

Modelos educativos por competencias e inclusión educativa, aporía de la educación en sistemas económicos neoliberales-capitalistas

*Educational models based on competences and educational inclusion,
aporia of education in Neoliberal-Capitalist economic systems*

Manuel Gregorio Ortiz Huerta • Mauricio Zacarías Gutiérrez

RESUMEN

El presente ensayo aborda desde la teoría crítica los modelos educativos por competencias e inclusión educativa como medios de reproducción ideológica hegemónica, que cultiva la omisión de prácticas pedagógicas reflexivas, la consciencia y emancipación se encuentran ausentes, a causa de formas oscuras del sistema neoliberal-capitalista, de modo que la implementación del currículo corresponde al buen orden, a la organización y armonía que políticas educativas establecen para las sociedades globales y del conocimiento, pero que se encuentran en contradicción con las necesidades educativas, dado que la formación académica prioriza el capital humano sesgado de toda humanidad. Es el pensamiento crítico el camino que evitará el atavismo del profesorado, esto conlleva a la reflexión de su práctica pedagógica y constituir una pedagogía que desvele la estructuración de la educación-sociedad; la reflexión y crítica de los modelos educativos (competencias e inclusión educativas) permite apreciar que estos no son idealizados en el sujeto sociocultural sino en el ámbito mercantil, económico, pues el fin es la lógica de mercado.

Palabras clave: modelo educativo, competencias, inclusión educativa, currículo, práctica pedagógica.

ABSTRACT

This essay addresses, from the Critical Theory, educational models based on competencies and educational inclusion as means of hegemonic ideological reproduction, which cultivate the omission of reflective pedagogical practice, consciousness and emancipation are absent, due to dark forms of the neoliberal-capitalist system, in such a way that the implementation of the curriculum corresponds to the good order, organization and harmony that educational policies established for global and knowledge societies, but are in contradiction with educational needs, given that academic training prioritizes the skewed human capital of all humanity. Critical thinking is the path that will avoid the atavism of teachers, this leads to reflection on their pedagogical practice and constitutes a pedagogy that reveals the structuring of education-society; the reflection and criticism of educational models (educational competencies and inclusion) allows us to appreciate that these are not idealized in the sociocultural subject but in the commercial and economic sphere, since the end is the market logic.

Keywords: educational model, competencies, educational inclusion, curriculum, pedagogical practice.

APORÍA EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI

En este escrito se manifiesta el pensamiento crítico sobre el complejo sistema político-educativo de los modelos por competencias e inclusión educativa, cuyos enfoques se estructuran desde sistemas hegemónicos. La construcción del pensamiento acerca del currículo, modelo educativo y práctica pedagógica se entrelaza en argumentaciones que intelectuales de la educación han constituido a finales del siglo XX y principios del XXI. Se retoman categorías como aporía, currículo e ideología y omisión como situaciones de contradicción, absurdas y paradójicas a los fines de las políticas educativas, dichas categorías se han elegido a partir del análisis filosófico de la teoría crítica en los procesos educativos.

En términos filosóficos, la aporía se utilizaba como un concepto que designaba un problema de difícil solución; “es una figura de contradicción, deriva del vocablo griego *ἀπορία* que significa: situación sin salida” (Rosental e Iudin, 1965, p. 26). Se utiliza el término “aporía” para hacer referencia a la complejidad de argumentos de enfoques de la educación en relación a sus fines. Para comprender la aporía de los enfoques educativos, se entiende que la educación es el resultado de políticas públicas que están orientadas a la mejora social y se retribuye con la estructura económica o la economía neoliberal-capitalista.

En continuación a lo anterior, los enfoques educativos tienen como fin la formación de sujetos en armonía, ciudadanos para la *eutaxia* del Estado. La educación es una actividad social y cultural que permite la concreción de políticas, desde donde se contempla que todo sujeto es un *zoon politikón*, un sujeto de derecho al que se adjudica la educabilidad, y el Estado debe educarlo, formarlo; de tal manera que es un sujeto que se encuentra en coerción estatal; luego, el Estado garantiza su educación como una necesidad de existencia social y económica, mantiene la coerción del sujeto y la figura social de ciudadano, por medio de la escolaridad. Esta *eutaxia* de las políticas educativas contiene el buen orden y organiza los fines educativos de la sociedad para vivir en “armonía”.

Manuel Gregorio Ortiz Huerta. Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas, México. Es Licenciado en Pedagogía, Maestro en Docencia y Doctor en Educación. Miembro de la Red de Investigadores Latinoamericanos y de la Red Durango de Investigadores Educativos. Co-fundador del Observatorio Educativo de la Frontera Sur, A.C. Actualmente participa en posgrados de universidades públicas y privadas del Soconusco, Chiapas. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “El cuidado del sí en el fomento a la salud en el profesorado”, publicado por la COMIE, y el capítulo de libro “El humanismo en el siglo XXI. Cultivo y educación”. Correo electrónico: manuelhuerta31101982@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0953>.

Mauricio Zacarías Gutiérrez. Profesor-Investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Chiapas, México. Es Licenciado en Educación Primaria, Maestro en Educación Superior y Doctor en Estudios Regionales. Perteneció a la Red Durango de Investigadores Educativos, a la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y a la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 1. Correo electrónico: mazag50@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4564-5673>.

La educación en el siglo XXI está estructurada por transformaciones en los sistemas escolares y en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vivas, 2016); la economía es un ámbito que se encuentra estrechamente relacionado con los sistemas educativos. Respecto a Latinoamérica, dos tendencias políticas son preponderantes en los enfoques educativos: la primera tendencia, neoliberal, que concibe la educación como un gasto social y en la cual el factor de la privatización reduce los costos, la orientación es economicista; la otra tendencia, progresista, con una orientación en el desarrollo humano sostenible, en este enfoque el conocimiento es de gran valía cuando está al servicio de la sociedad; la solidaridad y comprensión de las personas ocurren desde una perspectiva social (Fernández y Carbonell, 2017), no obstante, los fines del sistema político-económico rigen la estructura educativa, como un proceso mercantilista y privativo (Ball, 2014).

El *telos* o fin de la educación en sociedades neoliberales-capitalistas es el sujeto “integral”, sin embargo, este sujeto tiene que caber en un plano ideal y fáctico, en otras palabras, se tiene que construir un modelo educativo ideal acorde a los fines políticos, pero la idealidad pervierte el orden, porque es el mismo sistema capitalista que en su ideología de competitividad y demanda exige procesos de calidad, por tanto, la educación se constituye por la organización y eficacia; en el planteamiento pedagógico de la administración del currículo, la influencia de la industria y la conformación del racionalismo técnico en la educación inducen una pedagogía por objetivos cuya eficiencia es obsesiva (Gimeno, 2002).

