

**DEL CIUDADANO AL HOMO ECONOMICUS: LA ENSEÑANZA DE LA ESCUELA Y EL SUJETO QUE
CONSTRUYE UNA SUBJETIVIDAD EGOÍSTA, BAJO EL PARADIGMA DE LA GLOBALIZACIÓN**

Luis Enrique Cruz Rico

Mónica Alexandra Rojas Rodríguez

Edwin García Salazar



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Posgrados

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2026

**DEL CIUDADANO AL HOMO ECONOMICUS: LA ENSEÑANZA DE LA ESCUELA Y EL SUJETO QUE
CONSTRUYE UNA SUBJETIVIDAD EGOÍSTA, BAJO EL PARADIGMA DE LA GLOBALIZACIÓN**

Luis Enrique Cruz Rico, Mónica Alexandra Rojas Rodríguez

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación

Edwin García Salazar, director



Maestría en Educación, Facultad de Posgrados

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2026

Tabla de contenido

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
OBJETIVOS	11
OBJETIVO GENERAL	11
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
LA POSGUERRA DEL SIGLO XX Y LA CORTINA DE HUMO: LA CONFIGURACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMO UN SISTEMA DE MERCADO	12
MODELO, INNOVACIÓN Y HERRAMIENTA: LAS TECNOLOGÍAS DEL PARADIGMA GLOBAL EN LA CONFIGURACIÓN DEL SUJETO IN-ÚTIL	34
MODELO	36
INNOVACIÓN	43
DEL SABER AL HACER PRODUCTIVO: LA ESCUELA COMO FÁBRICA DE CAPITAL HUMANO ÚTIL PARA EL MERCADO LABORAL	47
MARCO REFERENCIAL	60
CATEGORÍA 1: LA INCIDENCIA DE LA GLOBALIZACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA	61
CATEGORÍA 2: EL MODELO Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA	63
CATEGORÍA 3: LA INNOVACIÓN, EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA	64
CATEGORÍA 4: LA HERRAMIENTA Y LA ENSEÑANZA	65
VACÍOS EN LAS INVESTIGACIONES	66
ASPECTOS METODOLÓGICOS	67
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	70
EDUCAR PARA LA VIDA: COMPETENCIAS, CONSUMO Y DES-SOCIALIZACIÓN EN EL MODELO GLOBAL DE ENSEÑANZA	70
REFERENCIAS	80
ANEXOS	87

Lista de Figuras

Figura 1. *Planos de base para el estudio de las políticas educativas* 29

Figura 2. Cinco competencias para el siglo 21 73

Resumen

El presente trabajo de investigación se sitúa en el proceso de la postguerra del siglo XX, con el propósito de analizar como que el discurso de la reconstrucción de Europa permitió consolidar instituciones transnacionales como: (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), las cuales mediante el Acuerdo General Sobre el Comercio de Servicios (AGCS) logran incidir en los procesos de enseñanza en la escuela. A través de las categorías de: *modelo, innovación y herramienta*, esta investigación sostiene que la incorporación de lógicas económicas y mercantiles en la educación, contribuyen a la configuración de un sujeto que construye subjetividad egoísta a la luz de los enunciados económicos y mercantiles.

Metodológicamente, esta investigación desarrolla un abordaje teórico de carácter cualitativo basado en el dialogo entre autores y enfocado desde una perspectiva hermenéutica retomando los aportes de Hans-Georg Gadamer para la comprensión e interpretación de los fenómenos y los planteamientos de Albrecht Wellmer para incorporar una dimensión crítica en el análisis. De este modo, la presente investigación permite comprender y problematizar la influencia de la globalización en la enseñanza.

Palabras clave: globalización, sujeto, subjetividad egoísta, enseñanza.

Abstract

This research is situated within the context of the postwar period of the twentieth century and seeks to examine how the discourse surrounding the reconstruction of Europe contributed to the consolidation of transnational institutions such as the World Trade Organization (WTO), the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), the International Monetary Fund (IMF), and the World Bank (WB). Through the General Agreement on Trade in Services (GATS), these institutions have exerted influence on teaching processes within schools. Drawing on the categories of *model*, *innovation*, and *tool*, this study argues that the incorporation of economic and market-oriented rationalities into education contributes to the configuration of a subject who constructs a self-interested subjectivity shaped by economic and market discourses.

Methodologically, this research adopts a qualitative theoretical approach based on a dialogue among authors and guided by a hermeneutic perspective. It draws on the contributions of Hans-Georg Gadamer to the understanding and interpretation of the phenomena under study, while incorporating the work of Albrecht Wellmer to introduce a critical dimension into the analysis. In this way, the study seeks to understand and critically problematize the influence of globalization on teaching.

Keywords: globalization, subject, self-interested subjectivity, teaching.

Introducción

Los espacios de aprendizaje en la escuela¹ del siglo XXI han estado inmersos en las lógicas que rigen el mercado global, e acuerdo con Pacheco (2012) “se define la globalización como la organización actual de la economía mundial, donde el capital se encuentra concentrado internacionalmente, dominando los mercados, la información y las tecnologías y por consiguiente también la cultura y la educación” (p, 10) currículos estandarizados, evaluaciones internacionales, plataformas digitales definen cada vez más lo que se enseña y cómo se enseña.

