de toda Europa hace unos 10 años.

A pesar de todo, se dice que en estos países no se han implantado de manera correcta los acuerdos establecidos; la enfermedad a la que le atribuyen dicho problema es la corrupción, pero nunca se cuestiona si la corrupción dio origen a la crisis o la ruina llevó a la

---

102 Vid. Teresa Sánchez Vicente, “Lo que cinco años y medio de crisis económica se llevaron”, en *ABC.es* [en línea], secc. Economía. <<http://www.abc.es/economia/20130429/abci-espana-perdio-crisis-201304241021.html>>.

103 Vid. Portafolio.co, “Crisis económica aumenta cifras de suicidios en Grecia” [en línea]. <<http://www.portafolio.co/especiales/crisis-en-europa/crisis-economica-aumenta-cifras-suicidios-grecia>>.

corrupción.

Aunque América Latina sea el principal receptor de los tratados internacionales, las cifras demuestran que la soberanía crediticia está por los suelos, ya que aunque las reformas económicas llevadas a cabo tenían como objetivo el equilibrio financiero, la realidad es que los flujos de capital, de ganancia, dejan mucho que desear, puesto que, comparando los 178.2 mil millones que obtienen anualmente los países “aliados” a América Latina y la pérdida de flujo de capital en este subcontinente, ha disminuido de un 54.9 mil millones a únicamente 17.9 mil millones.

Con todo lo anterior, cualquiera es capaz de percatarse de que las palabras no son lo que parecen puesto que conceptos como la *liberalización* suponen una competencia; la libertad ahora se refiere al poder del más fuerte; la flexibilidad laboral, a la precarización del empleo; la modernización del sistema de seguridad social, a la reducción de sus prestaciones; la autorrealización, a la individualización... y así sucesivamente.

### **2.1.2 El CW como una forma de reproducir la dinámica neoliberal**

La libertad es una gran palabra; pero bajo la bandera de la libertad de industria se han hecho las guerras más rapaces, y bajo la bandera de la libertad de trabajo se ha expoliado a los trabajadores.

LENIN VLADIMIR ILICH

Al hablar de neoliberalismo es necesario situar las partes integrantes de sus postulados con

el fin de crear una visión histórica que permita situarlo en la actualidad a partir de sus múltiples determinaciones.

Para llevar esto a cabo, sería erróneo empezar este apartado sin tratar el tema del liberalismo. Éste se entiende como la ideología de la libertad, como la ausencia de coerción en la persona. Aquí el Estado vive con la función de salvaguardar las funciones básicas de la sociedad, tales como la justicia, seguridad y libertad.

El Estado de Derecho en el liberalismo sirve para evitar la ley del más fuerte y garantizar que el hombre no será el lobo del hombre y así se dé un escenario propicio para vivir en igualdad.

Autores como Adam Smith, Hume, Montesquieu y Locke consideran que la libertad no es la ausencia de leyes, sino que ésta se consigue gracias a reglas capaces de velar por los derechos humanos. Sin embargo, el ser libre consiste en poseer propiedad y no encontrar obstáculos o interferencias para su disfrute.

Dentro del liberalismo, el mercado es visto también como un ente individual y, aunque sea considerado como una parte importante del progreso humano, se considera que sus leyes deben ser guardadas para que la mano invisible haga su trabajo haciendo que se compensen las acciones y se regulen las conformaciones sociales mediante la idea permanente de “dejar hacer, dejar pasar”.

Con la idea de *laissez faire, laissez passer*, se vinieron nuevas concepciones de la realidad a partir de un traslado de la visión de la libertad individual a la libertad económica; ambas se vieron como partes complementarias y, más aún, fueron vistas dialécticamente desde dos puntos: por un lado, como condición de posibilidad de la segunda por la primera y por otro lado, que la suma de egoísmos responsables podrían traer un beneficio a la sociedad y a la economía. Aquí las regulaciones sociales, desde este punto de vista, resultaban poco deseables.

Este análisis dejó en claro que la intervención gubernamental no funcionaba del todo bien, pero el mercado, que siempre ha sido en cierta manera una propiedad individual, privada, personal, sí podría manejar perfectamente el intercambio voluntario de bienes.

Ahora bien, en el fundamento neoliberal,<sup>104</sup> las leyes deben plegarse al mercado y no al revés, rechazando cualquier tipo de proteccionismo e intervencionismo ligado al interés social. De esta forma, el poder político no debe tener influencia en el capital.

Los principios del neoliberalismo consisten en la protección de la propiedad privada, el predominio del mercado (evitando la intervención estatal pero viéndolo permanentemente como un salvavidas), el orden y engrosamiento del Estado sólo en las partes destinadas a la reproducción de la ideología y del mantenimiento del consenso, es decir, dentro de un ámbito de “seguridad” (policía, ejército, medios de comunicación). También se caracteriza por ser un liberalismo social frente a regímenes políticos.

Así, la diferencia sustancial entre el liberalismo y el neoliberalismo recae en algo que explica la Escuela Austriaca: “nunca resultará posible alterar las normas que gobiernan los órdenes espontáneos mediante la introducción de disposiciones aisladas y subsidiarias referidas a actividades cuyo comportamiento se encuentre sujeto a la normativa general”.<sup>105</sup>

Entonces, “El neoliberalismo adoptó de los economistas clásicos, la idea de que sólo un orden basado en la propiedad privada ofrece cimientos firmes en la división del trabajo, por lo que, el sistema de propiedad pública no puede funcionar”.<sup>106</sup> Asimismo es

un totalitarismo, que pretende imponer un modelo único, es también un dogmatismo, sus principios oscuros y contradictorios se presentan como verdades incuestionables [...] algunos aspectos centrales del proyecto son: la subordinación del modo de vida de los pueblos a las necesidades del capital, el control monopólico de los medios masivos de comunicación y la abertura total a empresas multinacionales, mercados libres.<sup>107</sup>

---

104 Término utilizado por primera vez en el Coloquio Walter Lippmann, en Francia, 1938.

105 Friedrich Hayek, *Historia económica y pensamiento político*, p. 114.

106 Omar Guerrero, *El neoliberalismo de la utopía a la ideología*, p. 54.

107 Noam Chomsky y Heinz Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y*

Su método, la globalización.

En México, el proyecto neoliberal en el que está inmerso le hace creer a sus ciudadanos que ellos son los que pueden tomar la opción ante un nuevo proceso de escala mundial en el que ya son partícipes, cuando en realidad lo que sucede es que lo poco que les queda de autodeterminación desaparece por las fuerzas económicas mundiales, puesto que la deuda externa de los países del continente es usada como instrumento para controlar eficazmente las políticas internas,<sup>108</sup> entre ellas, las educativas.

Cabe mencionar que la teoría liberal, a pesar de haberse situado en un contexto histórico muy diferente (1789), logró introducirse muy exitosamente en pleno siglo XX; algunos autores refieren la introducción del neoliberalismo desde el golpe de Estado en Chile, en donde mediante una fuerte injerencia de los Chicago Boys<sup>109</sup> se hizo que se cuestionara el estado económico considerado como comunista en ese tiempo, así para el 11 de septiembre de 1973, se reivindicaron las nociones de libertad económica y se destituyó al presidente Salvador Allende.

Bajo esta bandera se consideraba a la libertad como el máximo valor del ser humano, de manera individual, ya que no tiene sentido hablar de libertad para referirse a comunidades o grupos sociales, pese a ello, deben existir tales condiciones para que el hombre pueda ser considerado un ser social y libre. En este sentido, la libertad se expresa fundamentalmente en el mercado, el cual es utilizado como un instrumento productivo con el fin de distribuir el producto social.

Así, desde 1989, con el derrumbe del bloque socialista se permitió el establecimiento de un solo mundo, un solo bloque y se hizo necesario determinar cómo se dirigiría de mejor

---

*democracia*, p. 9.

108 Cf. Jose Luis Corragio, *Reflexiones acerca de la teoría, la política y la acción en construcción económica global*, p. 36.

109 Economistas liberales dirigidos ideológicamente por Milton Friedman, principalmente.

manera al planeta. Para esto se hizo una “medición”, pues sólo así se analizaría qué países tenían un buen gobierno y quiénes no.

Entonces, surgió una nueva división mundial y emergieron los países desarrollados y aquellos “en desarrollo”, o tajantemente: subdesarrollados. Y a manera de receta médica se hicieron 10 recomendaciones de las instituciones de Washington, las cuales ya se vieron anteriormente.

A pesar de haberlas explicado, es necesario hacer hincapié en dos aspectos. El primero es que se vislumbra al ámbito privado de una manera más próspera que al público. En este sentido, la importancia del Estado (que es enteramente una institución pública) se reduce al punto en el que sólo se presenta como un facilitador de negocios. En segundo lugar, se piensa que al eliminar todos los obstáculos entre las economías se dará una mundialización que tienda a homogeneizar a las economías internacionales y así, a manera de cascada de riqueza, si los de arriba tienen (los países desarrollados), todos tendrán.

Con este propósito, en aras de la mundialización de la riqueza, se da una asignación de recursos que garantiza más beneficios al menor tiempo y costo.

Aquí, el uso coercitivo de la fuerza se da desde recomendaciones que, a fin de cuentas, llegan a ser condiciones para países que necesitan la ayuda de los organismos internacionales. Mientas que la intervención ideológica se da mediante guerras de baja intensidad que luego se convierten en dictaduras.

Tal como se dijo en el *Documento Santa Fe II. Una estrategia para América Latina*, en la década de 1990: “Estados Unidos debe fortalecer su capacidad para cultivar valores de un régimen democrático con las fuerzas armadas de la región. Con esta comprensión, no se reduciría el programa de Entrenamiento y Educación de Militares Internacionales (IMET)”.

América para los americanos se convertía en el *mundo* para los americanos. De lo que se trataba ahora era de asegurar un poco de prosperidad al garantizar que gracias a la

estabilidad económica se pudieran pagar las deudas. Con esta idea, la privatización parecía ser la respuesta a la tan anhelada masificación de las ganancias.

Así, en los puntos del Consenso de Washington en los que se habla de que la inversión extranjera se traduce a ganancias (puntos 6, 7, 8, 9 y 10), es necesario observar qué países han aumentado su desarrollo en el periodo de tiempo y es claro ver que las ganancias siguen yendo hacia un polo de la población, hacia el centro; existe pues una exportación de la soberanía estatal y de la seguridad alimentaria en manos de países ajenos creando lazos de dependencias.

Entonces, el CW se convierte en una guerra y al mismo tiempo en un estandarte de las crisis económicas de diversos países<sup>110</sup> dando así un panorama de ganadores y perdedores que indican que entre más ingresos haya, más desigualdad habrá en la distribución del endeudamiento, ingredientes fundamentales del paquete neoliberal. Así que las “nuevas democracias” latinoamericanas son democracias de mercado, vistas neoliberalmente como las más eficientes ya que privatizan y desregulan.

Cabe mencionar que tal como lo menciona Friederich Hayek: “la democracia en sí misma jamás ha sido un valor central en el neoliberalismo”, así, la polarización entre la brecha de ricos y pobres poco importa, como lo dice el propio Williamson: no se quiso evitar la crisis en la medida en que “lo político permaneció enfocado en el crecimiento acelerado y no en un crecimiento con equidad”.

Sin embargo, se dice que nunca se obligó a ningún país a implementar dichas medidas, pero éstas se volvieron condiciones de organismos internacionales para acceder a préstamos y rescates financieros, por lo tanto, estas recomendaciones respondían a intereses comerciales y financieros de países desarrollados.

El CW ha definido claramente una etapa exitosa de la globalización para las prácticas

---

110 Crisis en México (1994), Sureste Asiático (1997), Rusia (1998), Brasil (1999), Ecuador y Turquía (2000).

neoliberales, esto lo ha llevado a convertirse en una especie de reloj, en donde las políticas económicas internacionales funcionan como los engranes perfectos que garantizan la aplicación de reformas, que consecutivamente crean otras cada vez más grandes que abren paso a la apertura y disciplina macroeconómica.

## **2.2. El CW en Jomtien, Tailandia. “Educación para Todos”**

Como se ha visto, después de la “homogenización” política del mundo salieron a la luz políticas realcionadas con la reproducción del modelo económico entonces triunfante.

Así, numerosos congresos de diversas índoles se llevaron a cabo para garantizar que en todos los aspectos el neoliberalismo, como última expresión de la ideología capitalista —la ideología triunfante—, dejara su huella.

Sin embargo, estas asambleas, tratados y foros no fueron suficientes para acercarse a los individuos; aún era necesario penetrar más en las relaciones sociales para que así se diera por cumplida la prevalencia del sistema.

Cuestiones como la salud, la vivienda, el trabajo, los medios de comunicación se vieron impactados por estas medidas, pero, dada la lógica instrumentalista de los servicios, la educación escolar como forma de transmisión de la hegemonía cultural no pudo mantenerse alejada de la expansión sistémica.

Por ello, apenas meses después del lanzamiento del CW, del 5 al 8 de marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia, tuvo lugar una conferencia mundial organizada por la UNESCO, UNDO, UNICEF, PNUD, FNUAP y BM a la que asistieron representantes de 155 gobiernos de todo el mundo con el objetivo de acordar ciertas metas para garantizar su principal lema: una “Educación para Todos”.<sup>111</sup>

---

111 Vid. UNESCO, *Meeting Basic Learning Needs: a Vision for the 1990s. World Conference on*



En el documento base publicado en abril de 1990, en donde se compiló lo acordado, lo hablado y lo establecido, se menciona que dicho congreso había sido realizado con la mayor conciencia histórica posible, y por tanto, se habían dado por hecho los cambios globales y el desarrollo humano llevados hasta entonces. De esta manera, el primer apartado de este documento se desarrolla en el sentido de que se han dejado las guerras atrás y con ellas la Guerra Fría también. Lo que proponían era un modelo de crecimiento agregado, por lo que se necesitaba una cooperación masiva para favorecer el desarrollo humano (el cual, mencionan, debía ser la base para el desarrollo económico).

Tomando en cuenta lo anterior, recuerdan que desde 1948 la educación ya era vista como un derecho, pero era evidente que necesitaban “ampliar la educación básica para crear un desarrollo sostenible que reconcilie el cambio cultural-tecnológico dentro del desarrollo social y económico”.<sup>112</sup>

Sin embargo, en el congreso de “Educación para Todos”, fueron muy conscientes de los problemas que existían fuera de la educación y que determinaban a los individuos, por ejemplo, en Latinoamérica durante el periodo de 1980 cayeron los precios a causa de las restricciones de libre flujo y se negaron las exportaciones, lo que trajo consigo una pérdida de \$ 60 billones de dólares por año. Aunado a esto, mencionaron que también jugaba un papel fundamental en el individuo la degradación ambiental, la sobrepoblación, las zonas marginales, la desigualdad y el estancamiento económico.

Ante todo esto, mencionan que la educación es una respuesta a muchos de los problemas económicos. Así, todo problema se puede revertir con oportunidades de aprendizaje; para esto, era necesario hacer que todas fueran iguales, ya que al igualar las oportunidades todos podrán ser exitosos; de esta manera: “el rico será más educado, el ignorante será pobre”.<sup>113</sup>

---

*Education for All* [en línea]. <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtjen-1990/>>.

112 *Ibid.*, p. 2.

113 *Idem.*

Entonces, “con más estudio, tanto los individuos como las comunidades son mejores capaces de sacar sustento de su entorno, participar efectivamente en la sociedad, encontrar desafíos, crear nuevas soluciones, y transformar al mundo de un modo positivo”.<sup>114</sup>

Así, el aprendizaje es un modo de catalizador de procesos de desarrollo; de hecho, en esta conferencia se retomó un estudio que demostraba que con la educación primaria había incrementos en la productividad de los empleados en fábricas y campo, así como gran conciencia del autoempleo y un gran espíritu emprendedor. Asimismo, se tomó en cuenta las cifras ofrecidas por el BM en donde mencionaban que con el 4° grado de primaria en países en desarrollo la producción se había aumentado un 8.7%.<sup>115</sup>

A pesar de estos resultados, se le dedica todo un apartado a la definición de las necesidades básicas de aprendizaje; en él señalan que las principales herramientas para el desarrollo humano son el alfabetismo, expresión oral, la numeración, la solución de problemas, el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes. Cabe mencionar que el aprendizaje hasta entonces mencionado refiere únicamente al escolar, es decir, al que se imparte en las aulas. Secuencialmente se habla de que se tiene que tener un plan de acción multisectorial y diferente a las limitaciones que pueda imponer cualquier ministerio educativo.

Para esto exponen sus metas:

1. Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.
2. Acceso universal para el año 2000 a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado “básico”) y terminación de la misma.
3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores

---

114 *Ibid.*, p. 6.

115 *Vid. Ibid.*, p. 7.

de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios.

4. Reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel, empezando desde 1990 hasta el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.
5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad.
6. Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación — incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas, y la acción social— evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.<sup>116</sup>

Y también sus objetivos:

- 1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- 2) Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- 3) Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- 4) Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en

---

116 UNESCO, *Declaración Mundial de Educación para Todos* [en línea]. <[www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF)>.

particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

- 5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- 6) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.<sup>117</sup>

Desde luego, para poder cumplir tanto los objetivos como las metas se menciona que debe haber un diseño de políticas para mejorar la Educación Básica. Para ello rescatan la importancia de poder encontrar un equilibrio entre los contenidos, los métodos y las necesidades inmediatas y sociales. Es decir, se trata pues, de enseñar lo que hace falta para la vida, lo operable.

Mencionan que una forma de “simplificar” este diseño es con la palabra *calidad*. La calidad en este caso está basada en el personal de instrucción y supervisión, materiales de aprendizaje, instalaciones y tiempo invertido. Un análisis empresarial llevado al desarrollo humano.

La forma de poder llegar a la calidad es mediante la sustitución de libros por multimedia, esto para reducir el abstencionismo en profesores y alumnos,<sup>118</sup> así como una manera de proponer equidad y eficiencia.

En definitiva, es necesario ahondar en este término puesto que de ahí se desprenden ideas que posteriormente se analizarán. La calidad es una herramienta de comparación, es una

---

117 UNESCO, “Los seis objetivos EPT” [en línea]. <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>>.

118 Vid. UNESCO, *Declaración Mundial de Educación para Todos* [en línea]. <[www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF)>, p. 61.

fijación mental que adquiere un consumidor o un evaluador ante un producto. Sin embargo, el concepto de calidad no ha sido utilizado únicamente en el ámbito empresarial, administrativo, sino que ahora el término de calidad ha trascendido esas barreras y se ha impuesto en una nueva esfera: la educativa.

Por consiguiente, la búsqueda de calidad en la educación es una respuesta al abandono académico, tal como si fuera un producto que se ofrece y que va perdiendo demanda. Lo que la UNESCO quiere es que exista un mantenimiento de los clientes, sin embargo, bajo las leyes económicas se sabe que si se aumenta la oferta, la demanda disminuye invariablemente; por ello, esta organización elabora un análisis ante el problema de la educación y asegura que: “La masificación de la educación ha sido acompañada de una significativa pérdida de calidad”.<sup>119</sup>

Así, en artículos posteriores al congreso de Jomtien, emitidos por la UNESCO para dar seguimiento a lo acordado (como el documento de Verónica Edwards de la cita anterior), se dice que la crisis de la educación es una crisis en la calidad de la misma. Aunque se sabe que la calidad y la cantidad son cosas muy diferentes, los gobiernos aún siguen viéndolas como sinónimos. A esto señala que la calidad es a la cantidad su negativo y al mismo tiempo es significante, no significado.<sup>120</sup>

Entonces, “los criterios de calidad en un sistema de producción cultural son fijados por medio de un arbitrario cultural y no por razones fundamentadas en criterios de lógica material de la producción tecnológica”.<sup>121</sup> Por tanto, bajo este análisis, la calidad no es un valor absoluto, es un neutral que se atribuye a un proceso o a un producto educativo; existe en términos comparativos.