La obsesión por la eficiencia constituyó una racionalidad técnica en la educación que provocó la exclusión de sujetos no idóneos o competentes del sistema educativo (Popkewitz, 2006), por lo que se reflexiona que la vida humana no está comprendida en su totalidad en la conformación de idealidad educativa, esta situación de exclusión conlleva a argüir los valores que caracterizan al sujeto idóneo, apto al sistema social y económico, de gran valía para el sistema neoliberal-capitalista que justifica un proceso mercantilista en la educación (García, 2010).

La educación en sistemas educativos del siglo XXI está situada en conceptos de orden y organización, el modelo educativo *ad hoc* al *telos* neoliberal-capitalista generó perspectivas educativas que instituyeron la línea del capital humano como justificación de desarrollo (García, 2001). Cabe señalar que organismos como las Naciones Unidas, en su Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, plantea que el desarrollo no se vincula al crecimiento económico, sino que se implican otros factores como las condiciones de vida, educación y cultura (Fernández y Carbonell, 2017).

En prosecución con lo anterior, las instituciones educativas, en cierto sentido, instituyen conocimientos y actitudes en los actores educativos; en el caso del profesor, por medio del currículo implementan la política educativa la cual orienta cómo ejecutará la práctica pedagógica, qué didáctica abordará y qué perspectiva de la educación asumirá, situaciones teóricas-conceptuales y prácticas que se simplifican y

sistematizan la práctica pedagógica; desde un aspecto micro-social, el profesor es un administrador del currículo, y en lo político, a nivel meso-social, la administración de la educación es la administración del sistema (Kemmis y Carr, 1988).

Es importante señalar que el profesor está moldeado por su trayectoria biográfica y la escuela es parte del sentido de la vida humana, en cuanto a su vida personal, así como sus experiencias inherentes a la actividad educativa, por lo que resulta de interés para la teoría educativa crítica reflexionar cómo las construcciones conceptuales influyen en la percepción del profesorado y cómo la formación pedagógica del profesorado puede diferir o ser adecuada a la realidad educativa conforme a la experiencia en los trayectos académicos.

La formación pedagógica del profesorado es paralela a las condiciones del sistema capital, con lo que se inculca la docencia y se ejerce coerción políticamente sobre su acción pedagógica, de tal manera que resulta esencial la clarificación de los enfoques educativos y así mismo generar rupturas epistemológicas que permitan la deconstrucción de su caracterización como profesional académico (Carli, 2016), y es que la apertura reflexiva de la formación pedagógica incita a lidiar con lo que ha asimilado en su trayectoria académica, los modelos educativos que enfrenta en los contextos socioculturales; de esta manera, el profesorado encuentra una tensión entre lo que ha construido del pasado con la apertura de un “nuevo futuro o espacio de experiencia” (Carli, 2016, p. 81).

La discontinuidad como momento de irrupción de la evolución de la educación es un lapso que tendría que imprimir el pensamiento crítico del profesor ante el *tempus mori* de lo construido en los enfoques de la educación (Morales, 2014); es la acción pedagógica del profesor la que puede caracterizar su formación académica como resistencia al estar implantado y modelado en la idealidad del profesorado, y es que, en la argumentación de Foucault (2009), las sociedades son disciplinarias y castigan la anormalidad, e identifican aquello que no pertenece a lo que se ha estipulado; en relación a la educación se reflexiona que el control de la conducta y del aprendizaje ocurre a través de la mirada jerárquica, del panóptico de los sistemas educativos.

La mirada jerárquica es una forma de vigilar las pretensiones del profesorado y de mantener el orden, de este modo, secretarios vigilan a directivos, estos a las jefaturas o directores de instituciones educativas, estos a profesores y el profesorado a estudiantes, y aquello que resulte fuera de lo normal es castigado. En la figura de la escuela, y tomando el análisis de Foucault (2009), las instituciones educativas representan un ente vigilante que vela y desvela lo anormal, por lo que el profesorado no puede salirse de su rol de vigilante, construyendo su acción pedagógica en opresión; esta forma de actuar se legitima y cobra significado en el currículo y las políticas educativas, con ello, conformación de identidades sociales (Delgado, 2004).

Entonces, la deconstrucción de lo que caracteriza la formación académica del profesorado es el análisis de su historia, esto implica el análisis filosófico de las fuerzas

ideológicas que lo llevan a asumir una postura epistemológica positivista y sesgada de la realidad; solo en la praxis crítica de su actuar podrá desvelar y comprender las aporías de los enfoques educativos con la realidad educativa que vive; la sinergia del capitalismo sobre la educación no es inherente a la libertad que puede provocar el profesorado en los procesos educativos, esto requiere devolver lo humano ante el vacío de la sociedad autófaga que se consume a sí misma (Anselm, 2019). De lo anterior se arguye que la educación capitalista y los enfoques por competencia e inclusión educativa son contradictorios y asincrónicos a las necesidades y satisfacciones de la humanidad.

¿Cómo atender las necesidades y satisfacciones de la humanidad cuando se pondera lo que está fuera de sí mismo y se valoran los resultados en términos educativos, en este caso, del sujeto idóneo, idealizado, competente? Es pertinente indicar que las competencias se atribuyen a la economía; Restrepo (citado en Ruiz, 2011) menciona que se erigieron como un modelo educativo a finales del siglo XX en repercusión de los cambios globales, transformaciones del pensamiento y nuevos enfoques en la educación. Así, se integró el enfoque por competencias al currículo como dimensión pedagógica para dar respuesta y atención a la dinámica de la globalización y sus repercusiones económicas, sociales y culturales.

En los años noventa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– y el Banco Mundial –BM– estipularon un marco de acción para encumbrar y definir la educación del siglo XXI; Jacques Delors estableció la importancia de nuevos pilares para la educación, los cuales serían la base de competencias para la civilización cognoscitiva en el futuro inmediato, estos pilares son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (Cárdenas, 2020).

Las enunciaciones ecuménicas de Delors sobre competencias fundamentales para el desarrollo social y económico se fundamentaron en el marco político educativo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos –OCDE–, organismo que llevó a cabo el proyecto denominado “Definición y Selección de Competencias” –DeSeCo–, en donde se delimitaron los conocimientos y destrezas sustanciales a las necesidades sociales y económicas (Cárdenas, 2020). El cuestionamiento acerca de las competencias radica en los fines de la educación, ya que se posiciona al sujeto fuera de su humanidad y de su existencia, y lo conducen a una deshumanización, a una desesperanza que es una “forma de silenciar, de negar el mundo” (Freire, 2017, p. 111).

¿Cuál es el argumento de las competencias en las sociedades del siglo XXI? Si bien Tobón et al. (2006) sostienen que un sujeto desarrolla competencias debido a la condición para resolver problemas de manera idónea y ética, un sujeto competente será solvente con las problemáticas de su contexto, luego, se argumenta que las competencias, al dar solvencia a las problemáticas de las sociedades, eliminarán los obstáculos que impiden el desarrollo económico y social, sin embargo, si hay una

mayor escolaridad de la sociedad, ¿por qué hay un debilitamiento del tejido social?, de esto se puede discutir la realidad que implanta el currículo como oprobio de las vivencias de estudiantes.