Esta injerencia de la globalización en los procesos de enseñanza, permite cuestionar la idea misma de un sujeto que configura una subjetividad fundamentada principalmente en las fuerzas del mercado, es más, se da a partir de la creación del acuerdo General Sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de las instituciones transnacionales. En ese sentido, se considera que la enseñanza en la escuela no puede comprenderse fuera de los límites de los procesos políticos y económicos que definen las instituciones globales.

Por otra parte, el primer capítulo de la investigación pretende tomar algunos aspectos de la historia del siglo XX, como referente la investigación se sitúa en la finalización de la Segunda Guerra Mundial, el discurso de la urgente reconstrucción de Europa y la necesidad de cooperación entre las diferentes naciones. Ya que se considera que lo anterior marcó el inicio de la creación de instituciones de corte transnacional, propiciando la consolidación de organismos internacionales como: La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC) entre otros. Dichas

¹ El concepto de escuela en esta investigación se comprende a partir de la idea planteada por Louis Althusser, en el texto *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, (1988), quien entiende que la escuela es un aparato ideológico del estado que forma sujetos para la aceptación del sistema, “la escuela (...) enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su “práctica” pg. 10

instituciones, instauran mediante el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), la concepción de la educación como un bien comerciable, puntualmente incorporan la enseñanza a los *educational services*, en palabras de Stiglitz (2002) este desplazamiento reconfiguró los sistemas educativos nacionales, bajo una lógica homogeneizadora orientada a la producción de capital humano, alineado a las demandas del mercado laboral.

Por otra parte, Stiglitz (2002) sostiene que:

las instituciones transnacionales, nacieron con el propósito de garantizar la estabilidad económica mundial, sin embargo, sus políticas e injerencias terminaron condicionando las decisiones internas de todos los Estados, especialmente los países nacientes o emergentes, imponiendo modelos de ajustes estructural y social y una liberación del mercado que no solo afecta a la economía, sino también a sectores sociales como la educación. (p. 79)

De la misma manera Gadamer (2022) afirma que, el paradigma de la enseñanza que surge debido a las interpretaciones de las instituciones transnacionales aporta a una reflexión sobre el fenómeno de la comprensión humana en su dimensión histórica y lingüística, por ello, el discurso y la función de los sujetos a partir de la categoría de *servicios educativos*² implica no sólo la comprensión del discurso, sino que a partir del mismo, se establecen las condiciones para que los sujetos vean y entiendan la realidad del mundo que los rodea. Visto de esa manera, los procesos de enseñanza son el medio por el cual los sujetos, mediante un servicio adquirido (enseñanza), aportan al avance de un mercado laboral global.

En este escenario, es posible vislumbrar los procesos de enseñanza como un discurso pedagógico articulado por tres categorías: modelo, innovación y herramienta. Estas categorías operan

² El concepto de servicios educativos se asume a partir de la idea que plantea Páez, en el texto, *La Organización Mundial del Comercio y los Servicios Comerciales y la Universidad*, allí se manifiesta que los llamados *servicios*. Entre ellos, los *servicios de enseñanza*, se definen como un sistema de suministros, un espacio de acuerdos y negociaciones, un procedimiento para dirimir diferencias y una política de estandarización, que los vuelve universales, en cuanto *servicios comerciales* formalizados en la Organización Mundial del Comercio.

como tecnologías de gobierno que deslegitiman la educación pública al contrastar los servicios que se prestan en la educación privada y, por tanto, logran introducir utopías discursivas que desplazan la formación colectiva, por la enseñanza competitiva, asociada a la productividad, a la eficacia y a la efectividad en términos productivos. Narodowski (2018) afirma que la enseñanza vista como un servicio comercializable se consolida como mandato del sector productivo, configurando subjetividades individualistas, socialmente desvinculadas y orientadas al consumo de un mercado del saber.

Ahora bien, como menciona Narodowski (2018) la escuela mediante los procesos de enseñanza, es el lugar en el cual gran parte de los individuos de una sociedad adquieren, la noción de ciudadanía y destino común compartido, No obstante, estas funciones de la enseñanza se ven alteradas bajo los parámetros de las organizaciones transnacionales, quienes, mediante el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, ofertan una mercancía (paquete de saberes) con estándares internacionales que proyectan los procesos de enseñanza al horizonte del desarrollo de competencias como: *productividad y competitividad* para el mercado laboral³.

De esta manera, la problemática que emerge de la visión de enseñanza global y de la existencia de políticas internacionales que guían y regulan la educación, radica en la forma en cómo se configuran sujetos que construyen una subjetividad egoísta⁴, demarcando la forma de ser, pensar y actuar en la sociedad.

Esta intromisión que hace de la enseñanza y de los sujetos un comercio de servicios, permite que se desarrolle un nuevo plano constitutivo para la misma. Al desplazar su definición del campo cultural y político hacia un campo orgánico, jerárquico y normativo, regulado por lenguajes técnicos y

³ La OCDE son los responsables de la elaboración de políticas educativas como también son los encargados de su ejecución se enfrentan a importantes cuestiones: identificar y desarrollar las competencias adecuadas y necesarias para obtener mejores empleos y mejorar la vida de las personas.