Dejando esto en claro, la UNESCO señala que la calidad en este caso es vista desde la eficiencia social y la reconstrucción, por tanto, expone que se esta visión se deriva de una

---

119 Verónica Edwards Risopatrón, *El concepto de calidad de la educación* [en línea]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452sb.pdf>>.

120 *Vid. Ibid.*, p.15.

121 *Idem.*

racionalidad técnica y un diseño de un currículum racional.

De esta manera se busca transformar la educación en un medio eficiente que sea capaz de formar a los ciudadanos que la sociedad requiere, y que vaya en contra de la formación enciclopédica.<sup>122</sup> Se propone entonces, una acción racional que guíe los comportamientos, es decir, las aptitudes y las capacidades. Para esto mencionan que la esencia de la educación se resume en la frase: “cambio de comportamiento”.<sup>123</sup>

Aseguran también que el compañerismo a estas alturas es de vital importancia, ya que es una manera de integrar a las partes (los maestros, la comunidad, los padres, voluntarios, empleados, pero también las agencias de naciones, ONG, bancos, agencias internacionales y fundaciones) con el fin de poder tener más experiencia y más recursos.<sup>124</sup> Sólo con la alianza de otras partes se podrá dar un mejoramiento de la eficiencia en el empleo de recursos, una prioridad de gastos, una reasignación de recursos gubernamentales y, lo más importante, nuevas fuentes de financiamiento.

Sin embargo, todo lo hasta ahora explicado suena en cierto sentido innegable, ya que efectivamente nadie puede estar en contra de una educación de calidad para todos, pero la educación de la que se habla aquí sólo es vista en el ámbito escolar, así, a pesar de que se exponga una multiplicidad de factores que afectan al individuo fuera del salón de clases, todo se reduce a una sola respuesta: la escolarización.

Esto se justifica en la medida en que se aboga por una educación de calidad, lo cual también es algo que no se puede negar a acceder, porque efectivamente la calidad refiere inmediatamente a lo bueno. Pero ¿de qué calidad se habla? Como se ha venido mencionando desde párrafos anteriores, la calidad se traslada a la lógica mercantil, la de los clientes, la de consumidores que tienen que estar satisfechos y a la de mercancías que tienen que ofrecer lo que la demanda pide.

---

122 *Ibid.*, p. 20.

123 *Ibid.*, p. 21.

124 *Vid.* UNESCO, *Declaración Mundial de Educación para Todos* [en línea]. <[www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF)>, p. 61.

Así que ¿cuál es la demanda? y, siguiendo lo mencionado en la conferencia, ¿qué es lo que ayuda a cualquier persona a “vivir y trabajar en dignidad”? ¿Cómo es que el alfabetismo, la expresión oral, la numeración, la solución de problemas, el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes podrán ayudar al desarrollo económico?

El asunto aquí es que las habilidades requeridas para la vida cotidiana en sí son las requeridas por el mercado laboral en la medida en que las “competencias” son la base para la vida escolar.

Cabe mencionar que el término de competencias no tuvo un lugar conceptual en la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia, sin embargo, su análisis jugó gran relevancia para conferencias posteriores (como en Dakar) y como forma de evaluar qué tanto se habían cumplido las metas y objetivos de dichas conferencias. Así, en el Informe de Seguimientos de la EPT [Educación para Todos] en el mundo 2005<sup>125</sup> y en los siguientes años, el término más utilizado para saber qué tanto le sirvió la escolarización al niño fue: *competencias*.

Por ello es necesario hacer hincapié en este concepto, ya que es al que se le pone principal atención en el perfil de egreso del estudiante por ser la demostración de la calidad educativa.

En diversas fuentes provenientes del campo educativo moderno, se puede definir a las competencias como un conjunto de habilidades que tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de ejecutar, grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas. Cuestión que integra los cuatro pilares de la educación: el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Asimismo:

la competencia puede emplearse como principio organizador del curriculum. En un curriculum orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su

---

125 Vid. UNESCO, *Educación para Todos, el imperativo de la calidad* [en línea]. <[www.unesco.org/education/gmr\\_download/es\\_summary.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf)>.

educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación. Dependiendo del tipo de formación, estos prototipos de situaciones se identifican bien como pertenecientes a la vida real, como relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión.<sup>126</sup>

Ahora será necesario recordar un concepto del que ya se había hablado anteriormente en este trabajo: el capital humano. Retrocediendo unas páginas se encontraba lo siguiente: “existe un conjunto de conocimientos, entrenamientos y habilidades que poseen las personas y que los capacita para realizar labores productivas con distintos grados de complejidad y especialización, lo que permite en gran medida la modernización económica”. Es decir, estas ideas de de Schultz, no sólo discursivamente sino realmente, han trascendido el discurso económico para situarse en las políticas educativas.

Entonces, la calidad, la competencia y el capital humano se vuelven un pilar fundamental para el discurso de que a mayor educación, mayor crecimiento económico y, por lo tanto, mayor ganancia. Sin embargo, estos conceptos y sus respectivos significados no llegaron a tener tal relevancia por casualidad, sino que vienen de un hilo discursivo correspondiente a la esfera económica. Por tanto, es necesario mencionar un punto en el CW que se refiere (aparentemente) sólo al ámbito económico pero que tiene vital importancia a la hora de hablar de educación: el de las prioridades en los gastos públicos, es decir, el punto número 2, que se enfoca en que la “educación y la salud son objetos esencialmente propios de los gastos del gobierno, por lo que tiene un carácter de inversión (en capital humano) así como el consumo”.<sup>127</sup>

Ahora, en la parte correspondiente a los tipos de cambio (punto 5), se dice que en el mundo existen diferencias, pero como aquí se trata de hacer iguales ciertas condiciones para atraer a las inversiones, se habla de formar un tipo de cambio unificado. Empero, la cuestión del tipo de cambio unificado no refiere solamente a la moneda sino también a las cuestiones ideológicas, para así garantizar una competencia idónea.

---

126 UNESCO y OIE, “Enfoque por competencias” [en línea]. <<http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html>>.

127 J. Williamson, *op. cit.*



La educación sufre de esta condición, de este punto, gracias a que padece una homogeneización mundial con aras de hacer más competentes a los alumnos en las respectivas áreas en lo que se encuentre catalogado su país. Si en su país la inversión extranjera (el desarrollo económico) está determinada por el abaratamiento de la mano de obra, el niño educado funcionará para eso: ser un obrero barato.

En otros términos, lo que se analiza para este trabajo de investigación sobre las conferencias situadas en Jomtien, Tailandia, es que existe un doble discurso ya que, por un lado, se quiere una universalización de la educación básica, se quiere también concentrar la atención en el aprendizaje así como una ampliación de la visión de la educación básica, también, se planea una ampliación de la misma y de verla como un cimiento de habilidades posteriores.

Por otro lado, las metas y los objetivos no tienen relación entre sí, no tienen un “hilo” que permita hacer un seguimiento siquiera conceptual, están desarticulados entre sí y lo que se vislumbra es un discurso que traslada términos económicos a discursos educativos dando propuestas desarticuladas: una educación para los niños más pobres, de la educación básica se pasa a la universalización de la educación primaria (ya que quizás sea el único al que llegue la mayoría). También tratan de dar las necesidades —más que básicas— mínimas de aprendizaje, además, la forma de concentrar la atención es simplemente evaluando el rendimiento escolar. De este modo, en vez de “ampliar la visión”, se amplía sólo el número de años de la educación básica; en vez de verla como un cimiento, se percibe como un fin en sí misma.

Algunos datos que sustentan la idea anterior:

- En cerca de 60 países que realizaron operativos de evaluación de aprendizaje, sólo 5% de los alumnos de primaria lograron alcanzar o sobrepasar el nivel mínimo de aprendizaje.
- Los índices de repetición permanecieron extremadamente altos.
- Una de las causas de la baja calidad de la educación continúan siendo los bajos salarios y la

débil capacitación docente.

- Globalmente, 63% del costo de la educación lo financian los gobiernos, 35% el sector privado (incluidos los padres de familia) y 2% la cooperación externa.
- La mitad de los países en desarrollo que enviaron información reportaron gastar menos del 1.7% de su PNB en educación básica para 1998.<sup>128</sup>

### 2.2.1 El CW y la educación capitalista

Como se ha venido mencionando, el CW tiene muchas de sus fundamentaciones basadas en la ideología neoliberal, incluso, podría decirse que el Congreso dio paso al establecimiento de dicha ideología a nivel mundial llegando así a poder hablar de la *globalización*.

Ahora, para poder analizar el CW desde una perspectiva educativa, es necesario hacerlo mediante conceptos que sirvan como “puentes” que logren trasladarnos de un discurso económico a un discurso educativo.

Anteriormente se analizó por separado tanto el CW como la Conferencia Mundial de Educación Para Todos (EPT), pero al juntarlos se puede observar que sobresalen y se desarrollan a lo largo de ambos documentos, conceptos como: competencia (que en las sesiones subsecuentes a la EPT se le consideró como *competencias*), capital humano y calidad.

Ya se han desarrollado los conceptos previamente, sin embargo, no se ha analizado las repercusiones que tiene el hecho de usar estas mismas palabras en situaciones distintas.

---

128 EFA Forum, *Statistical Document, World Education Forum* (Dakar, 26-28 april, 2000) y *Countdown*, N° 21, UNESCO, (junio-agosto, 2000).

Cuando la UNESCO define competencia,<sup>129</sup> habla indirectamente de una distribución social de roles (o “habitus”, en términos de Bourdieu), o como prefiere llamarlo: de curriculum. Lo cual implica que una educación basada en competencias será una forma de (como lo dicen en EPT) catalizar los procesos de desarrollo.

Si se recuerda el discurso de Parsons, es claro notar cómo es que estos conceptos se dirigen a una misma dirección, ya que para este sociólogo, en el aula se juega un papel central puesto que ahí “los individuos adquieren los compromisos y habilidades que constituyen los prerequisites para el futuro desempeño de sus roles”.<sup>130</sup>

Por lo tanto, la escuela funciona efectivamente como un mecanismo de control social en la medida en que sirve como una forma de ajustamiento de la personalidad —o “cambio de comportamiento”, tal como lo mencionan en la EPT—, con la finalidad de la distribución social de la mano de obra.

Bajo esta argumentación, el capital humano, que es el adiestramiento necesario para capacitar a alguien para una labor específica, varía dependiendo del contexto en el que se desenvuelva; en la EPT mencionaban que el mundo se enfrentaba a múltiples problemas y la solución por excelencia era la escuela. Sin embargo —al igual que Parsons—, en Jomtien, Tailandia, poco se preocuparon por entender las razones de la diferencia social, o en sus palabras de contexto; lo veían como un factor más que influía pero no condicionaba a las personas. Siguiendo esta lógica es claro ver cómo es que la respuesta al problema era simplemente otorgar una igualdad de oportunidades de acceso a la escuela; pero, el acceso escolar no garantiza un cambio de contexto, una eliminación de los problemas, ¿cómo garantizan que la escuela sea un agente de movilidad social? Ellos lo resuelven de una

---

129 Recordando: “la competencia puede emplearse como principio organizador del curriculum. En un curriculum orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación. Dependiendo del tipo de formación, estos prototipos de situaciones se identifican bien como pertenecientes a la vida real, como relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión”.

130 Talcott Parsons, “El salón de clase como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad Norteamericana”, en *Antología. Maestría en Educación. Sociología de la educación* [en línea]. <<http://es.scribd.com/doc/25657642/Educacion-y-Sociedad-06>>. p.173.

manera muy fácil y sin explicaciones cuando lo resumen de esta manera: “el rico será más educado, el ignorante será pobre”.

De cualquier manera, esta educación, o al menos esta visión que se toma, corresponde a un método de adaptación del sistema ya que, así como la experiencia escolar y la estructura de clases son la base de los valores educativos, también, se delinea la conciencia sobre las personas transformándose así las relaciones sociales.

Ahora, el término de *competencias* debe ser fuertemente analizado puesto que este concepto toma el lugar de otros como eficiencia, valor, utilidad, rivalidad e individualismo, para que posteriormente se igualen las reacciones que se esperan y se deje fuera al libre albedrío. Así, la educación por competencias supone una capacitación temprana para que las futuras empresas en las que trabajen los alumnos no gasten tiempo ni dinero en acoplarlos a sus modos, lo cual ayuda enteramente al desarrollo capitalista puesto que:

esto ayudará a las compañías a obtener y conservar su competitividad... explorando de manera activa nuevas formas de relaciones sociales entre empleadores y empleados poniendo mucho énfasis en lo que ellos llaman manejo de la competencia (cuya aplicación por parte de los empresarios y según su enfoque)... tendrá un efecto positivo en la capacidad de las compañías para abordar los retos del siglo XXI y en la habilidad de los empleados para asumir responsabilidades mayores en el trabajo y, por lo tanto, en asegurar su propia empleabilidad.<sup>131</sup>

Entonces, cuando el CW habla de que la inversión en la educación supone un aspecto fundamental para la creación de capital humano, refiere a una inversión en la educación únicamente capitalista cuyos intereses son:

una amplia calificación formal o la disposición para trabajar por salarios mínimos, la última exigencia es el resultado de la cambiante estructura de producción que se deriva de los avances de la tecnología; la consecuencia educativa de ello es que no se requerirá personal con educación superior. La futura estructura educativa latinoamericana mediante una inferencia hipotética deductiva, fundamentada en la lógica del sistema y la evidencia histórica: la estructura de producción y realización mundial del capital determina la estructura ocupacional mundial, la

---

131 Dominique Rychen, *Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida*, p. 44.

que a su vez condiciona la estructura del sistema educativo mundial del cual los sistemas educativos de los estados-nación son funciones o subsistemas dependientes.<sup>132</sup>

---

132 N. Chomsky y H. Dieterich, *op. cit.*, p. 107.

### CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LA REFORMA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 2006

#### 3.1 Antecedentes de la educación secundaria en México

Fue en la Edad Media en donde la enseñanza se separó en dos ciclos: la educación primaria y la secundaria, este “segundo ciclo era de carácter humanista y estaba restringido a la élite de hombres libres”.<sup>133</sup>

Como consecuencia de la evolución industrial se generaron necesidades de producción, por lo que el enfoque de la secundaria giró hacia la preparación del individuo en los oficios subprofesionales, exigencia imperante de ese momento histórico. Al tiempo de estas transformaciones industriales, también se dio una democratización de la sociedad y consecuentemente la educación secundaria se abrió a otros grupos sociales. “La educación pasa de ser elitista a ser instrumento de la industria para la formación de la mano de obra”.<sup>134</sup>

Actualmente en México, la educación secundaria abarca el último periodo de la educación básica obligatoria. Para llegar a ello fue necesario un cambio estructural muy grande que abogó por la inserción de la mayoría de la población en todas las esferas: la Revolución de 1910.

Así, la “reconstrucción nacional” se trasladó al tema educativo en cuanto se construyó la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 3 de octubre de 1921, con el objetivo de dar un

---

133

134 Daniel Filmus, comp., *¿Para qué sirve la escuela?*, p. 12.  
*Ibid.*, p. 18.

carácter nacional a la educación que la revolución tanto había buscado.

Para esto, se recopilaron los moldes pedagógicos de la escuela secundaria alemana y francesa<sup>135</sup> y los postulados democráticos de la estadounidense, ajustados ambos a las necesidades y aspiraciones populares de México, se funda la escuela secundaria para ampliar la base piramidal del sistema educativo nacional creado por el nuevo orden social.

Fue en 1925 cuando la SEP autorizó la creación de las escuelas secundarias y, por lo tanto, la Dirección de Educación Secundaria inició labores para encargarse de la dirección técnica y administrativa de las escuelas secundarias federales.

En un estudio de Moisés Sáenz, se dan consideraciones acerca de la importancia que vislumbraba la educación secundaria:

- 1) La educación secundaria en México llenó una necesidad urgente del país. La Escuela Nacional Preparatoria no respondía ya a las necesidades emanadas del movimiento revolucionario de 1910.
- 2) Las escuelas secundarias resuelven un problema netamente nacional, el de difundir la cultura y elevar su nivel medio en todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional positivamente democrático.
- 3) La educación secundaria constituye un sistema de tendencias nacionalistas claramente definidas.
- 4) Para su organización se han tomado los principios establecidos por la Psicología y la Ciencia de la Educación, universalmente aceptados, sin perder de vista ni la idiosincrasia ni las peculiaridades de nuestro pueblo.
- 5) La escuela secundaria es una institución educativa especial, en organización y métodos, en virtud de que se refiere normalmente a jóvenes de 13 a 16 años.
- 6) La educación secundaria implica escuelas diferenciadas, variadas en sus posibilidades flexibles en sus sistemas y con diversas salidas hacia diferentes

---

135 La Ley de Instrucción de 1865 establecía que la escuela secundaria fuera organizada al estilo del Liceo francés y que su plan de estudios se cubriera en siete u ocho años.

campos de la actividad futura.<sup>136</sup>

Tal como asevera Irigoyen Millán:

El puente entre la educación primaria y secundaria se hacía necesario por muchas razones, una de ellas era que la Escuela Preparatoria se encontraba agobiada por problemas materiales, de espacio, exceso de alumnos y anquilosamiento de programas, por lo que dejó de ser operante en la atención que venía prestando a lo que consideraba como educación secundaria. Además, el incremento de egresados del nivel primario creó la necesidad social de dar mayores espacios y educación a los adolescentes.<sup>137</sup>

Así, el dilema de la enseñanza secundaria entre una educación liberal para la minoría acomodada o una educación práctica para la mayoría parece irse resolviendo, actualmente, por la vía “media”; dando una formación general que toma en cuenta los requerimientos vocacionales de los alumnos. Es en el perfil de egreso establecido en el plan de estudios de la educación secundaria donde se define el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación básica obligatoria: “responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas a fin de dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática”.<sup>138</sup>

El plan de estudios se planteó para tres años y se propuso impartir conocimientos relativos a los medios de comunicación intelectual, de matemáticas, física, química y biología, cuantificación de fenómenos, sobre la vida social y los agentes útiles en la producción, distribución y circulación de las riquezas.

Para 1923, en la ciudad de México, el subsecretario de educación Bernardo Gastélum propuso reorganizar la currícula de la preparatoria; esto inmediatamente llevó a establecer la distinción con la escuela secundaria y se le consideró como una ampliación de la escuela

---

136 Moisés Sáenz, “La dirección de enseñanza secundaria. Su organización y sus funciones”, en *El esfuerzo educativo en México. Memoria de la obra del Gobierno Federal en el ramo de la educación pública durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles*, p. 371.

137 Secretaría de Cultura Ciudad de México, “Hace 82 años se crearon las escuelas secundarias en México” [en línea]. <<http://www.cultura.df.gob.mx/sala-de-prensa/boletines/400-699>>.

138 Secretaría de Educación Pública, *Educación Básica. Secundaria, plan de estudios*, p. 9.



primaria.