Las experiencias vividas resultan diferentes a lo aprendido en el aula, educar es diametral (aporía) al planteamiento curricular-ideológico, puede observarse que el orden social se desmorona, las juventudes cohabitan entre identidades que el propio sistema instaure, se vive una represión en la expresión de identidades, se gesta una racionalidad sociopolítica de lo que la identidad es y, en el caso de los sistemas educativos, estos no pueden brindar atención a cada sujeto-identidad, parece que aún predomina la visión del mundo oscuro de esquemas de pensamiento tradicionalistas y del positivismo, visiones que ignoran que la escuela no es un lugar de instrucción sino un espacio cultural y político (Giroux, 1997).

En seguimiento a la comprensión de las competencias, el término es polisémico, su significado se construye desde diversas disciplinas como la lingüística, psicología conductual, psicología cognitiva, sociología, formación para el trabajo (Tobón et al., 2006). El enfoque por competencias se caracteriza por el desarrollo de habilidades, destrezas y saberes pertinentes para el trabajo y la vida personal y social; estas competencias se clasificaron como genéricas y específicas: las primeras son comunes a ramas profesionales, las segundas son propias de cada profesión y le dan identidad (Tobón et al., 2006); las competencias conforman un modelo educativo que propone la idoneidad de un sujeto capaz de resolver conflictos a través de sus competencias adquiridas o desarrolladas en la escuela; ante ello, se requiere de un profesor que guíe, oriente o facilite el saber (capital cognitivo).

A partir de la inserción de México en la OCDE la política educativa se orientó bajo los discursos de modelos educativos internacionales, se adoptó el enfoque por competencias en el nivel preescolar; según data el Acuerdo 384 de la Secretaría de Educación Pública –SEP– (Cárdenas, 2020), se erigieron las competencias con fines de productividad, competitividad internacional y una ciudadanía democrática en el contexto de la economía neoliberal (García, 2019).

En el año 2008 se estableció la Alianza por la Calidad de la Educación, signada por el Estado y sindicatos de maestros, que buscó la formación de competencias académicas de profesores y la actualización del profesorado (García, 2019). En México se han tenido seis reformas educativas, sin embargo, González (2021) refiere que no se ha trastocado el aspecto curricular; las reformas del año 2011 –RIEB–, la del año 2017 –Aprendizajes Clave–, continúan en vigencia, aunque se tiene la institución de la Nueva Escuela Mexicana. González (2021) cuestiona algunos principios de las reformas educativas sobre la realidad social, ante ello,

¿Si la reforma del 2011 pretendió una formación orientada al respeto a los derechos humanos, por qué entre 2000 y 2018, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) registró un total de 130,318 expedientes de queja por la presunta violación de derechos humanos y emitió

1,285 recomendaciones a distintas autoridades? Ya no digamos el respeto al derecho humano más elemental que lo es el derecho a la vida [INEE, 2012]. La reforma constitucional de 2013 colocó a la calidad como eje... pero ¿impactó en el aprendizaje de los estudiantes de la denominada educación obligatoria? ¿mejoraron los procesos de formación continua? La respuesta es: no; y lo es, por varias razones [p. 9].

Las razones que señala González refieren que se apostó por una educación de calidad, esto orientó los procesos educativos de México a programas de evaluación como el Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes –PISA– implementado en países de la OCDE, y no se evaluó la realidad educativa del país; obviamente, la comparación en infraestructura educativa y estructura cultural en países desarrollados no puede ser objeto de juicio para validar las necesidades del contexto mexicano. González (2021) también señala la deficiencia formativa de los profesores. Por su parte, Gómez (2017) menciona que los resultados de México en la prueba PISA del periodo 2000 al 2015 lo ubicaron por debajo de los índices internacionales, lo que significa que “casi el 50% de los estudiantes se ubica en los niveles bajos de desempeño en las competencias fundamentales, esto implica que el sistema educativo no ha fortalecido el potencial de los estudiantes para hacer de ellos ciudadanos productivos y competitivos” (p. 161).

La deficiencia del sistema educativo obedece a factores económicos, sociales y culturales; sin duda, la desigualdad y distribución de capital inmoviliza a las clases vulnerables, condena la consecución formativa, puesto que la ideología implantada establece una correlación de la clase con su habitus que el sujeto engendra o encarna (Bourdieu y Passeron, 1996), porque lo social, cultural y material se vuelven parte del sujeto, se gesta un corpus de creencias; se puede fundamentar que el sistema capitalista está engendrando la herencia de las clases, por ejemplo, Pérez-Santiago y Villarruel-Fuentes (2016) en su estudio al acceso del sistema educativo de nivel de educación superior hallaron que los “jóvenes que provienen de padres y madres con bajo nivel de escolaridad y sin formación académica tienen menos probabilidad de continuar sus estudios” (p. 18). En cierta forma, la desigualdad de oportunidades es una conformación del propio sistema educativo capitalista, a pesar de ello, se insta a establecer el paradigma de competencias, se preconiza la calidad y la inclusión como modelo educativo, sin conocer la realidad educativa del contexto mexicano.

En prosecución al sistema de competencias, el plan educativo de aprendizajes clave indica que el profesorado tendrá como prioritario los conocimientos prácticos y no que se privilegie el conocimiento acumulado (González, 2021). Se enseñó al profesorado que el enfoque por competencias consiste en una serie de pasos o instrucciones que el estudiante tendrá que seguir para que este pueda construir, desarrollar y/o adquirir una competencia; se le indica que el estudiante adquiere esta competencia cuando logra una habilidad o tiene la capacidad para realizar una tarea, cuando adquiere un saber o valor, además, se intuye que la programación didáctica

que realice el profesorado estipulará tareas para lograr las competencias; puede reflexionarse que el profesorado en lo académico asume una epistemología conceptual de la competencia desde su experiencia con el currículo, y su práctica pedagógica no es significativa ni trascendente para la realidad del sistema neoliberal-capitalista, puesto que no hay una teoría que pueda significar la realidad o hay una sola que no es útil para la práctica (Rivero, 2013).

El profesorado asume el papel de facilitador, no es solo el ser docente lo que “garantiza” el aprendizaje de competencias, sino que se requiere de facilitar contenidos al estudiante; el o los profesores en su práctica pedagógica obedecen a ser un innovador de la educación tradicionalista, el papel de facilitador en su práctica pedagógica extiende un conjunto de estrategias didácticas para hacer más fácil el aprendizaje.

Acorde con lo anterior, el profesorado mantiene un paralelismo del concepto de competencias con lo que se plantea en el currículo, ya que hay enunciaciones teóricas que así lo refieren; tal es el caso de Tobón (2007), quien enuncia que el enfoque por competencias orienta el aprendizaje con relación a retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional, en indicadores de desempeño y evaluación institucional, de tal manera que la repetición conceptual de la misma estructura de significado refleja la incapacidad para pensar críticamente la realidad educativa.