⁴ En la presente investigación se comprende el concepto de subjetividad egoísta a la luz de una categoría interpretativa, es decir, se considera que los sujetos que construyen una subjetividad entorno a las políticas de enseñanza de las instituciones transnacionales, configuran una subjetividad de consumo, productividad y eficacia, que desplaza la relación que se tiene con el otro y con el bienestar común.

jurídicos propios del mercado global, hace que el sujeto y la sociedad que antes se beneficiaban de los procesos de enseñanza, ahora se vean afectados por la producción de un sujeto consumidor del mercado global de saberes.

Esta nueva lógica del orden mundial ha reinterpretado los procesos de enseñanza, la idea y la forma en la que se piensa a los estudiantes. Es decir, el sistema educativo procura que los educandos comprendan lo mínimo necesario para ser competentes en el mercado. Sin embargo, esta nueva configuración ha hecho que el papel de la enseñanza genere progresivamente una desvinculación del sujeto a la responsabilidad social y al reconocimiento del otro.

Es por ello, que la pregunta de la presente investigación pretende enunciar ¿De qué manera incide la globalización y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC) en los procesos de enseñanza en la escuela a partir de las categorías de modelo, innovación y herramienta como dispositivos de configuración de una subjetividad egoísta a la luz de los enunciados económicos y mercantiles?

Objetivos

Objetivo General

Abordar la incidencia del acuerdo general sobre el comercio de servicios (AGCS) de la organización mundial del comercio (OMC), a la luz de los enunciados económicos y mercantiles, mediante las categorías de modelo, innovación y herramienta, operados a través de la enseñanza en la escuela para configurar un sujeto que construye una subjetividad egoísta.

Objetivos Específicos

Exponer la consolidación de las instituciones transnacionales - OCDE, FMI, BM, OMC – en la posguerra mediante la incorporación de la educación dentro de los servicios mercantiles a través del Acuerdo General Sobre el Comercio de Servicios.

Comprender la relación de la enseñanza con los conceptos de modelo, innovación y herramienta en tanto nociones que responden con la formación de un sujeto que construye una subjetividad egoísta a la luz de las necesidades del mundo globalizado.

Analizar la relación entre el concepto de competencia dentro del marco laboral y educativo con la instauración de técnicas y procedimientos pedagógicos que pone en evidencia la creación de un sujeto más competente y productivo.

La posguerra del siglo XX y la cortina de humo: La configuración de la enseñanza como un sistema de mercado

Pensar los procesos de enseñanza de la educación contemporánea implica mirar algunos aspectos históricos que marcan la configuración de la misma como un comercio, en ese sentido, el presente capítulo de investigación pretende situarse en el proceso de la posguerra del siglo XX, Finalizada La Segunda Guerra Mundial, para dar cuenta que la emergencia de las instituciones transnacionales (OCDE, FMI, BM, OMC,) y la creación del Acuerdo General Sobre el Comercio de Servicios (AGSC), para construir un nuevo plano de interpretación y comprensión de la enseñanza a la luz de los enunciados económicos y mercantiles.

Teniendo en cuenta lo expresado en líneas anteriores, en el presente capítulo, se pretenden abordar el surgimiento de las instituciones transnacionales y la enunciación de la enseñanza a la luz del discurso económico global. para ello se usara el trabajo de Ricardo Esaú Páez, (2018), *La Organización Mundial del Comercio y los Servicios Comerciales y la Universidad*, para dar cuenta, cómo los procesos de enseñanza se convierten en estandarización, mediciones y resultados que dejan de lado preguntas propias de la enseñanza y el contexto, para copiar los lineamientos que promueve el discurso global, el resultado de ello es la MacDonalización⁵ de la educación, en consecuencia, se crea un sistema de enseñanza que se estandariza bajo criterios de comercialización

En este sentido, Jacques Rancière (2012), en su texto *Odio a la Democracia*, permitirá comprender cómo el discurso de reconstrucción de Europa, la paz y la democracia global, da cuenta de la manera en que operan las instituciones transnacionales para la construcción de sociedades sin afecto e individualistas, donde el vínculo colectivo se disuelve para dar paso a una enseñanza sin cohesión

⁵ El término MacDonalización se toma a partir del ensayo del sociólogo norteamericano, George Ritzer, *La macdonalización de la sociedad*, quien considera que dicho concepto es útil para dar cuenta de un esquema racional de productividad masiva y estandarizada, por ende, en esta investigación este fenómeno se usa como una analogía al modelo de enseñanza global.

social y sin tejido cultural, simplemente para adquirir competencias útiles para el mercado laboral y para ser parte de la sociedad de consumo.

Así mismo, Joseph Stiglitz, (2002) en *El malestar de la Globalización*, permitirá dar cuenta cómo la consolidación de las instituciones transnacionales finalizada la Segunda Guerra Mundial, generan condiciones de control que trascienden lo económico y transgreden los procesos de enseñanza regulando los mecanismos que permiten la autonomía, por ende, el entrecruzamiento de los autores usados en este primer capítulo, posibilita comprender cómo el discurso mercantil del (AGCS) ha transformado la enseñanza en un modelo mercantil orientado a la producción de sujetos adaptables a las lógicas del mercado.