Así, sus nuevos propósitos fueron enfocados a realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo general del estudiante; vigorizar la conciencia de solidaridad con los demás; formar hábitos de cohesión y cooperación social, así como ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera cultivarla. El periodo de estudios sería de tres años y se enseñarían las materias establecidas en el plan reformado de 1918.<sup>139</sup>

Para 1934, cuando inició su periodo gubernamental el presidente Lázaro Cárdenas, la educación secundaria se consideró un ciclo posprimario, coeducativo, prevocacional, popular, democrático, socialista, racionalista, práctico y experimental.<sup>140</sup> Aunque, sinceramente, se distaba mucho de ser una educación verdaderamente socialista, ya que no puede existir una educación de este tipo mientras se viva en una sociedad capitalista. Más bien se utilizó sólo una sección del discurso que hablaba del trabajo para justificar el discurso de la inserción de las mayorías a la esfera productiva sin el objetivo, claro, de la emancipación del trabajo enajenado.

En 1935, el presidente Cárdenas propuso que el gobierno federal administrara toda la educación secundaria pública y privada; para ello decretó que ninguna institución de cultura media o superior pudiera impartir educación secundaria sin la autorización expresa de la SEP.<sup>141</sup>

Antes de 1958, sólo existía un tipo o modalidad de educación secundaria, sin embargo, posteriormente se le llamó “general” para distinguirla de la creación de la “secundaria técnica”; esta última, además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades, incluyó

---

139 Vid. Engracia Loyo B. “De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)” [en línea]. <[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_7.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm)>.

140 Vid. Margarita Zorrilla, “La educación secundaria en México, al filo de su reforma”, en *Revista Electrónica sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación* [en línea]. <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>>, p. 5.

141 Vid. *Diario Oficial de la Federación*, 13 de marzo de 1935.

actividades tecnológicas para promover en el educando una preparación para el trabajo.<sup>142</sup>

Durante los años de 1964 a 1970, el secretario de Educación Pública Agustín Yáñez introdujo la telesecundaria con el objetivo de aumentar la capacidad en el servicio educativo de este nivel; lo que se traduciría a dar atención a una demanda cada vez mayor originada por el crecimiento de la población en esos años. Con esta nueva modalidad se buscaba dar instrucción a personas que vivían en lugares en donde no se encontraba un plantel establecido.

Con el movimiento estudiantil de 1968, el presidente Luis Echeverría (1970-1976) realizó una reforma educativa, argumentando que el problema central era que la educación no estaba respondiendo a las demandas sociales. Tenía razón al respecto, pero creó un consejo en donde todas esas desviaciones serían corregidas burocráticamente, es decir, surgió el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec), el cual se responsabilizaría de la consulta para la reforma educativa mediante seis seminarios regionales y una asamblea general plenaria con el propósito de discutir las modificaciones al plan de estudios y a los objetivos de la educación, contenidos y metodologías del ciclo medio básico de enseñanza.

Principalmente se acordó que la secundaria, al igual que la primaria, se organizara por áreas de conocimiento en vez de asignaturas, dichas áreas fueron: matemáticas, español, ciencias naturales —que agrupaba biología, física y química—, ciencias sociales —historia, civismo y geografía— y, además, estaban las materias de tecnología, educación física y educación artística. La reforma, como se circunscribió al tema curricular y pedagógico, estuvo vigente hasta principios de los años noventa,<sup>143</sup> aunque existieron también escuelas con la modalidad de enseñanza por asignaturas.

De este modo, se sitúan los propósitos de la enseñanza secundaria en México hacia fines del siglo XX como una “estrecha relación con la vida, la obtención de conocimientos generales para tener seguridad en sí mismo, espíritu de decisión, capacidad de evaluación

---

142 Vid. M. Zorrilla, *op. cit.*, p. 6

143 *Idem.*

de la importancia de los problemas, profundizar más en ellos, haciéndose más preguntas sobre el porqué y la capacidad de soportar situaciones de indefinición”.<sup>144</sup>

Cabe mencionar que al final de la década de los ochenta, el sistema internacional hizo cambios profundos en lo político, lo económico y lo social; “en el plano político hay demudación con la desaparición de la tensión este-oeste, en lo económico se centraliza el capital, se consolida el mercado mundial, se agrupan los estados nacionales en bloques regionales”,<sup>145</sup> los países periféricos dependen cada vez más del protoestado. Es el grupo de los ocho (G8),<sup>146</sup> países industrializados del mundo cuyo peso político, económico y militar es muy relevante a escala global, ya que determina el curso de las regiones socioeconómicas. Así, existe una centralización tanto de las riquezas como de las decisiones políticas en tan sólo ocho países.

Por decirlo de algún modo, los tentáculos de estos países se expanden gracias a los países pobres que se ven presionados a llevar a cabo “políticas de ajuste en el aspecto social; se asiste a una evolución hacia la sociedad global, que se va implantando como un horizonte de interacción planetaria, para algunos esto es fascinante, mientras para la gran mayoría esto se vuelve desconcertante y angustioso”.<sup>147</sup> Desgraciadamente la educación no está fuera de todo esto, más bien, es un objetivo por el cual se lucha con todos los medios posibles.

Esto quedó claro cuando en la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, realizada en 1990, en Jomtein, Tailandia, el Banco Mundial adoptó el derecho de imponer

---

144 Fernando Solana, *¿Qué significa calidad en la educación?*, p. 200.

145 M. Zorrilla, *op. cit.*, p. 6

146 “El G8 es la institución informal que conjunta a las naciones más industrializadas del mundo; surgió en la década de los años setenta como consecuencia de la primera crisis financiera mundial, tras el abandono del patrón de convertibilidad oro-dólar y la turbulencia que sacudió a las instituciones de Bretton Woods en 1973. Inicialmente, el grupo estuvo conformado por los Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania y Japón; y tuvo por objetivo la necesidad de acordar y cooperar en materia financiera y económica. En 1975 y 1976 se transformó en G7 con la adhesión de Italia y Canadá, respectivamente; y tras la disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, Rusia se anexó de manera paulatina al bloque en 1998 para conformar el actual G8” Octavio Ianni, *Las teorías de la globalización*, p. 98.

147 Patricia Nari, *Globalización-descentralización: contradicción o concurrencia*, p. 120.

las directrices que respondieran a los intereses de los países que conformaban el protoestado. Es por eso que en México, a partir de julio de 1993, siendo secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León y presidente de la República Mexicana, el licenciado Carlos Salinas de Gortari, se emitió la nueva Ley General de Educación, cuyo antecedente fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que había entrado en vigor el 19 de mayo de 1992. Estas reformas emergieron a partir de las exigencias del BM y FMI para adecuar la educación a los imperativos del mercado mundial.

Los lineamientos de los organismos multilaterales se expresan articuladamente en las políticas educativas, “abarcando la estructura del sistema educativo, el quehacer docente y el discurso pedagógico”.<sup>148</sup>

Fue en el Programa Nacional de Educación (PNE) de 2001-2006 (que se abordará con mayor extensión más adelante), en donde se planeó el modo de hacer de las futuras reformas educativas. Tanto en el PNE como en la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) de 2004 se habla del camino que debe llevar el enfoque educativo mexicano; en donde dan completa importancia al profesor, al cual lo ven como el vocero y guía de los cambios pedagógicos. Así, para recalcar su importancia, se menciona que para poder llevar a cabo la elaboración de los programas se hizo necesaria la contribución de los maestros, por lo que se hicieron encuestas a lo largo y ancho del país a docentes agrupados en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para poder saber su opinión al respecto.

Sin embargo, las encuestas fueron un tanto sesgadas, ya que maestros disidentes de la línea política del Sindicato e integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) no fueron tomados en cuenta y tuvieron que adoptar medidas que cambiaban la forma de educar.

Continuando con lo anterior, es necesario tomar en cuenta que los maestros de secundaria

---

148 Noam Chomsky y Heinz Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, p. 49.

en su mayoría provienen de escuelas normalistas, en donde se les enseñan los contenidos que deben transmitir, así como las técnicas para hacerlo. De manera que gran parte de su modo de trabajar está determinado por lo que ahí se les enseña a ellos.

Sin embargo, se observará que la educación secundaria ha sufrido innumerables cambios a lo largo del tiempo, mientras que los maestros no han corrido con la misma suerte. Así, el número de reformas curriculares hechas a la educación secundaria no corresponden al número de reformas elaboradas a la Escuela Normal Superior.

Por lo tanto, aunque se mencione que los maestros tienen un papel fundamental a la hora de elaborar los cambios educativos, la realidad muestra que existe una contradicción de discursos ya que, por un lado, se manifiesta la importancia del profesor para el buen funcionamiento de la reformas y por otro lado, se olvida, se desplaza y se ve segregado de los cambios, lo que conlleva a una deficiencia más de las reformas.

De esta manera, no es de extrañar que la RIES fuera rechazada por una gran parte de los maestros. Empero, fue propuesto otro cambio: la Reforma a la Educación Secundaria de 2006.

### **3.2 Antecedentes de la Reforma a la Educación Secundaria de 2006**

Como se ha venido haciendo, es necesario situar históricamente nuestro problema, es por eso que ver a la Reforma a la Educación Secundaria (*RES*) como un hecho aislado sería caer en un profundo error. Por lo tanto, es fundamental analizar las partes que la componen sin importar su diferencia temporal.

Desde su aparición en 1925, la escuela secundaria ha vivido distintas reformas; en ellas se ha buscado hacer cambios que correspondan al contexto histórico en el que se vive, por lo que el ámbito curricular no ha sido el mismo a lo largo del tiempo. Sin embargo, en este apartado sólo se retomarán cuatro reformas que se utilizarán como base, ya que, en este

trabajo de investigación, se les considera como las más significativas en los últimos cuarenta años; ellas son: la de 1975 (derivada de los *Acuerdos de Chetumal en 1974*), la de 1993 (*resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [ANMEB] de 1989*), posteriormente el *Plan Nacional de Educación* y, por último, la *Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) de 2000*.

En 1974, Luis Echeverría, al buscar una apertura democrática que dejara atrás los percances de los movimientos estudiantiles de 1968, realizó una consulta nacional organizada a la manera de seminarios en donde se llegaron a acuerdos que después se expusieron en Chetumal para formar la Reforma Educativa.

Todas las conclusiones referidas en dichos acuerdos son, en cierta medida, innegables, ya que proponen cuestiones como:

- a) Estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando, al valorarla, esté en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación.
- b) Inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para que lo aproveche en forma racional y justa.
- c) Lograr una formación humanística, científica, técnica y artística, que permita al educando afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad, seguridad en sí mismo y economía de esfuerzo.
- d) Proporcionar una sólida formación moral que propicie el sentido de responsabilidad y servicio, y el respeto a otras manifestaciones culturales, a los derechos de los demás y a la dignidad humana.<sup>149</sup>

Sin embargo, las formas de llevar a cabo dichos propósitos revela la desarticulación de los medios con los fines.

---

149 Secretaría de Educación Pública, *Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal, Plan de estudios, Programas generales de estudio* [en línea]. <<http://www.slideshare.net/Valfh/resoluciones-de-chetumal>>.

En primer lugar, tal como lo menciona el acuerdo, se otorgó la “oportunidad” de dar a elegir a las escuelas una estructura por áreas de aprendizaje o por asignaturas. Esto para encontrar la flexibilidad necesaria para abatir la deserción escolar, la cual estaba pensada que tenía una directa relación con la cantidad de materias que llevaban los alumnos.

El problema entonces era claro, lo que sucedía era que la escuela secundaria tenía tantas materias que los alumnos no podían articular los conocimientos, por lo que surgía una frustración tal que los llevaba a abandonar la escuela. En cambio, uno de los beneficios que buscaban con la estructura por áreas era simplificar a los alumnos las particularidades de las materias para así tener un sentido más práctico y poder llevar los conocimientos aprendidos a la realidad.

En el mismo sentido (tal como lo menciona Olac Fuentes Molinar, exsubsecretario de Educación), la técnica adoptada para la presentación de dichas reformas se ve estrechamente ligada a la moda pedagógica de B. Bloom (quien estaba muy en boga en aquel sexenio). La idea de esta propuesta era la “tecnología educativa”, la cual tenía la apariencia de ser activa y moderna ya que se complementaba con los conceptos de comprender, analizar y describir actuando, lo cual llevaba a “combatir” la frustración de los alumnos. Así, el sentido de la educación propuesta por Echeverría era de cierto modo ocupacional para que de esta forma, los alumnos pudieran encontrar una relación entre la escuela y la vida.

Sin embargo, el problema en este periodo histórico era la carencia de escuelas, ya que 5 de cada 100 estudiantes estaban inscritos en alguna escuela secundaria.<sup>150</sup> La solución era incrementar el número de escuelas para que así más alumnos pudieran ingresar a los estudios.

Sorprendentemente, Echeverría pudo sostener durante su sexenio los incrementos anuales del 15.5% y del 12.1% de alumnos que ingresaban a la escuela secundaria.<sup>151</sup>

---

150 Vid. Secretaría de Educación Pública, *Informe de actividades. 1964-1970*.

151 Vid. Olac Fuentes Molinar, “Enseñanza media básica en México. 1970-1976”, en

La razón detrás de todo esto era tanto por cuestiones políticas como clasistas, ya que por un lado, la *UNESCO* y la *OCDE con el Proyecto Mediterráneo*<sup>152</sup> establecían que si un país quería un desarrollo sostenido era mejor que invirtiera en la tecnología educativa. Empero también se buscaba llenar el vacío de cuadros medios que tenía la estructura laboral del país, puesto que la industria nacional tenía la necesidad de cuadros técnicos que llevaran a cabo la modernización tan deseada.

Es por tanto que, en efecto, se crearon más escuelas con el fin de satisfacer dichas demandas. Sin embargo, las escuelas creadas fueron más bien de tipo especializado, destinadas a resolver problemas muy específicos. Por consiguiente, se crearon Escuelas Secundarias Tecnológicas Industriales (con el fin de capacitar alumnos para la industria), Escuelas Agrícolas (para enseñar a los alumnos a explotar y aprovechar el medio agrícola) y Escuelas Pesqueras (con el objetivo de fomentar la pesca en el litoral).

En dichos recintos educativos se instalaron talleres, laboratorios de práctica, huertos, etcétera, para reproducir las condiciones de trabajo. Sin embargo, casi ningún trabajo de la vida real contaba con dichas instalaciones.

El problema mayor era el costo generado por estas escuelas ya que el precio por alumno anual de una escuela “normal” de tipo federal era de \$ 3956, mientras que de una tecnológica era de \$ 5895, de una agropecuaria \$ 7229 y los gastos de una pesquera ascendían a \$ 21783. Por lo tanto, el éxito de estas escuelas al principio del sexenio se vio reducido hasta su extinción en el año de 1976.

Fuentes Molinar señala que estas escuelas, planes y reformas pudieron haber tenido un relativo éxito en el desarrollo del país; sin embargo, las cuestiones contextuales se olvidan o más bien ni siquiera se relacionan. Así se olvidó de que si se pretendía una reforma curricular o de plan de estudios, se debió hacer una reforma también a las Escuelas

---

*Cuadernos Políticos.*

152 Vid. UNESCO, *Desarrollo y educación en América Latina*, en *Perspectivas* [en línea]. <[unesdoc.unesco.org/images/0002/000291/029158so.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000291/029158so.pdf)>.



Normales para no generar una contradicción en los maestros que no fueron capacitados para adoptar dichas medidas. Asimismo, no se tomó en cuenta la lenta generación de empleo dada en ese sexenio, ya que de los 3 176 000 alumnos egresados de estas escuelas sólo el 43% se pudo incorporar al mercado laboral. Por lo tanto, la idea de que a mayor capacitación, es más fácil y rápido conseguir empleo quedó descartada.

Finalmente, y lo más importante, se dejó de lado las aspiraciones de los alumnos, ya que muchos de ellos buscaban un título universitario y no ser un trabajador industrial. Por otro lado, los marginados o campesinos olvidados ni siquiera tuvieron la oportunidad de llevar a sus hijos a las escuelas, eso era para una clase capaz de sustentar a un estudiante. Y en dado caso de que un campesino pudiera llevar a su hijo a la secundaria, lo más seguro era que tratara de romper con la tradición laboral-familiar.

Entonces, fue hasta 1993 cuando se estableció la obligatoriedad de la secundaria gracias a la Ley General de Educación<sup>153</sup>. En ésta se establece que todos tienen derecho a recibir educación y que por tanto todos tienen las mismas oportunidades. En el artículo treceavo se ordena que el Estado tiene la obligación de otorgar, negar o revocar el permiso a particulares para impartir cualquier tipo de educación.

Es también en esta ley en donde se vuelve a tomar en consideración la relación existente entre educación y trabajo, ya que en el artículo 45 menciona que:

La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados. [...] Podrán celebrarse convenios para que la formación para el trabajo se imparta por las autoridades locales, los ayuntamientos, las instituciones privadas, las organizaciones sindicales, los patrones y demás particulares.

Así, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica<sup>154</sup> (ANMEB) se

---

153 Secretaría de Educación Pública, “*Ley General de Educación*”, en *Diario Oficial de la Federación* [en línea]. <[www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf)>.

154 Secretaría de Educación Pública, “*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*”, en *Diario Oficial de la Federación* [en línea]. <[www.sep.gob.mx/work/](http://www.sep.gob.mx/work/)>

aboga por una descentralización educativa que modernice al país de forma federal, abriendo espacios para la reformas de planes y contenidos, así como de un nuevo sistema de incentivos (carrera magisterial) a los maestros. Aquí se regresa de nueva cuenta a la fragmentación curricular por asignaturas gracias a las condiciones laborales de los maestros.

Para el año 2000, en el Plan Nacional de Desarrollo del entonces presidente Vicente Fox, establece que para que los individuos ejerzan una ciudadanía activa es necesaria una educación de calidad; ya que menciona que no hay un nivel alto de vida sin educación (pues ésta permite un entorno de competitividad). De manera que considera necesaria una educación para todos que suponga una gran cobertura, pero también que ofrezca calidad (que sea eficaz) y vanguardia (que sea de una buena gestión).

Lo anterior resultó del hecho de que existe un incremento de la edad laboral y, al mismo tiempo, una disminución de la población económicamente dependiente, por lo que fue necesario impulsar el desarrollo económico, ya que en 20 años habrá más jóvenes en edad de trabajar. Por lo tanto, desarrollaron un Programa Nacional de Educación<sup>155</sup> en donde señalan que es en la educación básica en donde se deben desarrollar competencias y actitudes que normarán la vida de los alumnos.

En el Plan Nacional de Educación es donde se menciona que a causa de los grandes cambios sociales y demográficos se necesita una educación intercultural. Por lo tanto, el cambio de ésta deberá responder a las necesidades de adaptación del mundo que lo rodea.

En el mismo sentido, al considerarse que desde 1993 la secundaria se hace obligatoria, se reitera que el Estado debe garantizarla para así avalar la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, es decir, de competencias propuestas por la currícula común, ya que acertadamente se retoma que desde 1982 la economía mexicana había estado basada en la apertura internacional del mercado.

---

[models/sep1/Resource/b490561c.../07104.pdf](#)>.

155 Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001-2006* [en línea], <<http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm>>.

Se menciona entonces que no basta con aumentar el número de escuelas sino que son necesarios también los cambios cualitativos. Se señala así la importancia de la calidad como una forma de garantizar la equidad tan necesaria para una nación multicultural; se le da importancia a tener una buena educación en una sociedad del conocimiento.

Para hacer frente a las necesidades de la sociedad actual, se considera necesaria una buena competencia lectora y escrita ya que con éstas se dará una mejor asimilación del uso de tecnologías.

Se recalca que la tecnología puede causar homogeneización, sin embargo se podrá potenciar la riqueza de la diversidad sólo si todos tienen acceso a ella y si participan en los beneficios; ya que acertadamente apuntan que la globalización ayuda a criticar o aceptar.