Se analiza que el profesorado es un reproductor social (Bourdieu y Passeron, 1996), puesto que redonda lo que ha leído sobre el enfoque por competencias o bien lo que señala un plan o programa de estudios. La reproducción es una forma de pedagogía que establece, porque al hacerlo se mantiene en el sistema educativo al que pertenece, asegura con ello su permanencia; el pensamiento de reproducción ocurre como una coartada del capitalismo que oprime las libertades; de igual modo, se mantiene fijo en la postura epistemológica positivista, ya que discursa una sola realidad educativa y reproduce el cientificismo como el único camino de la verdad, concibe la ciencia como apología del desarrollo social y económico, así como cree que el conocimiento es universal; puede enunciarse que el profesorado en su praxis genera prácticas lineales al currículo de enfoque positivista, y ha heredado una mentalidad no reflexiva (Kemmis y Carr, 1988).

Respecto al enfoque de inclusión educativa, la diversidad es el eje esencial, esta es “una característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar” (Martín et al., 2017, p. 91). El origen de la inclusión en la escuela o en los sistemas educativos deviene de políticas públicas que señalan lo diverso como factor de inclusión, que trastoca las necesidades educativas como elemento de la justicia social en los procesos educativos.

Es importante señalar que el enfoque de la inclusión en la escuela no garantiza el acceso a la educación, para ello es pertinente crear igualdad de oportunidades, dado que la inclusión parte de un hecho social y cultural que es la exclusión, y como

enfoque en el proceso educativo pretende encauzar procesos inclusivos de sujetos en desventaja socioeconómica, sin embargo, su implementación en el sistema neoliberal resulta compleja y paradójica, dado que los procesos neoliberales crean mecanismos de exclusión social al impedir la igualdad de oportunidades (Ortiz y Zacarías, 2020).

Ortiz y Zacarías (2020) refieren que la inclusión educativa es un mecanismo aislado y que el sistema neoliberal capitalista estructura el capital humano para conformar habilidades específicas necesarias al crecimiento económico, y en el caso de la escuela, la exigencia del capital humano origina prácticas pedagógicas excluyentes que se alienan a la lógica de mercado. Ortiz y Zacarías (2020) mencionan que la tensión ocurrida en la dinámica inclusión-exclusión se atribuye a elementos políticos-pedagógicos como la escolarización (demandante y obligatoria), las características de la escuela (arraigada a principios didácticos tradicionales y con escasos recursos didácticos innovadores, entre otras), el currículo (su conceptualización y concreción) y el enfoque por competencias (por no considerar el contexto del sujeto).

La escuela se organiza en relación con la distribución de conocimientos y valores ideológicos, además, legitima la distribución del poder económico y cultural (Apple, 2008), esto se establece en el currículo; el currículo sistematiza los comportamientos por medio de la acción pedagógica, la cual “reproduce la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o dominadas” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 46), luego, es posible pensar en la implementación de una ideología hegemónica y enajenante de la realidad diversa en el currículo, lo cual representa un desafío a las prácticas pedagógicas del profesorado.

CURRÍCULO E IDEOLOGÍA HEGEMÓNICA, ATAVISMO DEL PROFESORADO

¿Qué sujeta al profesorado a enfoques tradicionalistas, a visiones educativas del pasado en una historia presente? Se inicia este apartado con el análisis filosófico del atavismo del profesorado, es decir, aquello que enmarca su práctica pedagógica, en parte resistencia, en parte asimilación del presente, en un claroscuro de conceptos y prácticas sociales de la educación. Sin duda, la pervivencia de ideas sitúa la práctica pedagógica como forma de sobrevivencia y aceptación a los fines de políticas educativas. El profesorado se encuentra en un sinsentido de políticas progresistas y conservadoras que se instituyen en políticas educativas. Es posible referir que su práctica pedagógica está anclada al currículo y la ideología hegemónica inmersa, implícita en la estructura económica, social y cultural de modelos educativos, curriculares.

Gimeno (1996) señala que el currículo es un proyecto cultural que entrelaza las prácticas políticas, administrativas e institucionales, dichas prácticas se organizan en la práctica pedagógica, acciones como la planeación de clases, realizar reportes mensuales sobre las conductas y los aprendizajes de los estudiantes, instaurar reuniones de

academias para desarrollar proyectos educativos o buscar la mejora del rendimiento académico, las juntas con tutores, etc., son determinadas institucionalmente, esto implica una aceptación social.

Las prácticas educativas se encuentran ideologizadas, el educador o profesor está envuelto en un acto político, consciente o no de ello (Apple, 2008). Por tanto, toda práctica educativa es una práctica ideológica, entonces, es necesario entender qué es la ideología. McLaren (2005) enuncia al respecto que la ideología se refiere a la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos. Simplemente, la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados. Puede describirse como “una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común” (McLaren, 2005, p. 279).

El currículo instrumenta un proceso de prácticas pedagógicas ideologizadas mediante un enfoque pedagógico que atribuye valores y creencias que son expresados y se viven en el aula, por tanto, toda vivencia del aula en cierta forma está influenciada por el currículo escolar. Parte de la vida en la escuela tiene incidencia desde el currículo. Desde la perspectiva de la teoría crítica, el currículo tendrá que reflexionarse en un enfoque curricular emancipatorio, que a su vez delimita el currículo como praxis, esto es, como la relación continua entre acción y reflexión colectiva que lo constituye como una construcción social con significado en el mundo social y cultural (Agray, 2010).

¿Qué debe enseñarse y qué debe aprenderse? Desde la teoría crítica este cuestionamiento se establece en la hegemonía ideológica de los grupos sociales que inciden en los contenidos escolares; si bien didácticamente se dosifican y tipifican los contenidos, se emplean estrategias y evaluaciones, no hay en la práctica pedagógica una reconstrucción del mundo social, sino que se inscribe al estudiante en contenidos establecidos para la supuesta mejora del contexto social, sin embargo, esto conduce a los estudiantes hacia las aproximaciones de la cultura del grupo social dominante (Brunet y Morell, 1998).

El currículo orienta las creencias y establece una cultura curricular en la cual la práctica pedagógica expresa una creencia, incluso la pasividad u omisión es parte de una actitud creada en el profesor como reproductor de contenidos, así como los comportamientos represivos u opresivos hacia estudiantes, tal como evidenciar las capacidades, habilidades y conocimientos en un examen que muestra, exhibe ante la colectividad quién es menos apto y quién es más apto, este proceso le sirve al profesor como control del conocimiento, y esto es discrepante con los fines de la inclusión educativa, porque instituye creencias y actitudes que el propio sistema le inculca. “La crítica se orienta a revelar a los individuos cómo sus creencias y sus actitudes quizás sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y a sus necesidades” (Agray, 2010, p. 422).