El final de la Segunda Guerra Mundial marcó un punto de inflexión en la historia del siglo XX. La derrota del nazismo y el fascismo parecía haber abierto las puertas a una nueva era de paz bélica y cooperación internacional. encontraste Rancière (2012) sostiene que “la realidad fue muy diferente; la paz democrática europea no es otra cosa que el resultado del exterminio de los judíos de Europa” (p. 21). Esto quiere decir que, la “finalización de la Guerra” dio apertura a la creación condiciones propias de democratización global, en este caso, para supeditar a las sociedades a un único principio de identidad.

Por consiguiente, el panorama que ofrecía la democracia liberal tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, propicio condiciones para un pensamiento democrático exacerbado. De este modo, Rancière (2012) sostiene que “la cultura opositorista que promulga la actividad democrática es fatal para la democracia rectora” (p. 16), por ello, dicho acontecimiento histórico no significó el fin de la lucha ideológica, por el contrario, dio apertura a la Guerra Fría, lo cual permitió que el mundo se enfrentará en una lucha global de dos sistemas democráticos y económicos opuestos.

De esta manera, es importante señalar que el capitalismo liberal liderado por los Estados Unidos se presentaba como la defensa de la libertad y la democracia. Según Rancière (2012), los ejércitos

norteamericanos son los que permiten el surgimiento de la democracia pese a aquellos que alzan la voz en nombre de quienes consideran que el hombre puede disponer de sí mismo. Por lo anterior, es posible entender que lo contrario al pensamiento liberal se presentaba como la vanguardia del levantamiento de la clase trabajadora.

De igual forma, la división del mundo después de la Segunda Guerra Mundial se manifestó mediante la constitución de dos bloques políticos y militares opuestos, creando así las posibilidades para desplegar argumentos que generaron una crisis en el orden democrático. Para Rancière (2012), esto significa un sin número de demandas que presionan a los gobiernos y debilitan la autoridad, creando grupos reaccionarios a la disciplina es como se considera que se deslegitima el poder que promueve la individualidad.⁶

Dicho de otra manera, la polarización del mundo después de la Segunda Guerra Mundial reflejó la creación de dos modelos de sociedad opuestos. En primera instancia, la promulgación de la vida privada y en segunda instancia, la manifestación de quienes consideran la necesidad de pensar en unidad. Por ello, se debe señalar que comprender la vida en términos de unidad o afecto a partir de la perspectiva de Rancière (2012), consiste en manifestar “la vida democrática que se identifica con el principio anárquico que afirmaba la existencia de un poder del pueblo (...) desafiando los principios de la autoridad” (p. 18). Por otro lado, el capitalismo liberal presentaba un modelo de sociedad basado en la

⁶ El concepto de individualidad se usa de acuerdo con los planteamientos de Jacques Rancière (2012) , allí el concepto es considerado a partir de las condiciones dadas por el capitalismo liberal, consiste en orientar las febriles energías activadas en la escena pública hacia otras metas, en desviarlas hacia la búsqueda de la propiedad material, (...) disminuir las energías políticas excesivas, favorecer la búsqueda de la felicidad individual (...) volver a los ciudadanos indiferentes al bien público (...) el retraimiento individual inherente a la vida democrática (p, 19). ¿Esta interpretación no se requiere en el cuerpo de texto?

libertad individual y la competencia económica. Este modelo, para Rancière (2012), significa “favorecer la vitalidad de la vida privada motivando al ciudadano a la indiferencia a las demandas sociales” (p. 19).

En ese sentido, se considera que el modelo de enseñanza que se promueve mediante el (AGCS), manifiesta la promulgación de una vida que favorece la privación del ser para el otro, es decir, que se piensa en una enseñanza que promueva la individualidad. En ese orden de ideas, se considera que la finalización de la Segunda Guerra Mundial no significó el fin de la lucha ideológica, sino que marcó el comienzo de una nueva era de división social.

Según Adorno (2001), en su texto *Epistemología de las Ciencias Sociales*, el concepto de sociedad dividida es aquella que ha sido privada de su referencia a ese ser-para-otro, el cual es característico de los individuos que son irreconciliados y enajenados de sí mismos. En ese sentido, estos dos modelos de sociedad marcaron la historia del siglo XX. Adorno (2001), afirma que “estos roles son propios de una estructura social que adiestra a los hombres para que persigan únicamente su autoconservación y al mismo tiempo niega la conservación del otro” (p. 12).

En efecto, esta segmentación de la vida privada y pública que generó la finalización de la Segunda Guerra Mundial permitió que una de las dos influencias generara mayor aceptación global, por lo que la balanza se inclinó del lado de las libertades individuales. Cabe señalar que para Stiglitz (2002), el único aspecto de la liberalización que goza de una amplia aceptación al menos entre las élites de las naciones industrializadas adelantadas es la liberalización comercial (p. 87). Esta situación permitió transterritorializar el alcance del modelo capitalista, mediante la creación de instituciones para el desarrollo global (OMC, OCDE, BM, FMI) entre otras, son instituciones que logran ingresar a los países que se consideraban en proceso de progreso y a todos aquellos devastados por la guerra.

Por consiguiente, esta creación de instituciones para el desarrollo global permite evidenciar la complejidad en tanto producción de discursos o enunciados tan claros que se aceptan como verdad absoluta sin necesidad de dar cuenta de su validez mediante la demostración. Esto quiere decir que, una

vez establecido el horizonte de la enseñanza por parte de las instituciones globales, se constituye un marco enunciativo para la misma.