Finalmente, las visiones al año 2025 se forman en la expectativa de que habrá una educación equitativa y de calidad, pertinente, que ayude a responder las necesidades individuales; además de incluyente y formativa (en la cuestión de las competencias).

Una forma de poder garantizar estos objetivos fue mediante la formulación de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) en 2004, la cual planteó atender los problemas a los que se enfrentaba la educación secundaria.

Ahí se señaló que el 58% de los jóvenes entre 12 y 14 años de edad no contaba con grado alguno de instrucción posprimario<sup>156</sup>. Se registró una deserción de hasta 10% en los alumnos de secundaria. Las causas de lo anterior dadas a conocer por la RIES fueron obtenidas gracias a las encuestas realizadas por el Instituto de la Juventud (Injuve), quien señaló que la reprobación y la deserción muestran el poco o nulo gusto de los jóvenes por la escuela. De hecho, se mencionó que esto podía deberse a la gran carga curricular a la que estaban sometidos los alumnos.

---

156 Subsecretaría de Educación Básica y Normal, *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria* [en línea]. <[www.iea.gob.mx/webiea/sistema\\_educativo/.../reformas\\_secundaria.pdf](http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/.../reformas_secundaria.pdf)>.

Para evitar lo anterior, se propuso una reducción de materias en los tres grados de secundaria: en primer grado, de 11 materias se reducirían a 7; en segundo, de 12 a 8 y en tercero, de 11 a 8. Así, maestros que anteriormente instruían hasta 18 grupos ahora trabajarían con menos y, por tanto, sus clases serían de mayor calidad.

La cuestión sería eliminar contenidos de historia y geografía priorizando matemáticas y español, esto con el objetivo de articular fácilmente los contenidos entre materias y, también, entre niveles anteriores. Asimismo, consideraron que la articulación de las materias con la ciencia y tecnología sería más propicia para una educación basada con la producción.

Lo más notable en la propuesta de la RIES fue el regreso a las áreas ahora como ciencia y tecnología en los distintos grados, lo cual sirvió como propuesta para acabar con la deserción académica.

Sin embargo, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se opuso a esta propuesta, ya que según los maestros esta reforma distaba mucho de ser integral al omitir contenidos de historia prehispánica y suplantar la biología, física, química, geografía y lógica matemática por una simple instrucción en el manejo de algoritmos, lectura de imágenes, señales y códigos guiados hacia una “toyotización” del país.

La RIES no siguió adelante, pero en su lugar llegó la Reforma a la Educación Secundaria, a la cual se le había mutilado lo integral.

### **3.3 La Reforma a la Educación Secundaria de 2006 (RES 2006)**

Correspondiendo al Plan Nacional de Desarrollo anteriormente mencionado, la RES es un intento comprometido de plantear y generar una educación de calidad para que los individuos abordados ejerzan una ciudadanía activa. Así, se recuerda que para llegar a lo

anterior, el Plan Nacional de Desarrollo plantea que se necesita una educación básica capaz de desarrollar competencias y actitudes que normarán la vida del estudiante.<sup>157</sup>

Asimismo, se establece que dados los grandes cambios sociales y demográficos, es indispensable una educación intercultural capaz de responder a las necesidades de adaptación. En ese sentido, el carácter obligatorio de la secundaria implica que el Estado garantice una adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes (es decir, competencias) propuestos por la currícula común.

Como perfil de egreso proponen los rasgos del alumno que ha finalizado la escuela y que se caracterizará con una buena habilidad en el lenguaje oral y escrito, así como portador de competencias dirigidas al saber, saber hacer y saber ser. Lo anterior para enseñar acerca de un aprendizaje permanente, un manejo de la información y de las situaciones para una buena convivencia y una favorable vida en comunidad. Sin embargo, sostienen a la adolescencia como un periodo de búsqueda de identidad; además, consideran que cada necesidad varía por la experiencia del contexto.

En la cuestión de Planes y Programas dan continuidad a lo propuesto en 1993, en donde se establece la obligatoriedad de la secundaria y se da la preferencia al desarrollo de competencias. En el mismo sentido, mencionan que analizando bien las cosas hay muchos contenidos y mucha saturación de materias en la currícula que priorizan la memorización sobre la práctica activa;<sup>158</sup> la cuestión de la educación ahora planteada corresponde a la aplicación de los conocimientos adquiridos a la realidad social.

Se hace necesario articular a la secundaria con la primaria y el preescolar con el fin de dar continuidad a los contenidos. El énfasis recae en el desarrollo de competencias para dar movilización a los saberes y formar actitudes propias de un buen ciudadano.

---

157 Secretaría de Educación Pública, “Acuerdo número 384”, en *Diario Oficial de la Federación*. Primera Sección [en línea], <[basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/.../Acdo384.pdf](http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/.../Acdo384.pdf)>, p. 1.

158 *Ibid.*, p.6.

Se acuerda una disminución del número de materias para favorecer la comunicación entre docentes y alumnos y poder cohesionar las distintas asignaturas vistas. Así se da una menor fragmentación del tiempo de enseñanza para poder emplear ese tiempo en una diferente carga horaria, la cual estaría destinada a reforzar el español y fomentar una lengua extranjera, así como incrementar las habilidades en las herramientas numéricas (matemáticas); del mismo modo, intentan ofrecer una comprensión y aprecio al mundo natural, además de un análisis del mundo geográfico, histórico, artístico, cívico y ético.

Del mismo modo, la línea de acción propuesta trata de:

- 1) Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos, atendiendo al aprendizaje previo y a las experiencias.
- 2) Atender la diversidad para así llevar a cabo un intercambio de experiencias y fomentar una interacción social capaz de llevar a la equidad.
- 3) Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento que incite a la tolerancia y a la iniciativa de aprender a participar de forma productiva y colaborativa. Del mismo modo anunciando las relaciones igualitarias entre el maestro y el alumno en un contexto de confianza y responsabilidad.
- 4) Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos. Esto con el fin de hacer al alumno protagonista de su curiosidad basada en una planeación previa, un desarrollo y comunicación. De este modo se logrará obtener competencias transversales.
- 5) Optimizar el uso del tiempo y del espacio. Dedicado a la puntualidad.
- 6) Seleccionar materiales adecuados. Con el fin de desarrollar adecuadamente las habilidades y dar un buen uso a los libros de texto.
- 7) Impulsar la autonomía de los estudiantes.
- 8) Evaluación en términos de eficacia que ayude a describir y a informar.<sup>159</sup>

---

159 *Ibid.*, p. 36-41.

### **3.4 La RES y los mecanismos de evaluación**

Todo lo hasta ahora mencionado es la “versión oficial” que emite el Diario Oficial de la Federación, el cual reproduce lo establecido anteriormente ante las autoridades pertinentes. Sin embargo, a pesar de haber sido muy bien pensada dicha reforma, hay temas de los que nunca hablan y, sin embargo, tienen una importancia fundamental.

En primer lugar, no se habla de la capacitación docente, pareciera ser que el maestro está al tanto del cambio que conlleva esta reforma. Efectivamente se les preguntó y se hicieron congresos para analizar la reforma, pero estos métodos (como ya se ha mencionado) fueron sesgados, no incluyó a gran parte de la disidencia sindical que a pesar de no estar de acuerdo con la línea política siguen siendo maestros, y por lo tanto, deberían de haber sido escuchadas sus críticas.

Por otra parte, a lo largo del documento, no se proponen estrategias de enseñanza “no tradicionales”, sino más bien simplemente se menciona al alumno como centro autónomo; lo único que cambia es la forma de evaluar, las instalaciones; no existe tampoco la capacitación docente para aplicar esta nueva visión; solamente se cambian los exámenes por proyectos o ensayos que, por sí solos, no podrían combatir un aprendizaje memorístico o salvarse de un “cortar” y “pegar” de fuentes cibernéticas.

Así, aunque se repita que el profesor es un eje fundamental en el ejercicio de la enseñanza, no se le dan las herramientas necesarias para situarlo como una guía que rompa con la formación memorística tan criticada. Sin embargo, hay que tener en cuenta que existen cursos y la “carrera magisterial” que “alienta” a los maestros a prepararse mejor, pero estas actualizaciones no son pagadas, es un tiempo no retribuido al profesor. Pero es necesario considerar el porqué este tipo de actualizaciones no están dadas desde el proceso formativo del maestro, quizás ellos no estén muy de acuerdo con los enfoques propuestos; pero eso no importa, lo que importa aquí es un discurso que nacionalmente se forma en cuanto se argumenta que la decadencia de la educación nacional está guiada por maestros que faltando a su responsabilidad no se actualizan como es debido.

Lo anterior es un tema muy amplio a desarrollar que tiene una importancia fundamental en el curso de la educación básica; el desarrollo de las Escuelas Normales Superiores, de las Escuelas Normales Rurales y en sí toda institución de tipo pedagógica deberían estar en la mira como un foco crítico, quizás ahí estén las respuestas del porqué la educación mexicana está tan desarticulada y, al mismo tiempo, es un campo de diversas trincheras. Sin embargo, al entrar en profundidad con este problema la investigación estaría yéndose por causas que por el momento no le pertenecen, pero no por ello deja de ser un tema de gran importancia.

Por otro lado, existe otra inquietud que no está presente; en todo proceso es necesario calcular los beneficios que se adquieren ante una nueva iniciativa, es decir, es fundamental la evaluación.

La evaluación define y expone muchos de los objetivos que se están dispuestos a acatar en cualquier proyecto. Pero, a pesar de su importancia, no se le dedica ningún apartado a esta herramienta. Efectivamente se habla de evaluación a los alumnos repetidamente en el documento, pero en ningún momento consideran necesaria una evaluación de proceso educativo completo.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que existen organismos dedicados a este tema externos a las instituciones formalmente educativas, tales como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que alienta al Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el cual está elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)

Dichos métodos aplican pruebas y califican el nivel de aprendizaje de los alumnos para así emitir juicios acerca del curso de la educación.

Así, es necesario situar cada una de las evaluaciones para poder tener una visión de cuáles son los requisitos necesarios para considerar que la educación ofrecida es de calidad.



En primer lugar, la prueba ENLACE se elabora cada año con el fin de contribuir al avance educativo de cada estudiante, cada centro escolar y cada entidad federativa, aunado al trabajo diario de los docentes, la conducción de los directivos y el esfuerzo de los estudiantes con el apoyo de sus padres o tutores.<sup>160</sup>

Existen pruebas tanto para la educación básica y para la educación media superior, sin embargo, al estar hablando de la educación secundaria, forzosamente se tiene que situar dentro de la educación básica. Las pruebas se realizaron desde el año 2006, sin embargo, sólo se aplicó al tercer año de secundaria y fue hasta dos años después que se aplicaron las pruebas a todos los grados de la educación secundaria.

La Secretaría de Educación Pública menciona que la prueba ENLACE es un método que permite conocer la realidad de la educación mexicana y así generar iniciativas para mejorar su calidad, así es uno de los soportes más importantes de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

El especialista en educación Hugo Aboites<sup>161</sup> menciona que esta prueba tiene diversas deficiencias, en primer lugar, confunde evaluación con medición, ya que las mediciones estandarizadas, como lo es ENLACE, ocurren solamente una vez al año y se enfocan a partes muy reducidas en donde dejan al contexto fuera porque no es relevante, es decir, poco importan los materiales pedagógicos disponibles, el estado de los pizarrones, los inmuebles, problemas familiares, sociales, etcétera.

Así, lo que logran es etiquetar con un valor numérico al estudiante a través de la medición de la capacidad de retención que éste tiene respecto de algunas muy limitadas informaciones. Utiliza reactivos (preguntas) de respuesta predeterminada a sólo cuatro opciones posibles (reactivos de opción múltiple) que fomentan la pasividad y no la

---

160 Secretaría de Educación Pública, “¿Qué es ENLACE?” [en línea]. <[http://www.enlace.sep.gob.mx/que\\_es\\_enlace/](http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/)>.

161 Es doctor en educación, profesor e investigador del depto. de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

búsqueda de respuestas a los interrogantes del conocimiento.<sup>162</sup> Esto llega a poner en tela de juicio todo lo anteriormente propuesto por la RES, en donde se mencionaba que era necesario acabar con la educación memorística y pasiva alentando una posición crítica del estudiante.

Tal como declara Aboites:

Una evaluación real, por otro lado, no consiste sólo en exámenes o trabajos en el aula —aunque estos son muy importantes—, sino que idealmente debería también ser un proceso colectivo y dinámico dentro y fuera del aula, abierto a la participación de estudiantes, maestros, padres de familia, comunidades y directivos, y que puede utilizar una gran variedad de instrumentos colectivos e individuales. La medición, en cambio, es esencialmente individualista, externa al proceso educativo, ajena a sus actores principales y eminentemente pasiva y solitaria.<sup>163</sup>

Por lo tanto, aunque las clases y los métodos disten de ser tradicionales, lo que importa es que el alumno reproduzca lo mismo que ha estado haciendo en la educación por los últimos cincuenta años; si logra hacer esto, será un éxito en la prueba ENLACE y, por consiguiente, será un buen alumno.

Pero la medición no es el único problema, sino también está la cuestión de la superficialidad de los reactivos, ya que se hacen cuestionamientos que se fijan en aspectos muy parciales que no llegan al fondo, a la sustancia del proceso.

Como ejemplo, Aboites expone un reactivo de la prueba ENLACE:

72. ¿Cuál es la función principal del corazón?

- A) Hacer circular la sangre por el cuerpo.
- B) Proporcionar nutrimentos al cuerpo.
- C) Distribuir el oxígeno por el cuerpo.
- D) Purificar la sangre del cuerpo.

---

162 Hugo Aboites, “La prueba ENLACE: una pésima medicina para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación” [en línea]. <<http://educrim.org/drupal612/?q=educaci%C3%B3n/71>>.

163 *Idem.*

Estrictamente hablando esta pregunta tiene tres respuestas correctas (las tres primeras: a, b y c). Efectivamente, el corazón hace circular la sangre, pero también es cierto que proporciona los nutrimentos al cuerpo a través de esa circulación, y es correcto decir que de la misma manera distribuye el oxígeno (en ENLACE hasta “oxígeno” aparece sin acento). Quienes diseñaron el examen seguramente estaban pensando que la pregunta era válida porque con decir “la función principal” la respuesta correcta es la circulación de la sangre porque a través de la circulación el corazón nutre y oxigena. Pero entonces la pregunta deja de ser una pregunta sobre el cuerpo humano y se convierte en una pregunta sobre comprensión de lectura: busca averiguar si el niño de tercer grado sabe que “principal” es una palabra que significa colocar en primer lugar a una de varias cosas, personas o funciones. Pero al tratar de medir los conocimientos de biología de un niño de tercer grado por eso la pregunta se vuelve confusa. Porque sin oxígeno no se sobrevive y sin nutrimentos tampoco, funciones que desde el punto de vista biológico ambas son también perfectamente importantes. Pueden existir tres funciones orgánicas igualmente principales.<sup>164</sup>

En este caso, no sirve de mucho una alta complejidad en el desarrollo del plan de estudios de la materia de ciencias si lo que realmente importa es que el alumno simplemente utilice correctamente los conceptos en las preguntas. La capacidad crítica y experimental del alumno se queda sublevada a la comprensión de lectura que poco puede medir el desarrollo intelectual del educando.

Otra cuestión importante que enfatiza Aboites es la competitividad alentada por este tipo de pruebas, ya que al ser más fácil calificar exámenes de opción múltiple se puede obtener un número o puntaje con el cual etiquetar a cada persona, así, a la hora de evaluar no interesa ni la diversidad cultural del país, ni la precisión, ni la profundidad, sino sólo obtener un resultado numérico con el cual comparar estudiantes, escuelas y hasta estados. Entonces, dependiendo de la calificación (al estilo parsoniano) se destaca y premia a las escuelas y a los estudiantes que a nivel nacional obtuvieron los puntajes más altos. Si en el mercado sirve la libre competencia, entonces ¿por qué no también en la educación?

En resumen, se alienta una evaluación estandarizada para una población plural cuya consecuencia última es la competitividad, así, cuando los alumnos tienen buenos resultados, es porque están obedeciendo el sistema de valores de un organismo.

---

164 *Idem.*

Sin embargo, este atropello se justifica repetidamente con la palabra *calidad*, como si ésta fuera sinónimo de una mejor educación. Como se ha visto desde la conceptualización de *calidad* en Jomtien, Tailandia, y en los textos posteriores emitidos por la UNESCO,<sup>165</sup> la palabra *calidad* es más bien un concepto ambiguo que es muy útil para trasladar la visión empresarial al campo educativo con el fin último de convertir a los niños en la futura parte entrenada del capital —capital humano, o actitudes, le llaman—, y ésta es una cuestionable educación.

Para La Ley General de Educación (en el artículo 8), *calidad* es ni más ni menos que la encarnación de objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, y en la Ley del INEE (artículo 5), tal como lo menciona Aboites:

Calidad aparece como la cualidad (sic) de un sistema educativo, que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, impacto y suficiencia, y en el nuevo artículo tercero II se habla del mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos. Por cierto, la ley general (artículo 11, V) contradice esto último pues, por un lado, habla de evaluar la calidad y, por otro (como algo distinto), de evaluar el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional. Todos estos pronunciamientos tienden a evitar el establecimiento de un referente claro, como sería el artículo constitucional tercero y el séptimo de la LGE, que hablan sobre lo que es la educación para los mexicanos.<sup>166</sup>

Otra de las pruebas importantes a analizar es la PISA; se trata de un proyecto de la OCDE, cuyo objetivo es evaluar cada tres años la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años.

Cada examen es una combinación de preguntas directas con una única respuesta correcta (preguntas que sólo admiten algunas palabras o algunas frases breves por respuesta, o que

---

165 Vid. Verónica Edwards Risopatrón, *El concepto de calidad de la educación* [en línea]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452sb.pdf>>.

166 H. Aboites, “Las nuevas leyes para la educación: ¿calidad o ficción?”, en *La Jornada Virtual* [en línea], secc. Política. <<http://www.jornada.unam.mx/2013/09/07/politica/016a2pol>>.

ofrecen múltiples opciones para que el alumno marque alguna o algunas).<sup>167</sup> Es un tipo de evaluación muy parecido a la prueba ENLACE cuya diferenciación recae en medir las habilidades para la vida en matemáticas, lectura y ciencias, independientemente de si fueron adquiridas o no en el trayecto escolar.

Este programa de evaluación internacional fue diseñado entre 1997 y 1999; fue aplicado por primera vez en el año 2000 con la colaboración de 28 países miembros de la OCDE, entre ellos México.

El diseño de la prueba está hecho para poder conocer las competencias y aptitudes de los estudiantes para resolver problemas y manejar la información. Para esto, se evalúan tres áreas: la competencia lectora, la matemática y la científica. Aquí parece no ser importante el área geográfica o la visión histórica que tengan los alumnos; mucho menos importante es la cuestión de la ética.

La evaluación a través de PISA se realiza cada tres años, con el objeto de permitir a los países supervisar adecuadamente su desempeño y valorar el alcance de las metas educativas propuestas. Así, los resultados de la prueba describen el grado en el que se presentan las competencias estudiadas y permiten observar la ubicación de los resultados de cada país en el contexto internacional.<sup>168</sup>

Cabe mencionar que en PISA la evaluación de competencias no se dirige a la verificación de contenidos; no pone atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido adquiridos. Lo anterior realmente no importa mientras los alumnos sean lo suficientemente buenos para leer manuales.

La definición de competencia utilizada en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es la siguiente: “sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como

---

167 Vid. OCDE, “El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve” [en línea]. <[www.oecd.org/pisa/39730818.pdf](http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf)>.