La ideologización de las prácticas sociales escolares se presenta en la transmisión de la forma de vida en el aula, en la interacción entre profesor-estudiante, por consiguiente, el currículo puede considerarse como un dispositivo de socialización ideológica, dado que el currículo abarca la selección de la cultura de una sociedad, integra elementos de la vida, de conocimientos, actitudes y valores (Lawton, 2012); el currículo es una selección conciente de qué cultura es la que debe ser transmitida a las generaciones futuras (Alistair, 2000).

En la idea de socialización ideológica, toda forma de interacción entre las culturas resulta esencial para oprimir los rasgos de la cultura dominada. Alistair (2000) indica que el currículo determina la formación de los individuos y contribuye a determinar características en las sociedades, integra a los individuos y estos a las sociedades, pero dicha integración no es para beneficiar la inclusión social, sino que denota vulnerabilidades, demarca la marginación, ausencia, ineptitud, incompetencia; como tal, se ejerce la exclusión social.

Como se ha referido con anterioridad, el currículo es construido a través de proyectos políticos, económicos y culturales; las implicaciones del currículo no únicamente corresponden al sistema escuela-aula, sino que impactan ideológicamente en las personas. Pedagógicamente, el entramado teórico y práctico se considera desde la trasposición didáctica de contenidos, la cual considera el contexto de los aprendizajes (Astolfi, 2001), que sitúa al sujeto en una realidad diferente, descontextualizada.

¿Cómo culturaliza el currículo a los estudiantes? La reflexión del currículo desemboca en los procesos macro y micro-social de las prácticas pedagógicas del currículo, situaciones externas e internas del currículo; la reflexión constituye un camino hacia la emancipación, consciencia y humanización del tejido social; el proceso reflexivo y crítico tendrá que desvelar la plataforma de pensamiento opresor, ser un espacio emancipatorio. A pesar de la prevalencia de sistemas de creencias o culturalización, mayormente compleja es la práctica pedagógica, propiamente la implementación del currículo. Es pertinente profundizar la estructura del currículo, involucrar las actividades pedagógicas en situaciones macro-sociales y perspectivas micro-sociales, procesos complejos que se pueden concebir en el diseño curricular.

Gimeno (1996) considera el currículo como un puente entre la teoría y la práctica. El currículo es un componente pedagógico ideológico, desde el cual se determina la postura de cara al propio currículo (Pansza, 2003), es decir, bajo qué postura filosófica y pedagógica los profesores implementan el currículo. Es evidente que las prácticas pedagógicas encarnan costumbres, es decir, la relación teoría-práctica en el profesor es proporcional a su trayectoria académica-profesional, esto puede apreciarse desde cómo desarrollan su clase, cómo enseñan y evalúan, los gestos, hábitos manifiestos durante las clases; luego, estas costumbres serían un punto de quiebre para la ideologización del currículo. Claro, todos estos elementos no son enfoques didácticos de integración, mucho menos didácticas inclusivas; el pensamiento crítico sobre ello es

esencial para repensar la práctica pedagógica inclusiva, analizar las circunstancias y situaciones del contexto, es decir, las necesidades educativas del estudiante.

Pansza (2003) refiere que el abordaje de contenidos se da desde las prácticas pedagógicas, estas prácticas son un agregado de la cultura escolar, la cual es comprendida como “una serie de símbolos, estructuras, normas, pautas, tonos, etilos, modos, códigos, costumbres, tradiciones, formas de actuar, maneras de pensar” (López, 2001, p. 20); estos elementos ideológicos pertenecen a la vida escolar, curricular y social de la institución educativa. Los procesos de socialización y culturalización de la educación instituyen un tipo de cultura formalizada en el currículo, entonces, el currículo se comprende como un proyecto sociocultural desde el cual se conforman las prácticas pedagógicas y culturales de una institución educativa, y aquí es donde cabe el pensamiento crítico del profesor en las prácticas educativas al considerar la diversidad en la escuela, al buscar la implementación de la inclusión educativa.

En consideración a la inclusión en el currículo, Casanova y Rodríguez (2009) indican que se tienen que considerar medidas específicas para atender la diversidad, lo que implica que en el desarrollo curricular se aborden elementos pedagógicos como los refuerzos educativos, la adaptación curricular, la optatividad, la diversificación curricular, entre otros, esto es, el contexto como relevancia en el proceso de enseñanza.

La enseñanza se encuentra contextualizada, es decir, no puede aislarse sin evitar el contexto. Popkewitz (1986, citado en Gimeno, 1996) refiere tres contextos: el contexto de los hechos pedagógicos, el profesional de los profesores y el social, estos contextos interrelacionados conflictuarían el aspecto pedagógico de la enseñanza. La práctica pedagógica no ha podido ser profundizada en conceptos, su abordaje metodológico y teórico parte desde las concepciones como currículo, didáctica, evaluación, que solo se validan en la realidad, los objetivos y funciones de la educación, escuela y profesor, acorde a asignaciones institucionales (Becerril, 2005); la implicación de situaciones sociales complejas como la inclusión educativa requiere de profundizar las conceptualizaciones que explicarían la actividad del profesor, de lo contrario, el profesor será un reproductor de conocimientos, que para el sistema neoliberal-capitalista resulta un proceso óptimo para sus fines político-económicos.

En la teoría de la reproducción, el currículo es categorizado como un aparato de reproducción social (Kemmis, 2008) cuya política es mejorar las condiciones socioeconómicas y culturales enmarcadas en un proyecto político-educativo, empero, esto delimita las prácticas pedagógicas, las cuales adquieren sentido y significado en la escuela, en las orientaciones ideológicas suscitadas en los relatos, vivencias y experiencias de los actores educativos, sin embargo, la realidad socioeconómica de los países latinoamericanos refleja que el profesorado administra su función desde el currículo y el sistema educativo; al parecer, la práctica pedagógica se encuentra adoctrinada. Con base en el planteamiento anterior, se arguye que modelos educativos por competencias y de inclusión educativa son prolépticos (planes y programas), hegemónicos; esto se

concibe en la doctrina curricular, por tanto, la práctica pedagógica es un inconsciente colectivo, es la *eutaxia* política del buen orden para fines hegemónicos.

El aspecto doctrinario de planes y programas involucra una posición de cara al currículo (Pansza, 2003), es decir, los elementos culturales implicados y contextuales inciden en alguna medida en la práctica pedagógica y en la acción práctica de juicios. El predicamento de los juicios se rige por valores acerca de cómo vivir las situaciones sociales (Kemmis, 2008). La cultura escolar en cierta medida es influenciada por las características socioculturales del currículo, la manera en que se aborda la ciencia no únicamente es la perspectiva del profesor sino las orientaciones que del currículo emanan.