Es más, la disminución de las relaciones causa-efecto en un sentido unívoco forma parte de la ideología globalizada que minimiza la complejidad de las relaciones sociales y produce y reproduce formas de pensamiento único respecto a las exigencias de determinadas narrativas, las disertaciones predominantes de las instituciones globales han evidenciado que la capacidad de adaptación ante una evidencia empírica se resiste a confirmar sus tesis (Bonal, 2009).

Por consiguiente, los discursos de las instituciones transnacionales, han logrado permear prácticamente en todos los terrenos de la vida social, de esta forma, estas ideas hegemónicas lejos de ser estáticas, han dado cuenta de la capacidad de movilización en diferentes campos del sector público, de hecho, la enseñanza se convierte en un lugar privilegiado para que las instituciones transnacionales divulguen un discurso hegemónico (Bonal, 2009).

Por ende, se considera necesario ahondar en el concepto de enseñanza, puesto que, es un componente fundamental para que las instituciones globales constituyan las llamadas “sociedades del conocimiento”. En efecto, la globalización alcanza la enseñanza debido a la agenda de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y, concretamente, mediante el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), es decir, que con dicho acuerdo, las instituciones transnacionales logran situar la enseñanza como servicio comercializable y atractivo para el modelo capitalista, en términos del consumo epistemológico (Bonal, 2009), con dichos argumentos, es claro que la conceptualización de la OMC frente a los procesos de enseñanza recae en el servicio, es decir, que la enseñanza queda relegada a una mercancía sujeta a las reglas del comercio global.

En efecto, con la finalización de la Segunda Guerra Mundial, inicia una nueva era con la conformación de instituciones globales como, la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional

(FMI) y el Banco Mundial (BM), dichas instituciones se logran consolidar de forma global pensando en ayudar a las naciones devastadas por las guerras y a los países en condiciones de progreso cultural y desarrollo económico.

Páez (2018) afirma que, en 1948 se fundó la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), con la misión inicial de coordinar el plan de reconstrucción europea, *Plan Marshall*. En 1961 se reestructura como OCDE y se convierte en la gemela desde el punto de vista de la economía (p. 230)

De igual modo, Stiglitz (2002) afirma que “el FMI surgió de la creencia en la necesidad de una acción colectiva a nivel global para lograr la estabilidad económica (...) con el enfoque de institución pública, establecida con el dinero de los contribuyentes de todo el mundo” (p. 37). En 1995, se crea la Organización Mundial del Comercio (OMC), la cual tiene como función generar, garantizar y vigilar las negociaciones y acuerdos comerciales entre países.

A su vez, el Grupo Banco Mundial (2024) fundado en 1944, es una de las fuentes más importantes de financiamiento y conocimiento para los países en desarrollo, este está integrado por cinco instituciones que se han comprometido a reducir la pobreza, aumentar la prosperidad compartida y promover el desarrollo sostenible mediante la incorporación y estandarización de normas. Sin embargo, Páez (2018), menciona que el problema radica en que al “dar apertura o instituir en un territorio (...) reglas, lenguajes, procedimientos, se induce a formar a partir de los modos de ser de las organizaciones (...) que van a tener efectos en las poblaciones, las personas, los Estados, los grupos y las sociedades” (p. 14).

Ahora bien, Páez (2018) menciona que “la OMC es una organización mundial de miembros de Estados que se reúnen en torno a la política de querer hacer negocios locales y para eso requieren las reglas de juego, los términos, los tiempos, los procedimientos, las obligaciones y los derechos” (p. 13). Lo cual genera inconformismos en aquellos que consideran que las políticas externas no promueven el

cambio y el progreso de las naciones. De igual manera, Stiglitz (2002) menciona que los funcionarios internacionales (OMC, OCDE, FMI, BM), símbolos sin rostro del orden económico mundial, son la causa de un sin número de manifestaciones que generan conflictos.

Con el surgimiento de este modelo de “unidad global”, las instituciones internacionales han ganado protagonismo en la configuración de la economía, la política y la sociedad a nivel mundial. Estas instituciones han determinado una disposición para el desarrollo económico. Páez (2018) afirma que “entre el 12 y el 15 de abril de 1994 se estaba firmando y anunciando el establecimiento de una especie de *Naciones Unidas para la liberalización del comercio*” (p. 49).

En ese sentido, se puede considerar que dichas instituciones buscan sembrar la liberalización de los mercados para generar la inversión y la explotación de los recursos naturales de aquellos países en desarrollo, por ello, Páez (2018) considera que “es necesario un discurso del derecho, una normativa jurídica para producir una organización mundial que reglamente los mercados locales y regionales y así inducir un sistema de *conjugaciones* en el mercado mundial, redefinir la frontera y negociar el territorio” (p. 14).

Ahora bien, si los intereses de las instituciones globales radican en promover el desarrollo económico mediante la constitución de un único lenguaje, es necesario la consolidación de un marco jurídico para el control del comercio de la enseñanza. En palabras de Páez (2018), “la OMC anuncia una nueva era de cooperación económica mundial (...) y con ello el establecimiento de un marco jurídico para el *comercio de servicios*” (p. 50).