168 *Ibid.*, p. 5.

motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales”.<sup>169</sup>

Es necesario acercarse a los tipos de preguntas que proponen para analizar si el tipo de competencias anteriormente mencionado es el que se pretende buscar.

En la competencia lectora se propone una pregunta como la siguiente, la cual consiste en analizar un texto para después contestar adecuadamente.<sup>170</sup>

### **Primera carta**

Estoy hirviendo de rabia mientras limpian y pintan por cuarta vez la pared de la escuela para borrar los graffiti. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar maneras de expresarse que no causaran costos adicionales a la sociedad.

¿Por qué arruinan ustedes la reputación de los jóvenes pintando graffiti donde está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus pinturas en las calles, ¿o sí? En cambio, buscan financiamiento y se hacen famosos por medio de exposiciones permitidas por la ley.

En mi opinión, los edificios, bardas y bancas de los parques, son obras de arte en sí mismas. Es realmente patético arruinar la arquitectura con graffiti y lo que es peor, destruir con esta técnica la capa de ozono. Realmente no puedo entender por qué estos artistas criminales se molestan cuando sus “obras de arte” desaparecen de la vista una y otra vez.

Helga

La siguiente carta, al igual que la anterior es un mensaje de inconformidad con los graffitis, parece que no pudieron haber puesto la contraparte de la primera opinión que quizás pudiera argumentar la importancia del graffiti como método de apropiación de los espacios.

---

169 *Ibid.*, p. 7.

170 OCDE, *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve* [en línea]. <[www.oecd.org/centrodemexico/medios/41479051.pdf](http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/41479051.pdf)>, p. 8.

## Segunda carta

En cuestiones de gusto no hay reglas. La sociedad está llena de comunicación y publicidad. Logotipos empresariales, nombres de tiendas. Carteles grandes e invasivos sobre las calles. ¿Son aceptables? Sí, en general. ¿Es el graffiti aceptable? Algunas personas opinan que sí, otras que no.

¿Quién paga por los graffiti? ¿Quién está pagando a fin de cuentas la publicidad?  
Correcto: el consumidor.

¿Te pidieron permiso las personas que pusieron los anuncios en las calles? No. Entonces, ¿deberían hacerlo los pintores de graffiti? ¿No es entonces sólo una cuestión de comunicación –tu propio nombre, los nombres de las pandillas y las grandes obras en las calles?

Piensa en la ropa a rayas y cuadros que salieron a la venta en los almacenes hace unos años. Y en la ropa para esquiar. Los motivos y colores fueron robados directamente de las floridas paredes de concreto. Es sorprendente que estos motivos y colores hayan sido aceptados y admirados, pero que el graffiti del mismo estilo se considere horrible. Estos son tiempos difíciles para el arte.

Sofía

## Pregunta 1

El propósito de cada una de estas dos cartas es:

- A) Explicar qué es el graffiti.
- B) Plantear una opinión sobre el graffiti.
- C) Demostrar la popularidad del graffiti.
- D) Decir a la gente cuánto se gasta quitando el graffiti.

“La única respuesta correcta es B y proporciona un punto, mientras que cualquiera de las otras opciones vale 0, no da ningún punto”.<sup>171</sup>

Este tipo de reactivos no da ningún análisis ya que el primer inciso también puede ser correcto en la medida en que el texto señala que es un acto vandálico no permitido por la ley. Al igual que en ENLACE se opta por una manera fácil de calificar dejando fuera la percepción individual del alumno, su contexto. Seguramente muchos estudiantes que

---

171 *Ibid.*, p. 9.

dedican su tiempo al graffiti se enfrentaron a esta última pregunta de PISA, o más bien a esta opinión que pareciera ser la única.

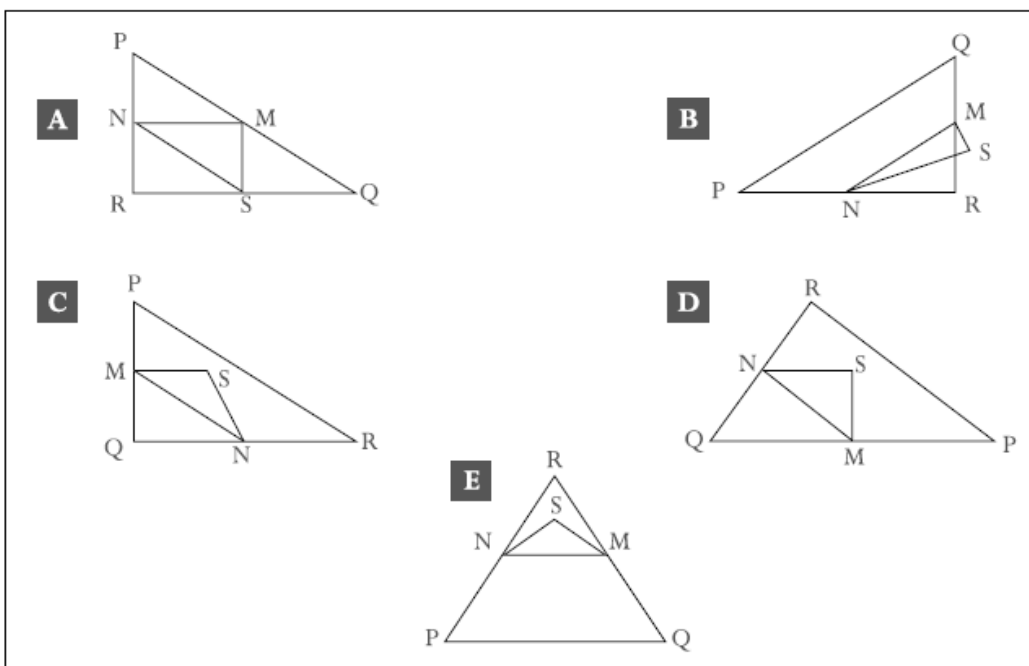
Mientras tanto, el área matemática tiene este tipo de preguntas:<sup>172</sup>

### Triángulos

Dibuja un círculo alrededor de la figura que cumple la siguiente descripción.

El triángulo PQR es un triángulo rectángulo con un ángulo recto en R. El segmento RQ es menor que el segmento PR. M es el punto medio del segmento PQ y N es el punto medio del segmento QR. S es un punto dentro del triángulo. El segmento MN es más grande que el segmento MS.

Después de las instrucciones aparece un grupo de cinco pares de triángulos, cuyas líneas y ángulos están marcados con las letras de la explicación:





Aquí la forma de contestar correctamente la pregunta es siguiendo pasos, es decir, leer cuidadosamente e ir viendo las figuras para ver cuál de ellas encaja con la descripción arriba mencionada. Parece evidente que no se necesita tener una visión matemática para poder responder al reactivo, simplemente se tiene que saber leer bien y seguir pasos muy sencillos. Es aquí en donde se entiende que a PISA poco le importa “la verificación de contenidos; no pone la atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido adquiridos”. La comprensión matemática también queda fuera.

Para el área de ciencias, la pregunta va en el mismo sentido ya que nuevamente se da a analizar un texto previamente elaborado:

#### La caries dental

Las bacterias que viven en nuestros dientes causan la caries dental. La caries ha sido un problema desde el siglo XVIII, cuando el azúcar se volvió un producto accesible debido a la expansión de la industria de la caña de azúcar.

Hoy sabemos mucho sobre la caries dental. Por ejemplo: Que la bacteria que causa la caries se alimenta de azúcar. Que el azúcar se transforma en ácido. Que el ácido daña la superficie de los dientes. Que cepillar los dientes ayuda a prevenir la caries.

#### Pregunta 1

¿Cuál es el papel de las bacterias en la caries dental?

- A) Las bacterias producen el esmalte.
- B) Las bacterias producen azúcar.
- C) Las bacterias producen minerales.
- D) Las bacterias producen ácido.

La respuesta D es, desde luego, la única correcta y es la única que da puntuación. Para responderla, el alumno tiene que reflexionar y deducir la información del párrafo inicial. La referencia al esmalte está presente en el esquema, y se requiere cierta familiaridad con el término para que su inclusión no confunda al alumno en su respuesta.<sup>173</sup>

Entonces, “a la manera del tablero de medallas de los juegos olímpicos, las tablas generales en las cuales se reporta el lugar alcanzado por cada país en las evaluaciones del proyecto PISA muestran, desde el primer ciclo iniciado en 2000, a ciertos países situados consistentemente en los lugares más altos, y a otros en la zona más baja de la escala”.<sup>174</sup> Con esta consideración, la educación oficialmente está en el terreno de la competencia mundial

“Las distancias entre los países con mejores resultados educativos y los que tienen un índice mayor de fracaso en educación, deben quedar, en todo caso, como llamados de atención para la comunidad internacional, y para los miembros de la OCDE en particular, sobre la urgencia de moderar la desigualdad con mecanismos de cooperación”.<sup>175</sup> O más bien, de intervención.

Por lo tanto, ¿a qué se refieren con calidad? sino con el desarrollo del capital humano, de actitudes capaces de formar al alumno en un mini obrero precalificado capaz de saber leer bien, sumar y resolver problemas propios de un trabajo de fábrica. ¿Por qué capital humano están abogando?, ¿por uno en donde solamente sea suficiente saber leer para acatar órdenes de manuales con instrucciones para operar máquinas, almacenes, gente? Entonces, la evaluación de la educación de los alumnos no está destinada a saber si se están formando ciudadanos con capacidades críticas, autogestivas, nada de eso, porque, obviamente, eso no es lo que se desea. La historia de los Acuerdos de Chetumal se repite al omitir las cuestiones contextuales del sujeto e imponer una visión ajena a los intereses de los ciudadanos sin ofrecerles oportunidades de movilidad social. Así, es evidente que en los resultados, los alumnos siempre salgan mal, pues nunca se es suficiente un adiestramiento de la mano de obra; siempre el obrero, o el aspirante, será lo suficientemente malo como para ser necesaria una mayor intervención. Los culpables no importan, puesto que en realidad se culpará al ser más cercano a ellos, a los maestros, padres de familia, comunidad. De cualquier manera, culpar a las víctimas es siempre la mejor opción para la prevalencia

---

174 *Ibid.*, p.26.

175 *Idem.*

de un sistema opresor.

### **3.5 La Reforma a la Educación Secundaria de 2006 y el Consenso de Washington**

Todo lo sólido se desvanece en el aire, todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas.

KARL MARX

Ha llegado el momento de unir las partes para entender con propiedad el problema expuesto. Es por eso que a manera de hilo metodológico se ha visto separadamente cada integrante y ahora se realizará un pequeño resumen que logre articular un buen resultado.

Anteriormente se dijo que el Consenso de Washington (CW) fue una especie de radar destinado a buscar las economías sobrevivientes al socialismo y las crisis mundiales o regionales con el objetivo último de “ayudarlas” a incorporarse a un modelo económico de desarrollo capaz de hacerlas dejar atrás los estragos económicos anteriores.

Así, a manera de lista, el CW expuso una receta de corte económico que guiaría a los distintos países a incorporarse a la nueva división internacional del trabajo (expuesta bajo los distintos tratados y acuerdos mercantiles) encabezada por los países centrales. Dado que Estados Unidos emitió esta idea, fue el único triunfante del inconveniente socialista.

Como ya se mencionó, la lista era de orden económico cuyos puntos aparentemente pertenecían únicamente a la liquidación de la deuda y del estancamiento económico. Sin embargo, las implicaciones que tuvieron estas ideas impactarían en terrenos tan diversos como fue el de la educación.

Es así como el punto número 2 (destinado a la creación del capital humano mediante la inversión a la educación y a la salud) y el punto 5 (que explica una base económica mediante la exportación que atraiga a la inversión privada y a la competitividad) del Consenso tienen total injerencia en el problema educativo al tratar de ver al aprendizaje como un catalizador de los procesos de desarrollo.

Fue mediante congresos como el de Jomtien, Tailandia, y sus subsecuentes, que el CW se hizo presente al vislumbrar dichos puntos en los objetivos de la educación. No es coincidencia que al igual que en el CW, en “Educación para Todos” se piense que el capital humano ayudará al desarrollo de competencias prácticas que fomentarán al sujeto a adaptarse a su contexto. Al igual que el listado económico de Jomtien, se exporta al terreno educativo una visión administrativa de costos y beneficios con respecto al ámbito social. Aquí la educación se vuelve una medicina que dará a los futuros ciudadanos los entrenamientos necesarios para realizar labores productivas.

Sin embargo, ¿qué labores productivas corresponden a la división internacional del trabajo?

Pues bien, después del reordenamiento del mundo que implicó dos guerras mundiales y un nuevo modelo económico, Immanuel Wallerstein y Ruy Mauro Marini analizaron el mundo como un complejo de economías centrales y periféricas que juegan relaciones de interdependencia económica. Pero son los países centrales quienes “ponen las reglas del juego” haciendo que las economías periféricas se dediquen a satisfacer a quienes tienen el control. A México ¿qué lugar le corresponde? Eso se podrá ver mediante el análisis de la Reforma a la Educación Secundaria de 2006

En esa reforma es donde se toma en cuenta que desde 1980 existe un sistema económico internacional dividido por bloques regionales, y esto hace necesarias políticas de ajuste para la construcción de la sociedad global. Asimismo, se recuerda que desde los acuerdos de Chetumal se sabe que una educación por asignaturas causa altos índices de deserción escolar, lo que está contrapuesto con la idea de que a mayor educación existe mayor competitividad.

Por lo tanto, lo necesario era introducir al país a la competencia mundial mediante los requerimientos de capital humano de calidad dictados desde el CW y que buscaban lo que la UNESCO estableció en 1991: un cambio de comportamiento.<sup>176</sup> Esto fue posible gracias a las competencias otorgadas por la escolarización, en la cual se les enseña a los niños aspectos mínimos de las diversas áreas.

La RES de 2006 propone muchas cosas un tanto innegables pero con una carencia metodológica que hace de la ignorancia la nueva estrategia institucional. Por ejemplo, al final del curso las evaluaciones estarán dirigidas especialmente al área de comprensión lectora omitiendo un conocimiento que pueda llamarse práctico. Porque ¿de qué sirve que se hable de un conocimiento científico, de tener nociones de espacio y tiempo, de la multicausalidad histórica, o de los valores de democracia, etcétera, si al final lo que realmente importa es que el alumno sepa reconocer mensajes escritos? ¿Lo demás estará evaluado afuera de las instalaciones?, ¿en un trabajo informal?

---

176 Vid. V. Edwards Risopatrón, *op. cit.*

Sin embargo, la importancia de esta reforma no recae en la evaluación que se dé de ella sino más bien de la importancia del contenido curricular en la sociedad, porque si se refieren a la importancia de un contenido práctico, ¿en dónde se pondrá en práctica ese contenido si se registra que tan sólo en la UNAM se rechaza a un 92%<sup>177</sup> de los aspirantes a licenciatura? O bien cuando la Población Económicamente Activa registre un 60.1%<sup>178</sup> de la población en un empleo informal. O quizás todo este contenido se pueda aplicar cuando se sabe que la Mara Salvatrucha está operando con Los Zetas, involucrando a unos 35 000 niños y jóvenes, mientras que la M18 está operando con el cártel de Sinaloa y enrola alrededor de 8 000 niños y jóvenes<sup>179</sup>. ¿Es en este panorama en donde los contenidos mínimos de historia podrán servir de algo?

Así, ¿en qué competencia estamos jugando? ¿Para qué nos están educando? Y es que bajo las cifras de que México ha sido el mayor receptor de Inversión Extranjera Directa con 1122 miles de millones de dólares quiere decir que (bajo la idea del Consenso de Washington) el país está jugando bien sus cartas porque se está insertando a la competencia mundial al tener 11 tratados de libre comercio con 43 países, incluyendo a Estados Unidos y Canadá, la Unión Europea y Japón, los cuales están entre los mercados más grandes y atractivos del mundo.<sup>180</sup>

Según el Banco Mundial México es una de las economías emergentes más importantes gracias a que ha tenido reformas estructurales para mejorar la productividad.<sup>181</sup> Por lo tanto y bajo esta visión, estas reformas han sido muy atinadas ya que con el capital humano los países tienen la oportunidad de redoblar sus esfuerzos para ampliar la productividad. Aquí lo económico prevalece, lo rentable se vuelve deseable y la educación en las aulas está a

---

177 Vid. Emir Olivares, “Rechazado, 92% de aspirantes a las licenciaturas en la UNAM”, en *La Jornada Virtual* [en línea], secc. Política. <<http://www.jornada.unam.mx/2013/04/11/politica/007n1pol>>.

178 Vid. Consulta Mitofsky, *INEGI: empleo informal en México* [en línea]. <<http://consulta.mx/web/index.php/estudios-e-investigaciones/otros-estudios/406-inegi-empleo-informal-en-mexico>>.

179 Vid. Norberto Emmerich, “Cruce de fuego: niños, niñas y adolescentes en el narcotráfico mexicano” [en línea]. <[http://www.academia.edu/2444596/Cruce\\_de\\_fuego\\_ninos\\_ninas\\_y\\_adolescentes\\_en\\_el\\_narcotrafico\\_mexicano](http://www.academia.edu/2444596/Cruce_de_fuego_ninos_ninas_y_adolescentes_en_el_narcotrafico_mexicano)>.

180 Vid. Secretaría de Relaciones Exteriores, *Panorama económico de México* [en línea]. <<http://www.sre.gob.mx/index.php/relacioneseconomicas/>>.

181 Ibid.

merced de aquellos intereses que busquen la reproducción del capital.

Entonces, cuando la UNESCO menciona que “la competencia puede emplearse como principio organizador del curriculum ya que en un curriculum orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación”.<sup>182</sup> se puede decir que las competencias necesarias para México son las de formar las condiciones propicias para la inversión extranjera y que el capital humano ideal es aquél que haga de la mano de obra una herramienta barata para la producción destinada a la exportación.

Por lo tanto, ¿México es Central o Periférico? Es decir, ¿Manda u obedece? La respuesta a esta pregunta es lo que trata de dejar bien claro el Consenso de Washington y una de las formas de exponerlo es la RES de 2006.

Pero ¿cómo es que la RES de 2006 reproduce al modelo capitalista? Muy sencillo, recordando a Schultz, quien dice que la desigualdad material importa para la modernización económica, queda claro que la economía capitalista está basada en las diferencias entre estatus sociales, es decir, en la desigualdad económica, en el hecho de que existan ricos y pobres. Por lo tanto, un modelo educativo en donde se determinen los roles de los futuros ciudadanos es un modelo capitalista. Así, la educación escolarizada y la educación secundaria no son más que organismos capaces de adiestrar a los sujetos a las necesidades del sistema, no importando si su contexto, su realidad, requiere de factores ajenos al capital. Eso es lo de menos, la autodeterminación pasa a último término.

Sin embargo, ¿qué elementos de su discurso logran que en ambos documentos se llegue a justificar una educación basada en la competencia? Pues bien, en el capítulo primero se señalaron distintas formas de ver a la educación y quedó claro qué posición tenía una visión instrumentalista de la misma. Así, la visión estructuralista deja en claro que, efectivamente,

---

**182** UNESCO y OIE, *Enfoque por competencias* [en línea]. <<http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html>>.

la educación es una forma de adaptación del sujeto a su realidad social. A esta posición poco le importa si la realidad es la mejor que se le puede dar a un individuo; para esta escuela, la educación es tan sólo un adelanto de lo que el sujeto vivirá en el futuro.

Asimismo, el ajustamiento es necesario en el aula en cuanto se requiere una asimilación de los roles socialmente requeridos, lo cual hace indispensable un modelo de imitación e identificación y lo más importante: sustitución.