Las discrepancias de idoneidad que un profesor tiene respecto a la práctica del currículo son caracterizadas por el comportamiento; si bien las “ideas guían el comportamiento” (Harris, 2007, p. 20), no es una fórmula que pueda delimitar y determinar el comportamiento, puesto que las instrucciones culturales de comportamientos contienen además normas que pueden infringir las propias normativas de la cultura escolar, los hábitos instituidos, de tal forma que se crea una cultura de omisión en la práctica docente.

OMISIÓN, CULTURA DEL PROFESORADO EN SISTEMAS NEOLIBERALES-CAPITALISTAS

La palabra “omisión” en el profesorado se asume como causa de inflexión de la práctica pedagógica, esto invita a pensar que el profesor asimila y adapta su práctica a lo que la *eutaxia* política le refiere como “buen orden”. Para comprender esto es importante concebir la idea de “omisión”. Esta palabra deriva del latín *omissio*; de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, hay tres definiciones: la primera es “abstención de hacer o decir”; la segunda, “falta por haber dejado de hacer algo necesario o conveniente en la ejecución de una cosa o por no haberla ejecutado”, y la tercera, “flojedad o descuido de quien está encargado de un asunto”; por lo que la omisión en la práctica pedagógica puede ser comprendida como una situación pedagógica negativa inmersa en el acto docente.

Si se piensa en la docencia como un acto protocolario en el que el profesor y estudiante discurren, dialogan y atienden normas otorgadas por una institución, se podría pensar en la docencia como un acto de arbitrariedades, imposiciones, de obediencia, negociación. En dicho acto pueden omitirse aspectos importantes, pero no menos trascendentes como la subjetividad y la conciencia colectiva, y considerar que quien aprende son seres humanos sensibles, antes que un rol de “estudiantes” o “aprendices”.

El currículo pensado críticamente desvela una estructura de pensamiento que el Estado desea, con ello, la clase social dominante mantiene su hegemonía, pero todo

ello se plasma por medio de políticas públicas que discursan que la educación debe ser obligatoria e inclusiva, que todas y todos aquellos que son escolarizados alcanzarán una mejor condición de vida. Los modelos educativos traen consigo un discurso político inherente a las prácticas escolares, no obstante, hay enfoques pedagógicos que tienen un olvido de lo humano, de la indiferencia y vulnerabilidad. Hasta cierto punto, el discurso de la inclusión educativa es fantasioso y apodíctico en el supuesto interés por el “bienestar social”.

Hablar de omisión en la práctica pedagógica es reflexionar la ausencia de pensamiento crítico en el profesor, se puede enunciar la falta de claridad para deconstruir el currículo y significar las historias de vidas de los estudiantes, en otras palabras, pasar por alto el contexto en el que se instituye el currículo y en el que habitan profesor y estudiante. La omisión conlleva a la incompreensión teórica de la práctica pedagógica, a la conformación de la praxis con la intuición, espontaneidad y ocurrencia del profesorado ante lo súbito, lo inesperado, sin contemplar situaciones que son ajenas a los fines curriculares (currículo oculto); otro sentido de la omisión es la privación de lo intelectual ante la figura de facilitador en el profesorado, según la determinación de políticas educativas. Finalmente, la omisión en el proceso educativo es una cultura que se alimenta por el desinterés académico y banalidad de la práctica pedagógica, la cual resulta una práctica irreflexiva.

Un aspecto determinante de la omisión como cultura del profesorado, sin duda, es la adaptabilidad al sistema educativo que determina su función, es por ello que el análisis de los modelos educativos representa una disrupción en el quehacer pedagógico, en cierta manera, es crear su propia *entaxia*, su propia política, lo que constriña al “buen orden” pedagógico en y para el contexto, además esto insta a prácticas reflexivas de la educación y a la consciencia colectiva, el profesor tiene que asumirse y sentirse como intelectual que resiste la organización del sistema neoliberal-capitalista.

De vuelta al enfoque por competencias, puede enunciarse que es un modelo pedagógico indiferente a la inclusión. Las sociedades neoliberales estipuladas como “sociedades del conocimiento” o “sociedades de información” tienen como características el progresivo avance científico y la disposición global de los mercados; la sociedad de información genera cambios continuos en las condiciones sociales y económicas debido a la abrumadora información generada en el apogeo tecnológico (Rodríguez, 2007). El modelo por competencias insta a la pasividad y consumo de información sin cambios en la realidad social.

Las exigencias del mercado hacia los procesos educativos condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje conforme un modelo pedagógico que delimita las formas en que el profesor construye el saber de sus estudiantes; para el neoliberalismo se requiere de un modelo pedagógico ideado desde el sistema económico-laboral que construya nuevas empresas y formas de trabajo (Rodríguez, 2007) y que contribuya a la rentabilidad y sostenibilidad de la economía, en otro sentido, para el aparato

económico y político la educación representa una inversión para las sociedades, lo que precisa asegurar la rentabilidad económica en un modelo educativo.

La inversión en la educación supone una rentabilidad económica. Un hecho histórico que da cuenta de la educación como inversión es la recuperación europea después de la posguerra, esta recuperación fue propiciada por la calidad de la mano de obra, tesis que explica la proporción de inversión educativa, es decir, se incrementó el gasto educativo en Europa; este proceso económico se consolidó en la década de los sesenta (Leyva y Cárdenas, 2002). Desde la perspectiva de la economía, las sociedades globales de información formulan el ideal pedagógico de rentabilidad educativa, esto es, que a mayor inversión en el capital humano mayor es el desarrollo económico (Villalobos y Pedroza, 2009). Ello indica que las sociedades escolarizadas consideran la idea del progreso social en torno a la inversión del capital humano (García, 2001), con ello, la educación obtiene y adquiere un valor material, es un bien de consumo.

La economía del conocimiento, eje vertebral de las sociedades de información, prioriza la formación educativa basada en la creación de conocimiento con el fin de utilizar y difundir saberes (Rodríguez, 2007); el conocimiento es inversión y rentabilidad, el currículo debe fundamentar la rentabilidad del conocimiento en una pedagogía que caracterice los proyectos políticos-educativos; los procesos curriculares instituidos en el esquema de la producción económica son basados en una pedagogía industrial (Díaz, 2011).

El modelo educativo expresado en la producción de bienes y economía se encuentra disciplinariamente constituido por la “psicología conductual, la sociología funcionalista, teoría del capital humano, y de expresiones pedagógicas como teoría del test, tecnología educativa y diseño curricular” (Díaz, 2011, p. 15), estas disciplinas son esenciales para la articulación de la ideología neoliberal y la racionalidad técnica instrumental como aliciente de la economía, o bien, sostener la estructura económica de las sociedades.

La preponderancia de la racionalidad económica en los procesos educativos transforma a las instituciones educativas como espacios de creación y reproducción de conocimientos (Hualde, 2005), conocimientos que adquieren un valor capital en las sociedades globalizadas (sociedades de información) en donde el currículo y las demandas sociales se consolidan en el capital humano, en las que la economía de la educación implementa el análisis económico a las disciplinas educativas (Leyva y Cárdenas, 2002), lo cual justifica el discurso eficientista del modelo educativo, el modelo por competencias.