En ese orden de ideas, es viable señalar que lo propio de las instituciones transterritoriales es ofrecer las reglas técnicas generales para constituir los términos, los procedimientos y normalizar el lenguaje propio de su formalización jurídica. Páez (2018) menciona que “estas organizaciones transterritoriales son una organización de negocios para definir las reglas y disminuir las diferencias para

poder hacer negocios en el mundo. Su lenguaje, por consiguiente, es el de la regla y el de la norma, el de los tiempos y los procesos” (p. 53).

Estos patronatos mundiales tienen como objetivo principal promover la globalización en términos de estandarizar los procesos de enseñanza. Así mismo, Páez (2018) considera que “independientemente de los pretextos, este tipo de organización se va a convertir en una organización política, en este caso, de política económica” (p. 14). Sin embargo, detrás de esta retórica se esconden intereses que buscan expandir los mercados y aumentar la ganancia de las corporaciones transnacionales mediante la estandarización de las reglas para dirimir las diferencias en la enseñanza.

En otras palabras, este discurso global se sustenta en términos de una correlación, cuando los países industrializados y los que se encuentran en vía de desarrollo crean un proceso, en este caso, dicho proceso se enmarca mediante la emergencia de las instituciones transnacionales, la comprensión de la enseñanza como un servicio a través de la incorporación de la misma al Acuerdo General Sobre Comercio de Servicios y la construcción de la norma, esto permite la integración entre ellos mediante la estandarización de los procesos de enseñanza. Para Stiglitz (2002), “la globalización ha reducido la sensación de aislamiento experimentada en buena parte del mundo en desarrollo y ha brindado a muchas personas de esas naciones acceso a un conocimiento que hace un siglo no estaba, siquiera, al alcance de los más ricos del planeta” (p. 28). No obstante, esta mutua colaboración tiene otros ángulos que hacen que el proceso de globalización no sea tan sencillo como se percibe, ya que en realidad la globalización determina no sólo la comunicación y la armonía entre Estados, sino también establece las reglas del juego que los sujetos deben seguir a nivel político, económico y social.

Páez (2018) menciona que “la OMC es mundial, aunque parezca redundante, pero justo por eso, en la medida en que trasciende los espacios territoriales de los Estados, obliga a crear como política espacios transterritoriales que exigen delimitarlos en un territorio nuevo y extraño” (p. 13). De esta manera, se consolida el poder económico de las instituciones globales, ofreciendo préstamos o ayuda

económica a los países subdesarrollados a cambio de la implementación de políticas económicas neoliberales. Para Espinal (2017), las inversiones de dichas agencias internacionales son principalmente aportes como reflexiones sobre sustentabilidad económica y política.

Así, en términos políticos, las instituciones transnacionales reducen la soberanía y la autonomía de la enseñanza mediante instituciones como, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, (LLECE) Unesco, que tiene como función monitorear tendencias para mantener un horizonte en la enseñanza, mediante pruebas, siendo el caso del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) OCDE, Páez (2018), menciona que “sus fines, sus reglas y sus grados efectivos de intervención van a crear efectos que no solo se quedan en el papel de la norma o el discurso de las justificaciones, sino sobre las instituciones, las fronteras, los territorios, los mercados y, por supuesto, sobre la gente en sus modos de vivir y de actuar” (p. 14). Por consiguiente, es necesario impedir la regulación y el control de los flujos de enseñanza; de esta manera se hace obligatoria la adopción de las políticas de las corporaciones transterritoriales.

Ahora bien, es evidente que la finalidad de estas instituciones transterritoriales se ha venido transformando con el paso del tiempo y con los cambios propios de cada época, es más, con la llegada de los años 80 se intensifica el apogeo de la globalización, así el FMI y el BM se unen para establecer estrategias que permitan desarrollar una sola idea: el libre mercado.

En consecuencia, las instituciones transnacionales lograron consolidar su poder y controlar la economía global. Para Stiglitz (2002),

esta condición se ha convertido en un movimiento de irascibles acometimientos callejeros [...] prácticamente todas las reuniones del Banco Mundial y la OCDE son motivo de disturbios y conflictos [...] en contra de las políticas de las instituciones de la globalización. (p. 656)

En sintonía con estas afirmaciones, Rancière (2012) manifiesta que “estas organizaciones al querer promover visiones de desarrollo como un instrumento para la alienación de una fuerza laboral,

adaptable y sumisa” (p. 19), logra establecer mediante la estandarización de los procesos de enseñanza, condiciones de individualidad social, para orientar las actividades públicas hacia otras metas, hacia la búsqueda de la prosperidad material para disminuir las energías políticas excesivas y favorecer la búsqueda de la individual, es decir que los ciudadanos son indiferentes al pensamiento democrático⁷.

Ahora bien, si se ponen en consideración las líneas expuestas anteriormente, en las cuales se señala que la relación entre globalización y enseñanza es disonante en tanto que no es posible pensar en colectividad para el bienestar, de este modo se puede resaltar que las instituciones transnacionales han generado el aumento en las interconexiones entre las economías, la política y la sociedad, permitiendo la apertura o liberalización del comercio de servicios. Es así como se puede afirmar que esta apertura del comercio de servicios, mediante el desarrollo de un nuevo discurso de la norma y la política, logran incorporar en los sistemas educativos las condiciones propias para el desarrollo del modelo de enseñanza global, lo cual es opuesto a las necesidades contextuales.