Con esta capacidad para aceptar nuevos objetos o ideas, se forma un prerrequisito para el futuro desempeño de sus roles, una competencia, la cual sacará a la luz al mejor calificado.

Todo lo explicado por los autores estructuralistas parece tener el mismo discurso que en la RES de 2006, puesto que ambos omiten las cuestiones contextuales, hacen de la educación escolarizada un asesinato a la memoria tanto colectiva como científica y perpetúan la cobardía al hacer de sus propuestas una exposición muy sencilla y cuadrada de la realidad, generando una percepción de facilidad y de progreso que en realidad no existe.

El problema aquí no se refiere a que usen los mismos conceptos como *competencia*, *capital humano* o *calidad* sin discriminar los contextos en los que se forman, esto es, que sean utilizados por igual tanto en un discurso económico como en uno educativo. La contrariedad recae en las implicaciones que esto tiene, es decir, en la carga valorativa que implican los mismos objetivos en situaciones diversas haciendo de la educación un mero instrumento económico.

Es claro que siempre es necesario que existan elementos para hacer prevalecer un sistema ideológico, es innegable que la educación sea un mecanismo de reproducción social de roles, o bien una organización de la hegemonía cultural, pero eso no implica la aceptación de los modos violentos de reproducción, es decir, que para la sobrevivencia del sistema sea necesario un cambio de comportamiento en el individuo que cree en el sujeto una insensibilidad a las contradicciones sociales o, peor aún, una autoviolencia que desprenda toda su autenticidad histórica.



Entonces, más que criticar los mecanismos de reproducción es necesario criticar la hegemonía que se intenta establecer, ya que para un sistema violento los fines siempre justifican los medios. Sin embargo, hay que encarar el hecho de que los fines propuestos por el capitalismo tienen máscaras que ocultan el verdadero objetivo; es bien sabido que (bajo su discurso) el fin máximo del capitalismo es la libertad, pero las contradicciones ideológicas del sistema actual son tan grandes que hasta su objetivo principal ha sido alcanzado por su misma paradoja, es decir: hasta la misma libertad se ha fetichizado haciendo de la autodeterminación un pedestal inalcanzable en donde sólo lo bancario ofrece el medio para comprar las escaleras que ayudarán a la apropiación de la voluntad.

Empero, a pesar de que los instrumentos como la educación sean sólo una herramienta más del modelo económico, es indispensable la apropiación de los medios para revertir y cambiar las finalidades. Es imperativa una transformación contrahegemónica puesto que “tampoco los muertos estarán seguros ante el enemigo cuando éste venza. Y este enemigo no ha cesado de vencer”.<sup>183</sup> Lo que desgraciadamente ha generado una opresión histórica en la medida en la que ha trascendido generaciones, por lo tanto, no se puede negar el hecho de que la venganza, la reivindicación también lo sea.

Quizás esta generación morirá sin ver ningún resultado de la resistencia, pero eso no anula la necesidad de la construcción de trincheras de “larga duración” que trasciendan las contradicciones de clase con su conciencia. Con una como la plantea E.P Thompson: aquélla que sólo existe en la medida en la que se está dispuesto a luchar por ella.

Así, se hace necesario luchar por los individuos, no sólo por la clase, ya que los opresores son los más oprimidos al obligarlos a la destrucción de su propia especie.

“Los filósofos, hasta el momento, no han hecho más que interpretar de diversos modos el

---

183 Benjamin Walter, *Tesis de filosofía de la historia* [en línea]. <<http://es.scribd.com/doc/36805909/Benjamin-Walter-Tesis-de-Filosofia-de-La-Historia>>.

mundo, ahora de lo que se trata es de transformarlo”.<sup>184</sup>

---

184 Carlos Marx, *Tesis sobre Feurebach* [en línea]. <<http://es.scribd.com/doc/176586412/Marx-Karl-Tesis-sobre-Feuerbach-epub>>.

## CONCLUSIÓN

El Consenso de Washington (CW) propuso un reordenamiento del mundo a partir de los preceptos neoliberales que darían al mundo la respuesta para salir del subdesarrollo. Para el elaborador de estas ideas, John Williamson, la realidad se percibía como algo estático e invariable, por lo que a su parecer era suficiente crear una especie de receta médica con los elementos necesarios para la estabilidad del orden económico triunfante.

Sus puntos a desarrollar se inclinaban hacia la liberalización del comercio, un desarrollo económico próspero y una estabilidad financiera. Así el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, que desde 1940 se habían dedicado a dar préstamos a países en quiebra, necesitaban una garantía de que las deudas serían pagadas de la forma en que la división internacional del trabajo las requiriera.

Por tal motivo, el autoproclamado “único ganador” de la Guerra Fría (Estados Unidos) dio esta serie de recomendaciones para salir de la crisis que se venía arrastrando, presuntamente como una forma de que los países necesitados pudieran pagar sus deudas, salir de sus crisis y guiar sus economías hacia el desarrollo.

El capital humano, la reducción del Estado y la competencia se convirtieron en un elemento de la receta que hacía ver a la realidad como una máquina, o dicho de una forma más neutral, como un organismo viviente; por tanto, estos preceptos se transformaron en los antibióticos que en los distintos tratados internacionales combatieron el subdesarrollo, eliminando las barreras arancelarias y abriendo las fronteras, su objetivo: la libertad económica.

Sin embargo, como se pudo observar anteriormente, se trasladaron conceptos económicos a un terreno humano, al posicionarlo como una parte fundamental; así, la respuesta a “los egoísmos responsables” se tradujo al poder del más fuerte y, aunque pareciera que siempre se había buscado la equidad en todo este discurso, sucedió que todo acto de indiferencia al

contexto se justificó diciendo que las diferencias acentuadas generaban competitividad, siendo ése el motor del desarrollo económico capitalista.

Esto genera una ilusión de que se tienen ciertas opciones; que la decadencia de los países subdesarrollados ha sido porque no han sabido “jugar bien sus cartas”, no han adoptado todo lo que se les ofrece sin recelo, o bien, porque no han apostado todo a los lineamientos internacionales. Y a manera de analogía, mostrando una verdad universal, pero que a toda costa se trata de ignorar, es que todo es una ilusión, un espectáculo y que el casino siempre gana.

En resumen, es evidente cómo lo privado prevalece ante lo público; los egoísmos eliminan todo obstáculo para la mundialización y las condiciones de obligado cumplimiento, garantizan que la deuda se pague y, si ya no hay más deudas, se inventan motivos para obtener dinero.

Es en este escenario en donde todo parece ser “la respuesta”, cualquier inversión que incite al orden y a la aceptación de las medidas internacionales se ve como una estrategia de desarrollo económico.

El aprendizaje, a partir de la conferencia en Jomtien, Tailandia, adquiere la cualidad de ser un catalizador de los procesos de desarrollo, en la medida en que todos puedan acceder a él. Se establece que entre más estudio, se tendrán más soluciones ante cualquier inconveniente; en su meta número 6 se estipula que la solución es una educación basada en el capital humano, y de esta manera se enseñará para lo operable, para la vida; sin embargo, la vida en esta visión sólo se reduce a eso, a lo operable y lo productivo, entonces lo productivo se limita a la ganancia material, por lo que, a pesar de mencionar frecuentemente en este trabajo que las cuestiones contextuales definitivamente tienen su peso en la construcción de la realidad, todo se olvida puesto que esto no implica ninguna ganancia, no es eficiente y, por lo tanto, no es de calidad y no debe consumirse.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO, por sus siglas en inglés) estableció que es esta calidad tan buscada la que debe guiar los comportamientos hacia una vida operable, es decir, hacia lo requerido por el mercado. Con esto se plantea un cambio unificado, una “igualdad de condiciones” (con el ingrediente extra: una desigualdad económica) que garantice una sana competencia que se convierta en mayor crecimiento económico, tal como el CW lo había planeado.

De manera que se dan “conceptos puente”, como *competencias*, *capital humano* y *calidad*, que a pesar de que se cambien de contexto, esto “no influye” para velar por los intereses de la mayoría, al contrario, facilita una capacitación temprana que a manera de ajustamiento cataliza los procesos de desarrollo a partir de la currícula; suponen que con el hecho de que todos ingresen a la escuela sea sinónimo de igualdad.

Por lo tanto, se dan recetas, respuestas tajantes, que hacen ver a los ciudadanos la existencia de una política reducida a simples lineamientos a seguir. Aquí hay que dejar en claro que la educación no transforma el contexto por sí sola, y menos aún cuando se intenta establecer una educación escolarizada de tipo capitalista. En este caso, más que resolver conflictos inevitables, los oculta, los armoniza y los hace “naturales” ante el sujeto.

El CW propone este tipo de educación, una educación capitalista que genere una disposición de trabajar por salarios mínimos; es evidente desde un principio, la importancia de la competitividad y adquiere significado a partir de la explicación de que es en la diferencia económica y de roles, en donde se pueden generar lazos de dependencia en la división del trabajo social.

Es en esta distinción económica en donde, efectivamente, no todos sirven para pensar, ya que la personalidad de cada uno será orientada a partir de qué es lo que la sociedad y su economía interna necesita.

Sin embargo, a pesar de que la sociedad esté basada en la diferencia de los individuos, los términos económicos de *competencia*, *capital humano* y *calidad* se trasladan a términos humanos y, posteriormente, las distinciones se convierten en desigualdades. Es decir, estos

conceptos puente pasan de ser categorías abstractas a personalidades en el sujeto, se fetichizan de tal forma en que la especialización (el fin último del capital humano) requiere de condiciones materiales que justifiquen su orientación.

En pocas palabras, *diferencia* y *desigualdad* se entienden como partes complementarias o hasta sinónimos.

A la educación capitalista poco le importa esta desigualdad económica, siempre y cuando genere distintas personalidades que tendrán que ser ajustadas a un proceso de internalización de valores modelo.

Es con los autores estructuralistas, Parsons, Durkheim y Shultz, con quienes se pudieron apreciar en el primer capítulo, las consideraciones sobre la importancia de la educación, como una forma de selección de recursos humanos, así como la relevancia de formar una distinción desde el proceso educativo para generar competencia; a estos autores y a esta forma de ver la realidad, poco les importa el contexto, puesto que es un simple formador de diferencias entre los individuos y, a final de cuentas, eso es lo único relevante acerca de él. Entonces, todo se resuelve con la competencia, el más apto saldrá a la luz y, a manera de darwinismo social, el más fuerte será el mejor postor.

Es así como el CW aboga por la desigualdad al promover “valores modelo” de esta especie, mediante formas tan legítimas como es la instrucción escolar. De esta manera quedan subordinadas las ideas de igualdad, las que sitúan a todo sujeto como un intelectual capaz de forjar su propio futuro, o bien, dotado de un capital cultural que permanentemente le servirá para vivir en sociedad. Aquí la idea de que la educación puede enriquecer la personalidad del sujeto mediante expresiones naturales y una conciencia de sus condiciones queda descartada al ser éstas fuentes de autonomía y autodeterminación, contrapartes de los lazos de dependencia que tanto se buscan.

Es con el CW, que prevalece la idea de que, en efecto, todos somos iguales, pero sólo en la medida en que todos podemos ser explotados.

Sin embargo, en este escenario, en donde queda claro el posicionamiento de México a partir de las relaciones de dependencia de los países centrales con la periferia, ¿dónde se sitúa la Reforma a la Educación Secundaria (RES) de 2006 en México?

Efectivamente, como se mencionó en el capítulo anterior, se pueden relacionar los autores estructuralistas directamente con el discurso educativo elaborado por la RES de 2006.

Primeramente, la educación secundaria en México surgió por las necesidades de producción que había generado la nueva industria, es en este sentido que en 1921, con la Revolución, se buscó incluir a todos los ciudadanos, puesto que sin lugar a dudas, todos tenían que tener el mismo acceso al trabajo; entonces, la escuela secundaria surgió como una “vía media” para satisfacer las demandas sociales y, claro, económicas.

Fue en 1975, con los Acuerdos de Chetumal, cuando se produjo un doble discurso al mencionar que había que tener en cuenta las cuestiones innegables de los sujetos en su realidad y, al mismo tiempo, asegurar que la deserción escolar se diera por la cantidad de materias que llevaba el alumno y no por los problemas que su entorno reclamaba. Se soslayaron, pues, las desigualdades y se estandarizaron las soluciones con cuestiones como la Tecnología Educativa, capaz de perfilar a los alumnos de secundaria a cuadros técnicos.

Apegado a los lineamientos del CW, el Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica de 1992 abogaba por una educación de calidad en donde se desarrollaran las competencias necesarias, tales como la lectora y la de escritura, para aumentar la productividad; se eliminaron contenidos de historia y de geografía, mientras que se aumentaron para el área de ciencias; en español y matemáticas se respetó el número de horas, pero redujeron contenidos.

Así, para la RES de 2006 se estableció que las competencias y las actitudes serían el eje rector de la educación secundaria mexicana. Sin embargo, las evaluaciones distan mucho de ser objetivas, puesto que se basan en aspectos parciales del conocimiento, son cualitativas,

sólo califican las habilidades de comprensión de lectura y escritura, y la resolución de problemas básicos en la asignatura de matemáticas. Se deja de lado la utilización de esos conocimientos en la esfera social, haciendo que el alumno no encuentre ninguna relación entre lo aprendido en la escuela y lo necesitado en su vida cotidiana.

Sin embargo, el aprendizaje escolar sirve evidentemente para algo muy importante: reproduce los lazos de dominación existentes entre las clases sociales y, de igual manera, funciona para dejar en claro que si se trata de luchar no se ganará la batalla puesto que existen miles de personas dispuestas a pensar como lo necesita el sistema. De esta manera, el aprendizaje escolar sirve para la reproducción de los modos de producción, pero no aporta mucho a la vida social. La solidaridad hacia sus afines queda eliminada en la medida en que se destruye su autenticidad histórica-social y se le capacita para obedecer.

Se puede hablar del hilo discursivo que hay entre el CW y la RES de 2006 gracias a los “conceptos puente” como *competencia*, *capital humano* y *calidad*; sin embargo, las cuestiones contextuales e históricas, que en este trabajo se tomaron en cuenta, dictan que efectivamente hay un seguimiento de los propósitos de una economía desarrollista en ambos documentos (la RES 2006 y el CW) a partir de sus objetivos, los cuales, en resumen, se basan en conocimientos básicos para una capacitación temprana; para resolver problemas, con el fin último de integrarse al campo laboral y responder a las necesidades neoliberales. Esto queda claro al exponer el tipo de reactivos (dados por PISA y ENLACE) destinados a evaluar las capacidades del alumno con respecto a su aprendizaje escolar.

Para esto basta recordar los altos índices de rechazo de las preparatorias y universidades anualmente, para enfatizar el hecho de que la educación básica sea un fin en sí misma y una forma de introducir a los individuos al grueso de la población laboral, mas no un medio para seguir estudiando. Asimismo, las evaluaciones que se realizan gracias a los distintos organismos internacionales en nuestro país, tales como la [Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares](#) (ENLACE) y el Informe del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), revelan que poco les importan los contenidos, sino más bien las habilidades, que más que básicas, son las mínimas de aprendizaje que se requieren



para saber leer manuales y seguir órdenes. En este sentido, la ignorancia se vuelve una estrategia más que educativa, política; de ajustamiento social que desencadena en la aceptación del orden económico establecido.

Por lo tanto, las diferencias de personalidad, la especialización a partir de las experiencias contextuales, etcétera, se traspasan a desigualdades económicas con el objetivo de generar permanentemente un discurso que legitime a la competencia. La educación secundaria con la RES de 2006 (avalada y dirigida por la Secretaría de Educación Pública) busca esta diferencia, esta desigualdad para mantenerla a toda costa con la cuestión de certificar dicha distinción, promoviendo una competencia entre los alumnos, entre las clases sociales, para verificar quién es capaz de ser un buen ciudadano.

La prueba de esto es la desarticulación de los contenidos con las evaluaciones, además del falso discurso en el que sitúan al maestro como parte fundamental del proceso educativo, sin proporcionarle las herramientas necesarias para hacer bien su trabajo, de igual manera, cuando se ubica al alumno como centro autónomo sin cambiar pedagógicamente las formas de enseñanza y aprendizaje; el plan de estudios es acotado a lo netamente básico y se niega la infraestructura indispensable para la transición a una educación más humanista. En el mismo sentido, existe una incoherencia en la idea de educación, porque a pesar de que se mencione el contexto del individuo repetidamente (tanto en el CW como en la RES de 2006) y de su hacer en él como una forma de aprendizaje experimental, invariablemente se aísla a la educación informal viéndola como ilegítima y carente de importancia en el contexto educativo, a pesar de que nunca se le descalifique, jamás cobra relevancia una instrucción comunitaria.

Pareciera ser que al hablar de todos los factores, se busca aislar la educación secundaria ante un panorama que la transforme hacia un fin en sí mismo y no en un medio para seguir estudiando.

Por lo tanto, la serie de recomendaciones del Consenso de Washington y, posteriormente, sus expresiones educativas en Jomtien, Tailandia, se adoptaron en la educación mexicana

gracias a la Ley General de Educación y el ANMEB, dando como resultado la Reforma a la Educación Secundaria de 2006 una clara injerencia de la ideología neoliberal en la educación secundaria en México.

## PROPUESTA

La utopía está en el horizonte.  
Camino dos pasos, ella se aleja  
dos pasos y el horizonte se corre  
diez pasos más allá. ¿Entonces  
para qué sirve la utopía? Para  
eso, sirve para caminar.

EDUARDO GALEANO

Desde el primer capítulo se pueden observar las distintas formas de entender el concepto de *educación*. Sin embargo, el problema planteado tomó una posición muy específica con respecto a las finalidades de la misma.

Con Iván Illich se puede ver claramente la confusión entre *educación* y *escolarización*, lo cual genera contradicciones que van más allá de una simple categorización. Como sociólogos, es nuestro menester entender la importancia del contexto en la construcción del imaginario colectivo. Por ello, el hecho de que la educación socialmente válida se delimite simplemente a las aulas es un punto importante a analizar.

Con la contradicción althusseriana de los “aparatos ideológicos del Estado”, se puede explicar perfectamente la incoherencia existente de confundir lo ideológico con lo material, lo institucional. Ya que cuando se delega la educación solamente al aparato escolar, se confunde el ámbito ideológico con un aparato material, en donde la resultante es una idea instrumentalista, carente de subjetividad alguna.

Es fundamental sostener que las ideologías están situadas gracias a lo concreto, a lo real y, a partir de ello, se tienen efectos muy específicos ante el mismo contexto en el que surgieron.

Es decir, nos presentamos ante un escenario dialéctico. Lo anterior es una idea importante, pero extender el significado de la ideología para hacerla un sinónimo del mundo material es despojar toda herramienta analítica de ambas partes. Éste es el problema con Althusser, ya que disuelve falsamente la distinción entre lucha ideológica y lucha de material. En esta contradicción se confunden luchas por significados, y se puede llegar al punto de trasladar la ideología a un momento material en donde sea inevitable la institucionalización.

Cuando hablamos de educación tenemos que referirnos tanto a las subjetividades transferibles como a las experiencias también transferibles; verlo como un todo, en el que si se omite cualquiera de las dos partes, se pierde esa “segunda naturaleza”. Así, es importante hacer la distinción pero nunca perder lo que lo une: lo real. Por lo tanto, es necesario dotar a la educación de un carácter mental pero con efectos que creen su cualidad activa. Dotarla de experiencia, de múltiples subjetividades. Es en este contexto mental y material en donde la ideología común, la que nos permita vivir en paz, en armonía, podrá situarse.