El modelo por competencias es un enfoque pedagógico cuyo sustento teórico es principalmente el capital humano, se discursa que la persona adquiere y desarrolla competencias, conocimientos y habilidades necesarias para mejorar un contexto determinado. La teoría económica vinculada a la educación es retomada por los modelos curriculares de América Latina bajo el esquema pedagógico de las compe-

tencias; en este sentido curricular, el capital humano es la estructura esencial de los procesos educativos (Rodríguez, 2007), con ello, las competencias (inmersas en el capital humano) son un requerimiento de sociedades industrializadas y tecnológicas; esto se simplifica en la filosofía de educación como progreso.

Zabala y Arnau (2008) indican que el origen del enfoque por competencias se prescribe en la década de los setentas, en el contexto empresarial, que designa de lo que es capaz una persona en relación a una tarea concreta de manera eficiente. Las terminologías del mundo empresarial se trasladan al proceso educativo, de tal manera que términos como “gestión por competencias”, “formación de competencias”, “desarrollo de competencias”, “análisis de competencias”, etc., forman parte del léxico de las prácticas pedagógicas en sociedades globales industrializadas.

El enfoque por competencias tendría su desarrollo global a partir de evaluaciones que medirían las competencias básicas de los estudiantes (Zabala y Arnau, 2008); este proceso es homogéneo, aunque paradójicamente se desarrolla el individualismo sobre la colectividad; la evaluación de las competencias de las personas puede concatenar desigualdad social, reprobación por situaciones psicológicas (desestimación) y conllevar a una exclusión educativa.

Hualde (2005) indica que el modelo por competencias ha sido criticado por ser individualista, particularista e inmediatista, además de ser considerado como un medio de adaptación a las condiciones sociales y no un verdadero modelo de transformación de la sociedad; se matizan los valores de la colectividad, de aparentemente conservar cultural y socialmente las tradiciones de una sociedad por circunstancias culturales universales, esto en el esquema de la premisa de una sociedad escolarizada, moderna y global.

El modelo por competencias presenta un enfoque curricular tecnocrático, el cual es constituido por la tecnología educativa, caracterizado por tergiversar la historia; es un currículo centrado en el estudiante, cuyo enfoque ostenta un desconcierto teórico, puesto que no hay una innovación en relación a la teoría. La teoría de fondo, como el constructivismo y el conductismo, y los objetivos curriculares enfatizados en las acciones pedagógicas, trasladan el acto pedagógico a la psicología conductista, a procesos individualistas, a una pedagogía por objetivos que aparece en el escenario educativo, en la escuela, en el aula de clases.

La consecución de aprendizajes al correlato eficientista del campo pedagógico incluye habilidades, destrezas y actitudes, competencias que son demarcadas como aprendizajes necesarios o esperados, además el proceso eficientista en la educación recurre a esquemas de organización didáctica (Gimeno, 2002); esto trae consigo un proceso mecanicista del acto pedagógico, pero se atribuye significativamente en la actividad profesional docente como una gestión mecanicista; históricamente el proceso mecanicista inscrito en la etapa de la industrialización alude a la etapa del artesano a la fábrica, del trabajo individualizado al trabajo colectivo en serie (Haidar y Torres,

2015), de tal manera que en el proceso de aprendizaje expresa que no es una actividad correspondida únicamente al profesor, sino al colectivo, al total de personas que conforman la escuela (fábrica).

El modelo por competencias en relación al acto pedagógico considera el ideal pedagógico en una educación de calidad, y es que la calidad de la educación exige un proceso educativo que remarca la eficiencia social en relación al currículo (Gimeno, 2002) bajo estándares educativos con los cuales el profesor adquiere relevancia, es finalmente quien reproduce culturalmente el currículo (Kemmis, 2008).

En relación a la tecnificación, el pensamiento pedagógico de Bobbit (1918, citado en Gimeno, 2002) dice que “el educador es el experto, mecánico que no filósofo, cuya función no consiste en pararse a pensar en qué hay que hacer, sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se le dice que tiene que hacer” (p. 18); aunque bajo una retórica pedagógica se tilde al profesor de mecanicista, en algunos casos de facilitador, su función es la de un administrador de contenidos, esto puede comprenderse desde las políticas neoliberales que sostienen las prácticas pedagógicas a indicadores que miden el rendimiento educativo de los estudiantes.

El rendimiento educativo es un indicador de la excelencia; entonces, hay un aspecto utilitarista de la educación al servicio de la eficiencia social y de la reproducción social (Gimeno, 2002), ello estigmatiza la escolarización de las personas, al señalar a quienes no pertenecen al sistema educativo (Pineau et al., 2015); el analfabetismo es una justificación de las reformas estructurales del capitalismo, porque en medida de la rentabilidad de la educación es el éxito o fracaso de los sistemas educativos, nuevamente, quienes no son aptos son sencillamente excluidos; ante esta situación de prevalecer, el modelo por competencias se erige como un modelo indiferente, insensible y excluyente.

Finalmente, la inclusión es una ideología emprendida en los sistemas económicos, ante la vorágine social de los excluidos, la sensibilidad no importa, la presencia no interesa, la reflexión de la docencia es un predicamento vacío. La inclusión es llanamente un discurso pedagógico que se ahoga en el sistema económico neoliberal. La cultura de formación laboral instituida curricularmente se ha mediado históricamente por políticas de mercado, actualmente políticas neoliberales (López y Flores, 2006); la educación contrajo reformas estructurales para contribuir a establecer y mantener la filosofía neoliberal, la reforma de la educación pública se fundamentó en la pobreza y su esparcimiento en regiones donde los mercados fueron abiertos; el neoliberalismo se legitima y protege de efectos negativos derivados de los diversos tratados económicos internacionales, además es propicio para organizar un gran y lucrativo negocio en el mercado para las tecnologías de la información y comunicación, el cual había sido previamente cerrado (Henales y Edwards, 2002); luego, los modelos educativos por competencias e inclusión educativa son aporías de la educación en el sistema neoliberal-capitalista.

CONCLUSIÓN

La ideologización de prácticas excluyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje se origina en el currículo, sistema que conforma modelos y orienta la práctica pedagógica, esto es, estructura un ideal de sujeto, quien será idóneo a las características del sistema neoliberal; la coerción que da orden y organiza el sistema se establece por enfoques pedagógicos en la educación, tal como los enfoques por competencia e inclusión educativa.

El pensamiento crítico de la educación desvela mecanismos socioculturales que justifican los fines de organismos internacionales; se da cuenta de la ideología hegemónica como factor de omisión y que se implanta, encarna en los estudiantes por la acción pedagógica y socialización de la escuela; las prácticas sociales de la escuela estructuran una forma de vida *ad hoc* al entramado económico-laboral, en sí, la *entaxia* del Estado inculca el pensamiento y comportamiento, luego, los fines del sistema neoliberal-capitalista son aporías de las necesidades reales del sujeto, pero que se justifican a través de modelos educativos como paliativos a las problemáticas de exclusión social, laboral y educativa en la sociedad.