En este contexto, parece ser que, si situamos el progreso de las organizaciones transterritoriales en el plano de la configuración de las políticas de desarrollo y cooperación económica, es válido preguntarse ¿cómo operan las instituciones transnacionales para comprender la enseñanza en términos de un servicio?

Para abordar dicha pregunta es necesario comprender los compromisos de los miembros de la OMC para el desarrollo global, los cuales utilizan habitualmente un sistema de clasificación que comprende 12 sectores de servicios básicos para distribuir al mundo un nuevo sentido educativo:

1- Servicios prestados a las empresas (incluidos los servicios profesionales y de informática).

2- Servicios de comunicaciones.

⁷ El concepto de pensamiento democrático se usa a partir de las ideas expuesta por Rancière (2012) en su *Texto odio a la Democracia*, allí se plantea que el pensamiento democrático es aquel que se exaspera por una cultura opositora que promueve las actividades cívicas, condición que se considera que logra suprimir las instituciones transnacionales mediante la estandarización de los procesos de enseñanza.

- 3- Servicios de construcción y servicios de ingeniería conexos.
- 4- Servicios de distribución.
- 5- Servicios de enseñanza.
- 6- Servicios relacionados con el medio ambiente.
- 7- Servicios financieros (incluidos los relacionados con los seguros y los bancarios).
- 8- Servicios sociales y de salud.
- 9- Servicios de turismo y servicios relacionados con los viajes.
- 10- Servicios de esparcimiento, culturales y deportivos.
- 11- Servicios de transporte.
- 12- Otros servicios no comprendidos en otros epígrafes. (OMC, 2013, p. 4)

En ese sentido, si nos ubicamos en el numeral 5, Servicios de enseñanza, de la clasificación de los 12 sectores de servicios comerciales publicada por la OMC en el documento de AGCS, es necesario pensar la relación entre globalización y enseñanza, puesto que en la presente investigación se pretende establecer como mediante los procesos de enseñanza se configura un sujeto que construye una subjetividad egoísta, a la luz de los enunciados económicos y mercantiles.

Por consiguiente, es importante plantearse la siguiente pregunta: ¿Cómo emerge un nuevo plano de comprensión y definición para los procesos de enseñanza a partir de la interpretación de las organizaciones globales? Para abordar dicha pregunta, en la presente investigación es menester realizar ciertas precisiones frente a dos conceptos, educación y enseñanza, que en términos de su definición pueden distar uno del otro, pero que en definitiva el segundo permite comprender la forma en la cual el servicio entra a la escuela.

En lo que concierne a la educación, es importante ubicarla en el contexto actual junto a la visión de un mundo globalizado. En efecto, el concepto de educación está íntimamente ligado a la industria, lo cual hace parte del resultado de los múltiples avances tecnológicos-científicos, mismos que han

propuesto cambios en la organización del trabajo y de la empresa mediante procesos innovadores que impulsan el mercado mundial, en ese orden de ideas, se puede decir que la formación de recursos humanos conlleva al crecimiento económico (Flores Alanis et al., 2019).

De esta forma, es totalmente comprensible que la educación se ubique en términos globales en el centro del debate en tanto políticas y discursos ideológicos, es decir que, para las instituciones transnacionales la educación es el lugar donde se concentran los arquetipos, las percepciones y los valores sociales, que los habitantes afirman como ideales para la sociedad y para afirmar la forma de vivir globalmente “educar para la vida” (Marchesi et al., 2021).

Por lo que atañe al concepto de enseñanza, es importante tener en cuenta que todo proceso de enseñanza contiene en sí misma una mixtura social⁸ que tiende a decaer debido a las exigencias del modelo transnacional, educación para todos por igual, allí en dicho planteamiento es posible observar que postular la enseñanza mediante procesos de igualdad, suprime las distinciones de clase y demandar la universalización de la enseñanza como atributo hace a los diferentes políticamente iguales (García, 2021). Por ello, se considera que la enseñanza es un lugar en el cual las instituciones globales pueden operar en la escuela, mediante la incorporación de nuevas políticas, lenguajes y normas; en efecto, se piensa que de esta manera se dota a los estudiantes de habilidades para competir en el mercado laboral global.

En ese orden de ideas, pensar la relación entre globalización y enseñanza en términos de su comprensión y definición es complejo, pero se puede resaltar uno de los primeros acontecimientos que permiten dar cuenta del momento en el cual emerge un nuevo plano de comprensión y definición de la

⁸ El concepto de mixtura social orientado a los procesos de enseñanza, se usa mediante una categoría interpretativa, puesto que se considera, que a partir del ejercicio docente en los procesos de enseñanza existen una cantidad de sujetos y subjetividades.

enseñanza, es decir, la liberalización del comercio de servicios⁹ ubicando allí la enseñanza como un bien comercial. De esta manera, Páez (2018) menciona que dicha condición “posibilita el desplazamiento del campo de la definición *lo educativo* mismo a un nuevo campo, orgánico, jerárquico, normalizado y conceptual, que hará que cambien las reglas de juego, se inducen transformaciones institucionales, discursivas y políticas en el campo de la enseñanza” (p. 26), lo que puede conllevar a pensar la enseñanza a partir de procesos industriales, esto quiere decir que la escuela se estaría encargada de reproducir un discurso para la configuración de un sujeto que construye una subjetividad egoísta.