Con esto podemos decir que se hace fundamental rescatar la educación como una herramienta de examinación, de crítica. Para así entender cómo se refuerzan o suprimen las experiencias por obra de las ideologías transmitidas en las prácticas materiales e intelectuales que caracterizan a la vida cotidiana en el aula. Entonces, es importante rescatar el tratamiento dialéctico de los roles del individuo y de la producción de significado, de valores, de enseñanza.

Por lo tanto, el retomar la escuela empírica se nos hace una acción obligada si se quiere formar una escuela más humana en donde cuatro paredes no delimiten el conocimiento del mundo, sino que se expandan las fronteras, y si es posible que se disuelvan, para así hacer de la vida una escuela permanente que nos permita vivir en libertad.

Es indispensable romper con la unidimensionalidad y crear una ideología orgánica a partir de la reestructuración del sentido común mediante las identidades colectivas. Por lo que es sumamente necesario desescolarizar la cultura.

Así, el origen del conocimiento no será dictado, sino descubierto por cada alumno dependiendo de sus intereses; el aprendizaje dejará de ser mercancía y se convertirá en un detonador de ideas, de creatividad y ¿por qué no?, de diferencias comunes que nos lleven a vivir en armonía.

Es por esto que el rescate de los hábitos que nos hacen vivir en armonía debe formarse mediante la destrucción de toda violencia simbólica, es decir, manteniendo una relación de iguales dialécticamente.

Podríamos hablar nuevamente de Gramsci, Bourdieu, Passeron, así como de Freire, Freinet y todos los demás integrantes de la pedagogía crítica para dar a entender lo que queremos decir y lo que deseamos rescatar; sin embargo, ellos pueden hablar por sí mismos.

Por lo tanto, se necesitan rescatar las escuelas comunitarias en donde sean las necesidades del contexto y del individuo lo que dicte el aprendizaje.

De la misma forma, es fundamental resaltar la importancia de la conciencia social como una forma de extensión de la educación. Esto para que no se perciba la conciencia social como una forma inalcanzable de solidaridad sino como una reacción, un reflejo ante una realidad histórica.

Es en este sentido en que es necesario retomar lo que en algún momento propuso Vigotsky, y así formar un espacio cultural en donde nos enseñe que nosotros nos conocemos a nosotros mismos porque conocemos a los demás, y por el mismo proceso mediante el cual nosotros conocemos a los demás, es como estamos en el punto de mira de conocernos a nosotros mismos; para así entender todos que... la conciencia es de alguna manera, un contacto social con uno mismo.

Sin embargo, creo importante señalar lo fundamental que es entender la relación dialéctica entre la realidad y la conciencia, ya que podríamos caer en la creencia de que la conciencia es la condición primera del desarrollo humano, olvidando que sólo es una de sus

consecuencias.

De esta manera, consideramos que se debe entender el conocimiento como una construcción social y no como un logro individual que los sujetos por sí solos lo construyen. Es decir, es fundamental entender que el conocimiento está en la sociedad y el sujeto lo incorpora, creando así una relación dualista. De esta manera el alumno sólo puede ser entendido si se entiende el contexto socio-cultural. Por lo tanto, apostamos que la respuesta en la educación está en entender la relación del individuo con los otros.

De esta manera, es importante dar las riendas de su propio aprendizaje a los alumnos, y que los maestros sean facilitadores, guías capaces de enseñar que el conocimiento se encuentra en todos lados, para que al final estas figuras, a pesar de ser tan importantes, se vean como iguales ante el alumno, como seres capaces de aprender en cualquier contexto, y de aprender mediante la enseñanza. Así, rescatamos una organización del trabajo libre, donde se junten expresiones artísticas (cine, pintura, etcétera), sociales (trabajo, política, historia, etcétera), ambientales y científicas que en armonía sean vistas como un todo, con sus diferencias pero inseparables.

A manera de recordatorio, recuperamos los métodos de transición propuestos por Freinet:

- No tarima: permite ver con otros ojos, ser incluidos e iguales.
- Cooperativa escolar: una sociedad de niños capaces de administrar la vida escolar (cuotas, crianza, recaudaciones para fiestas, etcétera).
- Texto libre: acceso a la información.
- Huerto escolar: trabajo valorado de los niños en beneficio de su cooperativa.
- Estudio del medio local: análisis contextual.
- Agenda escolar: anotación de preguntas y sus respectivas respuestas.
- Ficheros autocorrectivos.
- Intercambios escolares.
- Dibujo libre: ilustración, decoración.
- Organización de trabajo libre: talleres extras.

- Planes de trabajo.
- Periódico mural.
- Fichero escolar cooperativo.
- Organización de la biblioteca.
- Conferencias de alumnos.
- Talleres improvisados.
- Periódico escolar.
- Imprenta escolar.
- Taller de experimentación científica.
- Proyecciones.
- Cine.
- Teatro.
- Radio.

Aunque no compartimos el que se den propuestas o soluciones como pasos a seguir, o como recetas médicas que suelen dar los políticos dando una ilusión de facilidad (puesto que el panorama no es sencillo y sólo en comunidad se podrán perfilar los pasos para vivir en armonía), reivindicamos el poder de las masas, y por tanto, reivindicamos su palabra. Es en asambleas estudiantiles en donde podrán pronunciarse las ideas de las masas; por lo tanto, al ser la escuela secundaria un panorama que reproduce las relaciones sociales, pensamos que las asambleas podrán seguir siendo efectivas en la medida en que todos tengan voz. Sólo la comunidad estudiantil podrá saber las necesidades que se tienen, ya que no se puede seguir una “orden del día” prefabricada.

Empero, como ciudadanos oprimidos, no estamos acostumbrados a que se nos dé la palabra, por lo que la organización de los temas comentados en las asambleas quizás, en un principio, no será del todo productiva. Sin embargo, un trabajo docente, capaz de hacerle saber tanto a los alumnos como a la comunidad escolar que son ellos mismos quienes tienen el poder de cambiar las situaciones, podrá ser la guía para cambiar las cosas y obtener mejorías.

Cabe mencionar que es evidente que en una escuela tradicional y capitalista (como cualquiera que podremos encontrar hoy en día) será muy difícil que dichas organizaciones puedan llevarse a cabo. Por lo tanto, estas ideas surgirán solo en momentos de crisis entre los alumnos o los profesores a menos que exista un pequeño movimiento escolar que decida “saltarse” los inconvenientes de una disputa e ir directo a la organización estudiantil. Sin embargo, este último escenario es poco probable ya que vulgarmente podría decirse que estamos “programados” durante varios años de escolarización para vivir en armonía con la violencia pasiva.

Como lo mencionamos anteriormente, la realidad es dialéctica y se necesita un trabajo muy grande para que simultáneamente se cambien las condiciones y las ideas, pero es la concientización de la realidad lo que nos puede llevar a analizar en convenio las dos esferas a transformar.

Como una manera de reivindicación de la Internacional Situacionista, y de comunismo de consejo, pensamos que la verdadera organización de las comunidades, entre ellas, las escolares, serán aquéllas que requieran que todos tomen parte de ella, en cuerpo, alma y cerebro; asimismo que todos tengan la misma capacidad de liderazgo tanto en el pensar, decidir y hacer. Aquí no habrá lugar para líderes, sino sólo para detonantes. Los consejos que proponemos existirán sin siquiera pensarlos, surgirán como una necesidad de comunicación y organización a partir de la concientización de los docentes y de su ayuda con los jóvenes. Las unidades de trabajo y las responsabilidades serán organizadas teniendo en cuenta que la comunidad requiere siempre de un orden, pero puede prescindir de una autoridad.

En el mismo sentido, pensamos que esto sólo se puede llevar a cabo mientras la comunidad se sienta identificada, con su espacio, con sus iguales y con su contexto. La concientización de lo “propio” podrá hacer que todos tomen roles, que nos hagan vivir en armonía. Sin embargo, la distinción estará en que estos roles serán autoproclamados y revocables.

De esta manera, invitamos a que los docentes (quienes realmente podrán poner en acción lo



simplemente nosotros proponemos) “escarben” en su interior y concienticen compartiendo lo que más les gusta de la vida, de la forma más auténtica posible, para así lograr que los alumnos se sientan identificados, no como pupilos, sino como personas en busca de la felicidad. Así, los invitamos a la autodeterminación de sus ideales, a buscar formas de inclusión, a considerar que uno no tiene todas las respuestas, pero que en conjunto las cosas cambian; invitamos a que maestros y alumnos sean vistos como iguales, como parte de una comunidad.

Los invitamos a dejar de buscar “la respuesta” y empezar a analizar las propuestas, las voces.

Éstas serán las materias a desarrollar durante la educación secundaria:

- 1) Español
- 2) Matemáticas
- 3) Ciencias
- 4) Geografía de México y del mundo
- 5) Historia
- 6) Formación cívica y ética
- 7) Lengua extranjera. Inglés
- 8) Educación física
- 9) Tecnología
- 10) Artes
- 11) Música
- 12) Danza
- 13) Teatro
- 14) Artes visuales

### *Español*<sup>185</sup>

La asignatura de Español estará enfocada hacia un desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita fundamentales para el ejercicio de la participación.

Por ello es necesario un estudio de la interpretación y producción de textos, los cuales constituyen a la comunicación formal.

---

185

Secretaría de Educación Pública, “Acuerdo número 384”, en *Diario Oficial de la Federación*. Primera Sección [en línea], <[basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/.../ Acdo384.pdf](http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/.../Acdo384.pdf)>, p. 43-36. Segunda sección.

A manera de enfoque se menciona que la importancia del lenguaje reside en que éste se encuentra en todos lados y es parte fundamental del ejercicio de la práctica social. Así, la actividad comunicativa toma total relevancia en la construcción de la identidad.

Se propone el estudio de la carta y de los medios formales de comunicación, tales como el periódico y la literatura para comprender las maneras sistemáticas de abordar textos.

De igual manera se rescata la importancia de la diversidad lingüística como una vía para la construcción de ciudadanos, por lo tanto, el objetivo es que los estudiantes comprendan la riqueza y valoren el papel que tiene el lenguaje en la dinámica cultural.

De esta forma, el contenido del programa de educación va desde un ámbito de estudio (con la obtención y organización de la información, hasta la participación en los eventos comunicativos formales), un ámbito literario (que abarca desde la interpretación hasta la experiencia teatral) y, finalmente, un ámbito de la participación ciudadana (con la utilización de documentos legales y la valoración de los medios de comunicación).

### *Matemáticas*<sup>186</sup>

El programa de Matemáticas de la escuela secundaria está destinado a formar estudiantes competentes para expresar matemáticamente situaciones con el fin de la participación colaborativa.

Así, los contenidos expuestos irán de la siguiente manera: 1) Sentido numérico; 2) Pensamiento algebraico; 3) Forma, espacio y medida; 4) Manejo de la información.

De esta manera se enseñarán principios de aritmética y álgebra, es decir, se elaborará un lenguaje matemático en los puntos 1 y 2. La geometría se enseñará en el punto 3 y las “situaciones deterministas”, vinculadas por los aprendizajes esperados, estarán en el punto 4, en el que se enlazarán contenidos de física, química y biología, lo cual permitirá un

---

186 *Ibid.*, p. 36-66. Segunda sección.

conocimiento menos fragmentado.

Con este programa se pretende ver lo general en lo particular mediante problemas con análisis y el desarrollo de competencias de la argumentación.

Así, se pretende afrontar problemas de la vida moderna en donde los conocimientos y las actitudes jueguen un papel fundamental en el medio. Por lo tanto, la evaluación estará dirigida hacia qué tanto saben los alumnos y cómo lo aplican.

Las competencias a desarrollar serán la resolución de problemas, la argumentación, la expresión y el manejo de técnicas.

De esta forma se pretende dejar atrás la postura tradicional de dar clase, ya que se utilizarán los conocimientos previos, o informales, como una forma de argumentación.

### *Ciencias*<sup>187</sup>

La asignatura de Ciencias se desarrollará en seis diferentes ámbitos, preguntas y bases, tales como:

- 1) El conocimiento científico: ¿cómo lo conocemos? Habilidades y actitudes.
- 2) La vida: ¿qué nos caracteriza como seres vivos? Reconocer las características.
- 3) El cambio y las interacciones: ¿cómo y por qué? Descripción e identificación de ideas que explican el cambio y la permanencia de fenómenos.
- 4) Materiales: ¿de qué está hecho todo? Propiedades.
- 5) El ambiente y la salud: ¿dónde y cómo vivimos? Aprecio y comprensión.
- 6) La tecnología: ¿por qué y cómo transformamos al mundo? Relación histórica-social.

Con este programa se pretende que se amplíen los conceptos y, con ellos, la percepción de la función de la ciencia viéndola como un resultado histórico, social y cultural, el cual está

---

187 *Ibid.*, p. 66-103. Segunda Sección.

relacionado con la mejora de la vida. De la misma forma se quiere garantizar la transmisión de argumentos científicos interdisciplinarios que ayuden a comprender las características que distinguen a nuestro contexto tanto natural como social. Así, se pretende formar una estructura de comprensión, de ideas de cambio en donde se integren los conocimientos y la experiencia, con el objetivo de la formación de un sentido de responsabilidad y de participación.

Para esta materia, el enfoque será de tipo formativo, que considere al alumno como centro autónomo mediante un importante papel docente dotado de una visión humana. Se pretende que se analicen muchos conceptos que se puedan relacionar para fomentar la práctica, la investigación y los experimentos.

De esta manera se busca una formación de actitudes cognitivas (conocer), afectivas (sentir) y conductuales (comportamiento) para así inculcar curiosidad, creatividad y una actitud crítica.

La evaluación será a partir del conocimiento a través del sentido y significado, así, los alumnos deben saber lo que se espera que hagan.<sup>188</sup> De igual manera se detectará la capacidad del estudiante de aplicar lo aprendido; se evaluará con el dominio de conceptos, reflexión, procedimientos y actitudes.

Sin embargo, la asignatura de ciencias puede ser muy amplia, por lo que se destinan los años escolares para poder enfocar distintas especialidades de la materia como química, biología y física. Es por esto que Ciencias deberá dividirse en tres partes.

En Ciencias I se abordarán los ámbitos de la vida, un enfoque biológico en donde se aborde la ciencia como un proceso histórico, participativo y de interacción. Aquí se estudiará a la biodiversidad, nutrición, reproducción, calidad de vida, salud y medio ambiente.

Se rescatará la importancia de la ciencia y sus implicaciones. Asimismo, se estudiará la

---

188 *Ibid.*, p. 70. Segunda sección.

importancia en la obtención de energía y los procesos característicos de las causas de las enfermedades y los tratamientos. De la misma manera se estudiarán los procesos evolutivos que han llevado a la formación social de ideas como género, erotismo y reproductividad (vista desde la perspectiva de la planeación).

Ciencias II se enfocará a la materia de física, en donde se buscará un mayor desarrollo de la argumentación y del uso de conceptos. Se analizarán problemas ambientales con la visión integral del conocimiento físico. Es aquí en donde se estudiarán la descripción del movimiento, la mecánica, el modelo de partículas y la estructura atómica.

El último año de Ciencias está destinado a la materia de química, es decir, Ciencias III; se abordará la interpretación de fenómenos químicos y la reflexión del mundo microscópico con el fin de explicar los cambios químicos mediante un juicio crítico. Así se desarrollará una cultura científica, un trabajo práctico y una cultura química.

Es en esta sección en donde se verán las características de los materiales, las propiedades de los mismos y su clasificación química, sus reacciones y la formación de nuevos materiales con el uso de la tecnología.

La asignatura de Ciencias está destinada para ofrecer una visión general del mundo que les rodea con el fin de ahondar en sus particularidades.

### *Geografía de México y del mundo*<sup>189</sup>

Considerada como el análisis del espacio vivido y percibido, transformado. Sus bloques van desde el análisis de los mapas, los recursos naturales, la preservación del ambiente, la dinámica de la población y los espacios económicos, culturales y políticos. Es en estos últimos puntos donde se vislumbrarán las relaciones transversales entre la biología, la historia y la ética.

---

189 *Ibid.*, p. 103-111. Segunda sección.

Lo que se pretende es relacionar el ambiente mundial con México por medio de cinco ejes: la distribución; la localización; la diversidad; la temporalidad y cambio; la relación e interacción. Así se dará un trabajo articulado mediante observación, análisis, integración, representación e interpretación.

Con esto se pretende que los alumnos adquieran conciencia y valoren el estudio geográfico y, a su vez, la preservación del ambiente.

Las competencias a desarrollar serán entender la geografía como el resultado de interacciones, así como la comprensión de consecuencias y la caracterización mediante implicaciones; también pretende un análisis del valor y del respeto a la diversidad. Por lo tanto, se comprenderán procesos y nociones de espacio y tiempo.

### *Historia*<sup>190</sup>

Dicha materia se abordará conscientemente de que hay diversas dimensiones e interpretaciones de la misma. Para ello se formarán dos cursos: uno de Historia Universal y otro de Historia de México.

Se entenderá el contexto como un componente de un espacio histórico en donde existe una relación constante entre el hombre, su organización y la naturaleza.

Las competencias a desarrollar serán la comprensión del tiempo y espacio histórico como hechos multicausales, esto ayudará a la formación de la conciencia histórica capaz de manejar información de diversos tiempos.

Es en esta materia en donde se buscará que el alumno comprenda y ubique las características del pasado. El enfoque será de tipo formativo y crítico; abordará la comprensión del tiempo y espacio histórico de manera cronológica, de cambio y permanencia, multicausal, dinámico y capaz de interpretarse. Los ámbitos a analizar serán

---

190 *Ibid.*, p. 111-128. Segunda sección.

económicos, sociales, políticos y culturales.

Los contenidos de Historia Universal irán desde la Antigüedad, Edad Media, Europa Mediterránea, la unificación cultural y comercial hecha entre 1750 y 1850, el siglo XIX, la Guerra Fría y las Guerras Mundiales. Mientras tanto, la Historia de México abordará las culturas prehispánicas, la independencia y el siglo XX como la instauración del estado contemporáneo.

#### *Formación cívica y ética*<sup>191</sup>

El contenido del programa de esta materia se centrará en la formación de herramientas para la vida usando dinámicas moralmente relevantes con un sentido de validez a la convivencia, organización, normas, etcétera.

Las competencias a desarrollar serán el conocimiento y cuidado de sí mismo, además de una autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Esto mediante el respeto y valoración de la diversidad para formar un buen sentido de pertenencia a la comunidad, nación y humanidad. Se formará un manejo y resolución de conflictos para así atribuir mayor participación social y política. De la misma manera se valorará un apego a la legalidad con un sentido de justicia, comprensión y aprecio por la democracia.

En otro sentido, los propósitos principales se dirigen hacia un reconocimiento de la importancia de los valores y de la dignidad humana. Se pretende formar una imagen positiva de cada uno y un aprecio al México multicultural; se fomentará una actitud de rechazo ante la violación de derechos.

El marco en el que se dará todo esto será un contexto filosófico-constitucional, en donde el orientador será un ejemplo y un promotor de valores.

La evaluación irá en el sentido de la producción de textos hechos por ellos mismos y con la

---

191 *Ibid.*, p. 128. Tercera sección.



producción de proyectos y trabajos. Se alentará también el registro de cuadros de todas las actividades a realizar.

### *Lengua extranjera. Inglés*<sup>192</sup>

La Lengua a extranjera a enseñar será el inglés con énfasis en el uso correcto de la gramática para una buena traducción y desarrollo de una comunicación de calidad.

Se tiene en cuenta que el lenguaje es un objeto a través del cual el individuo comprende el mundo, integra y reflexiona, por lo que se entiende al lenguaje como una práctica social.