El análisis filosófico de la inclusión en el sistema neoliberal y del enfoque por competencias da cuenta de falsos discursos educativos, y que resultan ser indiferentes a la inclusión, insensibles ante las necesidades educativas, puesto que en la idea de preponderar la lógica de mercado encausa deshumanización, desesperanza; el paralelismo de la exclusión y la educación se aprecia en la obsesión de la eficacia y el discurso de calidad en la educación, excelencia, idoneidad que constituye la práctica docente del profesorado, quien omite la reflexión y criticidad, dado el desinterés académico y banalidad de la práctica pedagógica; se anula toda forma de pensamiento crítico.

Finalmente, los modelos educativos por competencias e inclusión educativa presentan en el siglo XXI un discurso pedagógico humanista que justifique la relación educación-desarrollo y la *entaxia* política, puesto que las sociedades globales son sociedades de conocimiento, requieren de ciudadanos productivos y competitivos, además de armonía entre las sociedades. La formación del capital humano representa el ideal de una visión económica-laboral, teniendo en cuenta que la educación es considerada como un instrumento de desarrollo económico. Queda abierto el hilo conductor de la teoría crítica sobre los modelos educativos por competencias e inclusión educativa, sin duda, hay más cuestionamientos, planteamientos y posibilidades de reestructuración del currículo ante el imperante y vorágine del sistema neoliberal-capitalista.

REFERENCIAS

- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, (56), 420-427. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348023.pdf>
- Anselm, J. (2019). *La sociedad autófaga. Capitalismo, desmesura y autodestrucción*. Pepitas de Calabaza.
- Alistair, R. (2000). *Curriculum, construction and critique*. Falmer Press.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Díada.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Becerril, C. (2005). *Comprender la práctica docente: categorías para una interpretación científica*. Plaza y Valdés.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría de la enseñanza*. Fontamara.
- Brunet, I., y Morell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Trotta.
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, (45), 81-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403047128009>
- Cárdenas, L. M. (2020). Modelo de competencias en la educación y su renovación por los efectos de la pandemia en México. *Universidad Abierta*. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2020/12/30/modelo-de-competencias-en-la-educacion-y-su-renovacion-por-los-efectos-de-la-pandemia-en-mexico/>
- Casanova, M. A., y Rodríguez, H. J. (coords.) (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. La Muralla.
- Delgado, F. (2004). Cultura, curriculum educativo e identidades sociales: elementos para una discusión necesaria a partir de la reivindicación del sujeto. *Presente y Pasado. Revista de Historia*, 9(17), 153-161. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/presenteypasado/article/view/14480>
- Díaz, Á. (2011). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fernández, R., y Carbonell, J. (2017). La relación educación-economía. Una mirada desde las ciencias de la educación. *Varona*, (64). <https://www.redalyc.org/journal/3606/360657467014/html/#:~:text=La%20funci%C3%B3n%20econ%C3%B3mica%20de%20la,base%20est%C3%A1%20en%20lo%20aprendido>
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, B. (2001). Educación, capital humano y crecimiento. *Ciencia Ergo Sum*, 8(1), 6-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10402002>
- García, J. (2019). Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). En J. Trujillo, A. Ríos y J. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 17-26). Escuela Normal Superior Profesor José Medrano.
- García, T. (2010). La mercantilización de la educación. *Profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 16-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014950002>
- Gimeno, J. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Morata.
- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde las perspectivas de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 143-163. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>
- González, B. (2021). Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(esp.), 1. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2555/2593>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica*. Paidós.
- Haidar, E., y Torres, G. (2015). La gestión mecanicista de las instituciones de educación superior: un estudio desde la modelación sistemática. *Contaduría y Administración*, 60(4), 796-816. <https://doi.org/10.1016/j.cya.2014.05.001>
- Harris, M. (2007). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Crítica.
- Henales, L., y Edwards, B. (2002). Neo-liberalism and educational reform in Latin America. *Current Issues in Comparative Education*, 2(2), 120-129. <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/download/11330/5677>
- Hualde, A. (2005). La educación y la economía del conocimiento: una articulación problemática. *Revista de la Educación Superior*, 4(136), 107-127. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/136/2/6/es/la-educacion-y-la-economia-del-conocimiento-una-articulacion>

- Kemmis, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kemmis, S., y Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Lawton, D. (2012). *Class, culture and the curriculum*. Routledge.
- Leyva, S., y Cárdenas, A. (2002). Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo. *Análisis Económico*, 17(36), 79-106. <https://www.redalyc.org/pdf/413/41303603.pdf>
- López, M. (2001). *La escuela por dentro. Perspectiva de la cultura escolar en la España del siglo XXI*. Universitat de Valencia.
- López, S., y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/122/211>
- Martín, D., González, M., Navarro, Y., y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en la Educación"*, 14(2), 1-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371022>
- Ortiz, M., y Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e794. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794
- Pansza, M. (2003). *Pedagogía y currículo*. Gernika.
- Peña, A., Jiménez, M., y Ruiz, J. (2016). Capital humano, inversión y crecimiento económico: revisión y actualización de la asimetría económica regional en España (1980-2012). *Revista de Estudios Regionales*, (106), 21-53. <https://www.redalyc.org/pdf/755/75547651002.pdf>
- Pérez-Santiago, F., y Villarruel-Fuentes, M. (2016). Desigualdad en el acceso educativo en México: un estudio con sujetos egresados de un bachillerato tecnológico de alto desempeño. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/rec.20-3.21>
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2015). *La escuela como máquina de educar, tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Paidós.
- Popkewitz, T. (2006). La escolaridad y la exclusión social. *Anales de la Educación Común*, 2(4), 78-94. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/301>
- Rivero, R. (2013). Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, 35(142), 149-166. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2013.142.42580>
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 15(1), 145-165. <https://revistas.umng.edu.co/index.php/rfce/article/view/4554/3516>
- Rosental, M., e Iudin, F. (1965). *Diccionario filosófico*. Ediciones Pueblos Unidos.
- Ruiz, M. (2011). *El concepto de competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas*. Trillas.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Alma Mater Magisterio.
- Villalobos, G., y Pedroza, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar*, 10(20), 273-306. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31112987002.pdf>
- Vivas, H. (2016). Economía y sociología de la educación: los retos del siglo XXI. *Sociedad y Economía*, (30), 11-13. <https://www.redalyc.org/journal/996/99645393001/html/>
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008) *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Cómo citar este artículo:

Ortiz Huerta, M. G., y Zacarías Gutiérrez, M. (2025). Modelos educativos por competencias e inclusión educativa, aporía de la educación en sistemas económicos neoliberales-capitalistas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2338. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2338



Todos los contenidos de IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.