El marco de referencia que se tiene para esta asignatura será el europeo con Association of language Testers in Europe.

El propósito principal será que el alumno sea capaz de participar en prácticas sociales para el extranjero. Esto mediante una formación sistemática de los contenidos que tendrán que exponerse al principio del año escolar. Así, con la calendarización de los temas se podrá utilizar el lenguaje a través de tareas cotidianas o rutinarias. De esta forma se dará la confianza necesaria entre alumnos y maestros para proponer y diseñar técnicas o juegos con los cuales aprender a interpretar y producir textos en otro idioma.

### *Educación física*<sup>193</sup>

Para esta asignatura el propósito es que los alumnos disfruten de la actividad física como una forma de autorrealización. Esto mediante la aceptación de su cuerpo y un reconocimiento de su personalidad. Sólo así la competencia física se verá incrementada al promover la interacción de la mente y el cuerpo, alentando un estilo de vida saludable.

Lo anterior será mediante la enseñanza del “juego limpio”, que dará paso a una

---

192 *Ibid.*, p. 18-47. Tercera sección.

193 *Ibid.*, p. 47-60. Tercera sección.

confrontación lúdica reglamentada que incite a asumir conductas de aceptación y antagonismo dependiendo de la estrategia a llevar en el juego.

El enfoque de dicha materia será la acción matriz que guíe al saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse con el objetivo de enlazar la intención y la acción mediante las actitudes y valores.

Es por eso que las competencias necesarias para este enfoque serán la integración de la corporeidad, la expresión y realización de desempeños y el control de la motricidad para plantear y solucionar problemas.

Así, los ejes para cubrir estas competencias serán tres:

- 1) El significado del cuerpo
- 2) El desempeño y motricidad inteligente
- 3) La acción motriz con creatividad

Con todo lo anterior se podrá dar un conocimiento de sí mismo. Entonces, la gama de temas en la materia de Educación física irá desde “todos contra todos y en el mismo equipo”, “todo es cuestión de estrategia” y “soy mi propio estratega”, que se enfocarán al modo de estrategia.

### *Tecnologías*<sup>194</sup>

El área de tecnologías estará destinada al dominio de saberes prácticos requeridos por el país. Por lo tanto, las competencias buscadas serán:

- 1) Satisfacer las necesidades
- 2) Analizar y reflexionar para intervenir
- 3) Desarrollar, construir o manipular objetos para atender una necesidad

---

194 *Ibid.*, p. 60-62. Tercera sección.

- 4) Trabajar en diseño de proyectos que contengan curiosidad, autonomía y respeto

Se desarrollarán saberes que irán desde el qué (enfocado al principio), el cómo (procedimientos) y el ser (actitudes). Por lo tanto, el área de tecnologías está dividida en las siguientes secciones:

5. Tecnologías de la información y la comunicación
6. Tecnologías de la construcción
7. Tecnología relacionadas con la salud, los servicios y la recreación
8. Tecnologías de manufactura
9. Tecnologías agropecuarias y pesqueras

Mientras tanto, la estructura general de los programas tendrá apartados que deberán contener los siguientes programas:

- a) Introducción
- b) Fundamentación
- c) Propiedades generales
- d) Enfoque
- e) Organización

### *Artes*<sup>195</sup>

La concepción de esta materia está vista desde la construcción de un espacio en donde los alumnos contarán sus experiencias a través de un pensamiento artístico. Se abogará por soluciones propias creativas y críticas frente a problemas estéticos concretos o cotidianos.

Así, la materia de artes se dividirá de la siguiente manera: música, teatro, danza o artes visuales.

---

195 *Ibid.*, p. 62-128. Tercera sección.

### 1. Música

Estará construida a partir de las experiencias sonoras previas; el objetivo final será ampliar ese bagaje mediante canciones tradicionales y populares.

Se buscará también relacionar la historia, la cultura, la cívica y ética mediante el análisis y estudio del *Himno Nacional* como una forma de crear identidad y pertenencia. Así también se podrá introducir la diversidad por medio de la música.

Los contenidos serán desde los sonidos a la música, el ritmo, el lenguaje de la música, la arquitectura musical, el sonido y la tecnología.

### 2. Danza

Será considerada como un medio de expresión y se enfocará en el cuerpo en movimiento desde el punto de partida de un reflejo socio-cultural. No se dará un estudio exhaustivo, sino más bien partirá desde las experiencias.

Estará dada por tres ejes rectores: la expresión, la apreciación y la contextualización.

Así se podrá desarrollar un lenguaje corporal que recopile la cuestión territorial e histórica mediante el baile tradicional, los ritos mestizos y actuales.

### 3. Teatro

Se abordará como un arte colectivo y un modo de expresión, de creación dramática que incremente los modos de comunicación y se convierta en un eje importante de expresión, apreciación y contextualización.

La materia de teatro se divide en cuerpo, voz, espacio, tiempo y ficción, en donde los alumnos desarrollarán la forma de expresarse, su identidad y la expresión artística. Las ideas surgirán mediante bloques como: “haciendo teatro”, “escribiendo escena”, “los cuentos que contamos” y “¿cómo nos expresamos?”.

#### 4. Artes visuales

Se enfocará a las imágenes de la vida de los adolescentes con su respectiva carga valorativa; así, se establecerán vínculos entre la lengua y las imágenes.

Los ejes serán la expresión, la apreciación y la contextualización que estarán destinados a alimentar la creatividad, la observación y la reflexión. Se fortalecerá la creatividad, la percepción visual y la sensibilidad estética.

La asignatura irá desde las imágenes y su entorno, pasando por la naturaleza del espacio, las imágenes y sus símbolos hasta el cuerpo humano y su imagen en la escultura, el lenguaje de la abstracción geométrica y el arte colectivo.

A manera de crítica puedo sostener que a lo largo de toda la exposición y explicación detallada de las materias se le dió poca o nula importancia al modo en que se deberían de relacionar las asignaturas. Se pretende hacer saber que es imperativa una forma de enseñanza más incluyente con el alumno pero en ningún momento se explica el cómo. Parece ser que los métodos de evaluación, como los proyectos, o aquellas “a partir del sentido y significado”, así como el dominio de conceptos, reflexión, procedimientos y actitudes, etc. constituirán toda la base para el cambio pedagógico. Las herramientas, el mobiliario, la capacitación, y todo lo demás necesario para que se pueda constituir una escuela en la que se le de la voz a la experiencia, aquí no importan.

En pocas palabras, no hay un hilo que permita ver la transición de una educación tradicional (tan anteriormente criticada) a una más incluyente. Sin embargo, lo que resalta una muy buena cantidad de veces en este currículum es la importancia de las actitudes y la competencias en los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES, Hugo, “La prueba ENLACE: una pésima medicina para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación” [en línea], México, UNAM / CRIM, 13 de mayo, 2009. <<http://educrim.org/drupal612/?q=educaci%C3%B3n/71>>. [Consulta: 6 de diciembre, 2013.]
- \_\_\_\_\_, “Las nuevas leyes para la educación: ¿calidad o ficción?”, en *La Jornada Virtual* [en línea], secc. Política. México, 7 de septiembre, 2013. <<http://www.jornada.unam.mx/2013/09/07/politica/016a2pol>>. [Consulta: 20 de octubre, 2013.]
- APEC. Asia-Pacific Economic Cooperation, “Achievements and Benefits” [en línea]. <<http://www.apec.org/About-Us/About-APEC/Achievements-and-Benefits.aspx>>. [Consulta: 27 de julio, 2013.]
- \_\_\_\_\_, “Action Plans” [en línea]. <<http://www.apec.org/About-Us/How-APEC-Operates/Action-Plans.aspx>>. [Consulta: 27 de julio, 2013.]
- APPLE, Michael W., *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós, 1993.
- BATISTA POLO, Johanna, *El condicionamiento al capital externo como instrumento para la implementación de reformas neoliberales en América Latina: la aplicación del Consenso de Washington en Argentina (1989-2001)*. Bogotá, 2009. Tesis, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet, *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI, 1981.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1979.
- \_\_\_\_\_, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Labor, 1966.
- BOWLES, Samuel y Hebert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI, 1981.
- CARNOY, Martin, *La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI, 1978.
- CELESTIN, Freinet, *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, Laia, 1986.
- CHOMSKY, Noam y Heinz Dieterich, *La educación global. Educación, mercado y*

- democracia*. México, Joaquín Mortiz, 1995.
- CONSULTA MITOFSKY, INEGI: *empleo informal en México* [en línea]. <[http:// consulta.mx/web/index.php/estudios-e-investigaciones/otros-estudios/406-inegi-empleo-informal-en-mexico](http://consulta.mx/web/index.php/estudios-e-investigaciones/otros-estudios/406-inegi-empleo-informal-en-mexico)>. [Consulta: 10 de enero, 2013.]
- CORRAGIO, Jose Luis, *Reflexiones acerca de la teoría, la política y la acción en construcción económica global*. Buenos Aires, CEUC, 1990.
- Diario Oficial de la Federación*, 13 de marzo de 1935.
- DURKHEIM, Émile, *Educación y sociología*. México, Ediciones Coyoacán, 2003.
- \_\_\_\_\_, *Les règles de la méthode sociologique*. París, Presses Universitaires de France, 1956.
- EDWARDS RISOPATRÓN, Verónica, *El concepto de calidad en la educación* [en línea]. [Santiago de Chile, UNESCO, 1991](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452sb.pdf). <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452sb.pdf>>. [Consulta: 13 de septiembre, 2013.]
- EFA [Forum, Statistical Document, World Education Forum \(Dakar, 26-28 april, 2000\) y Countdown, N° 21, unesco, \(junio-agosto, 2000\)](#).
- EMMERICH, Norberto, “Cruce de fuego: niños, niñas y adolescentes en el narcotráfico mexicano”, en *Documentos de trabajo* [en línea], Buenos Aires, Universidad de Belgrano, 2011, núm. 274, pp. 3-26. <[http://www.academia.edu/2444596/ Cruce\\_ de\\_fuego\\_ ninos\\_ninas\\_y\\_adolescentes\\_en\\_el\\_narcotrafico\\_mexicano](http://www.academia.edu/2444596/Cruce_de_fuego_ninos_ninas_y_adolescentes_en_el_narcotrafico_mexicano)>. [Consulta: 10 de enero, 2013.]
- FILMUS, Daniel, comp., *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Norma, 1993.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI, 2004.
- \_\_\_\_\_, *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- FUENTES MOLINAR, Olac, “Enseñanza media básica en México. 1970-1976”, en *Cuadernos Políticos*. México, Era, 1978, núm. 15, pp. 90-104.
- GIROUX, Henry A., *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- \_\_\_\_\_, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI, 1992.
- GRAMCSI, Antonio, *Cuadernos de la cárcel: los intelectuales y la organización de la cultura*. México, Juan Pablos Editor, 1975.

- GUERRERO, Omar, *El neoliberalismo: de la utopía a la ideología*. México, Fontamara, 2009.
- HAYECK, Friedrich, *Historia económica y pensamiento político*. Madrid, Unión Editorial, 1992.
- IANNI OCTAVIO, *Teorías de la globalización*, México, Siglo XXI, 1996.
- LLICH, Iván, *La alternativa de la enseñanza*. México, Joaquín Mortiz, 1977.
- \_\_\_\_\_, *Obras reunidas II*. México, FCE, 2008.
- LLISTAR, David, “El qué, el cómo y el por qué [sic] del Consenso de Washington” [en línea]. <<http://www.odg.cat/documents/publicacions/CW-David-NOV02.pdf>>. [Consulta: 21 de noviembre, 2012.]
- LOYO, Engracia, “De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)” [en línea]. <[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_7.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm)>. [Consulta: 2 de marzo, 2013.]
- MARCUSE, Herbert, *El hombre unidimensional*. México, Artemisa, 1985.
- MARTÍNEZ RANGEL, Rubí y Ernesto Soto Reyes Garmendia, “El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina”, en *Política y cultura*. México, UAM-Xochimilco, 2012, núm. 37, pp. 35-64.
- MARX, Carlos, *Tesis sobre Feurebach* [en línea]. <[http://es.scribd.com/doc/176586412/Marx-Karl-Tesis-sobre-Feurebach-epub](http://es.scribd.com/doc/176586412/Marx-Karl-Tesis-sobre-F Feuerbach-epub)>. [Consulta: 19 de enero, 2014.]
- MCLAREN, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós, 1995.
- MCLAREN, Peter y Farahmandpur Ramin, *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid, Editorial Popular, 1999.
- MILLAN, Irigoyén, *La historia de la escuela secundaria en México* [en línea]. <<http://www.cultura.df.gob.mx/index.php/sala-de-prensa/sala-de-prensa-2/400-699>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2013.]
- NARI, Patricia, “Globalización-descentralización: ¿contradicción o concurrencia?”, en *Globalización, fragmentación social y violencia*. Rosario, Homo sapiens, 1997, pp. 116-120.
- OLIVARES, Emir, “Rechazado, 92% de aspirantes a las licenciaturas en la UNAM”, en *La Jornada Virtual* [en línea], secc. Política, México, 11 de abril, 2013. <<http://www.jornada.unam.mx/2013/04/11/politica/007n1pol>>. [Consulta: 10 de enero,



2013.]

OCDE, *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve* [en línea]. <<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>>. [Consulta: 3 de diciembre, 2013.]

PARSONS, *Talcott*, “El salón de clase como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana”, en *Antología. Maestría en Educación. Sociología de la educación* [en línea]. <<http://es.scribd.com/doc/25657642/Educacion-y-Sociedad-06>>. [Consulta: 24 de octubre, 2012.]

\_\_\_\_\_, *El sistema social* [en línea]. <<http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Enfoque/Parsons%20-20El%20sistema%20social.pdf>>. [Consulta: 15 de junio, 2012.]

PORTAFOLIO.CO, “Crisis económica aumenta cifras de suicidios en Grecia”, en *Portafolio.co* [en línea], Colombia, 22 de noviembre, 2012. <<http://www.portafolio.co/especiales/crisis-en-europa/crisis-economica-aumenta-cifras-suicidios-grecia>>. [Consulta: 31 de julio, 2013.]

RYCHEN, Dominique, *Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida*. México, FCE, 2005.

SÁENZ, Moisés, “La Dirección de Enseñanza Secundaria. Su organización y sus funciones”, en *El esfuerzo educativo en México. Memoria de la obra del Gobierno Federal en el ramo de la educación pública durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles*. México, SEP, 1928, Tomo 1.

SÁNCHEZ VICENTE, Teresa, “Lo que cinco años y medio de crisis se llevaron”, en *ABC.es* [en línea], secc. Economía. Madrid, 29 de abril, 2013. <<http://www.abc.es/economia/20130429/abci-espana-perdio-crisis-201304241021.html>>. [Consulta: 31 de julio, 2013.]

SECRETARÍA DE CULTURA CIUDAD DE MÉXICO, “Hace 82 años se crearon las escuelas secundarias en México” [en línea]. <<http://www.cultura.df.gob.mx/sala-de-prensa/boletines/400-699>>. [Consulta: 31 de julio, 2013.]

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, en *Diario Oficial de la Federación* [en línea], México, SEP, 19 de mayo, 1992. <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c.../07104.pdf>>. [Consulta: 3 de noviembre, 2013.]

- \_\_\_\_\_, “Acuerdo número 384”, en *Diario Oficial de la Federación. Primera Sección* [en línea], México, SEP, 26 de mayo, 2006. <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/.../Acdo384.pdf>>. [Consulta: 28 de octubre, 2013.]
- \_\_\_\_\_, *Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudio. Programas generales de estudio* [en línea]. México, SEP, 1974. <<http://www.slideshare.net/Valfh/resoluciones-de-chetumal>>. [Consulta: 17 de octubre, 2013.]
- \_\_\_\_\_, *Informe de actividades 1964-1970*. México, SEP, 1970.
- \_\_\_\_\_, “Ley General de Educación”, en *Diario Oficial de la Federación* [en línea], México, SEP, 2 de julio, 2010. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf)>. [Consulta: 27 de octubre, 2013.]
- \_\_\_\_\_, *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria*. México, SEP 1993.
- \_\_\_\_\_, *Programa Nacional de Educación 2001-2006* [en línea], México, SEP. <<http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm>>. [Consulta: 30 de octubre, 2013.]
- \_\_\_\_\_, *¿Qué es ENLACE?* [en línea], México, SEP. <<http://www.enlace.sep.gob.mx/>>. [Consulta: 6 de diciembre, 2013.]
- SECRETARÍA DE RELACIONES EXTERIORES, *Panorama económico de México* [en línea]. <<http://www.sre.gob.mx/index.php/relacioneseconomicas/>>. [Consulta: 10 de enero, 2013.]
- SEVILLA, Carmen, *El capital humano y su contribución al crecimiento económico*. Castilla, Universidad de Castilla-La Mancha, 2004.
- SCHULTZ, Theodore, *Restablecimiento del equilibrio económico*. Barcelona, Gedisa, 1992.
- SOLANA, Fernando, coord., *¿Qué significa calidad en la educación?* México, Noriega, 1999.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL, *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria* [en línea]. Estado de Aguascalientes, 2002. <[http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema\\_educativo/.../reformas\\_secundaria.pdf](http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/.../reformas_secundaria.pdf)>. Consulta: 3 de noviembre, 2013.]
- TLCAN.ORG, “Antecedentes del TLCAN”, en *Tratado de Libre Comercio de América del Norte* [en línea]. México. <[http://www.tlcanhoy.org/about/default\\_es.asp](http://www.tlcanhoy.org/about/default_es.asp)>. [Consulta: 27 de julio, 2013.]

TOUSSAINT, Eric, *De norte a sur: crisis de la deuda y planes de ajuste*. Buenos Aires, CLASCO, 2002.

UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990* [en línea]. <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-genda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>>. [Consulta: 6 de septiembre, 2013.]

\_\_\_\_\_, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* [en línea]. París, UNESCO, 1994, pp. 61, 86. <[http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF)>. [Consulta: 8 de septiembre, 2013.]

\_\_\_\_\_, *Desarrollo y educación en América Latina*, en *Perspectivas* [en línea]. París, UNESCO, 1978, vol. 8, núm. 3. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000291/029158so.pdf>>. [Consulta: 21 de octubre, 2013.]

\_\_\_\_\_, *Educación para Todos, el imperativo de la calidad* [en línea]. París, UNESCO, 2004. <[http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/es\\_summary.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf)>. [Consulta: 14 de septiembre, 2013.]

\_\_\_\_\_, *Los seis objetivos de EPT* [en línea]. <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>>. [Consulta: 8 de septiembre, 2013.]

UNESCO y OIE, *Enfoque por competencias* [en línea]. <<http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html>>. [Consulta: 20 de septiembre, 2013.]

UNIÓN EUROPEA, “*Funcionamiento de la UE*” [en línea]. <[http://europa.eu/about-eu/eu-history/1990-1999/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/eu-history/1990-1999/index_es.htm)>. [Consulta: 30 de julio, 2013.]

WALTER, Benjamin, *Tesis de filosofía de la historia* [en línea]. <<http://es.scribd.com/doc/36805909/Benjamin-Walter-Tesis-de-Filosofia-de-La-Historia>>. [Consulta: 19 de enero, 2014.]

WILLIAMSON, John, “*¿Qué significan para Washington las políticas de reforma?*” [en línea]. <<http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>>. [Consulta: 21 de noviembre, 2012.]

ZORRILLA, Margarita, “*La educación secundaria en México: al filo de su reforma*”, en *Revista Electrónica sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación* [en línea], España, 2004, vol. 2, núm. 1. <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/>>