Por otro lado, la influencia de las organizaciones globales en la enseñanza al promover la misma como un servicio de mercado, generó la mercantilización de esta, como si la idea de inversión específicamente en el sector de la enseñanza definiera a la misma como una actividad económica y no como un proceso de cohesión e integración social.

En el crisol de la discusión sobre el problema de la educación y la mercantilización, Páez (2018) enuncia que “la población que logra ingresar a la educación superior continúa siendo la urbe descendiente de las minorías capitalistas de la sociedad que pueden pagar sus estudios, es decir que no hay equidad. En ese orden de ideas, pensar los procesos de enseñanza como servicio resulta costosa y beneficia a un segmento elitista” (p. 149). Esto ha resultado en una mayor estandarización de la educación que no tiene en cuenta las necesidades y contextos específicos de cada país o región.

⁹ OMC, Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, AGCS, Ronda de Uruguay, 1994, artículo I –XXVI “[...] se define el comercio de servicios como el suministro de un servicio: a) del territorio de un Miembro al territorio de cualquier otro Miembro; b) en el territorio de un Miembro a un consumidor de servicios de cualquier otro Miembro; c) por un proveedor de servicios de un Miembro mediante presencia comercial en el territorio de cualquier otro Miembro; d) por un proveedor de servicios de un Miembro mediante la presencia de personas físicas de un Miembro en el territorio de cualquier otro Miembro”.

Así mismo, Páez (2018) afirma que “definir o comprender la enseñanza desde el campo mercantil permite que la misma sea considerada como *educational services* en un régimen jurídico que la define por la actividad, como actividad económica, no como *educación*” (p. 69) en ese orden de ideas es importante abordar el siguiente interrogante ¿qué se entiende por *educational services*?

Es importante señalar que uno de los primeros acontecimientos históricos que marcó un nuevo campo de comprensión para la enseñanza fue el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, el cual tuvo lugar en Uruguay en el año 1995, según la OMC (2013) en el documento El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) expresa que, “es un acuerdo relativamente nuevo ya que este entró en vigor en enero de 1995, como resultado de las negociaciones de la Ronda Uruguay para extender el sistema multilateral de comercio a los servicios” (p. 2).

Es importante mencionar que cuando se habla de comercio de servicios, para la OMC existen tres sectores económicos, pero solo uno de ellos permite reglamentarse de forma estricta para no dejarlo a disposiciones netamente estatales.

Tradicionalmente se ha considerado que amplios sectores de la economía de servicios, desde hoteles y restaurantes hasta servicios de personal, son actividades internas que no se prestan a la aplicación de conceptos e instrumentos de política comercial. Otros sectores, desde el transporte ferroviario hasta las telecomunicaciones, se han considerado esferas clásicas de propiedad y control estatales, habida cuenta de su importancia infraestructural y, en algunos casos, de la existencia de lo que se ha percibido como situaciones de monopolio natural. Hay un tercer grupo importante de sectores que comprende los servicios de salud, enseñanza y seguros básicos; estos sectores son considerados en muchos países esferas de competencia del gobierno, por su importancia para la integración social y la cohesión regional, que han de reglamentarse en forma estricta y no dejarse a merced de unos mercados turbulentos. (OMC, 2013, p. 2)

Ahora bien, al estudiar las consideraciones expuestas en el AGCS se puede comprender que las instituciones transterritoriales definieron los servicios como el suministro de una asistencia comercial de un territorio productor a un territorio consumidor y con ello se dieron a la tarea de clasificar 3 sectores de las economías en desarrollo que permiten ampliar la intervención de las instituciones globales, uno de esos sectores es los servicios de enseñanza.

Teniendo en cuenta las líneas anteriores, se evidencia un claro aumento en las dinámicas del comercio de servicios por parte de las instituciones transnacionales, mostrando cómo la incorporación de la enseñanza en el discurso de la liberalización del mercado se debe principalmente a la imagen que proyectan las economías en desarrollo al modelo de globalización. En palabras de la OMC (2013) “el marco tradicional (de monopolio) de los servicios comerciales ha demostrado ser cada vez más inadecuado para el funcionamiento de algunos de los sectores más dinámicos e innovadores de la economía, y los gobiernos no parecen tener el espíritu de iniciativa ni los recursos financieros necesarios para explotar plenamente el potencial de crecimiento” (p. 2).

En consecuencia, es puede observar que la enseñanza mediante la idea globalizada de los *educational services*, asume una nueva orientación en términos de su finalidad, pues la enseñanza deja de ser el lugar de cohesión y desarrollo cultural, para ser incorporada dentro de los servicios comerciales que se pueden exportar e importar, esto quiere decir que la enseñanza se convierte en un procedimiento para dirimir diferencias y contribuir a una política de estandarización y universales, en cuanto *servicios comerciales* formalizados mediante (AGSC). Según Páez (2018), “los *servicios* se vuelven *servicios comerciales*, y estos en *servicios* clasificados y codificados hasta la minucia, de cuyos nombres y detalles surgen los servicios educativos, los *educational services*” (p. 15).

Páez (2018) menciona que “bajo la forma de los *educational services*, ese algo que se podría llamar educación empieza a hablar en otra lengua y a desear de otra manera” (p. 25). Por tal razón, se considera que aquello que se entiende por servicios educativos es lo contrario a la educación en sí

misma, pues un servicio educativo no es el lugar en el cual se concretan formas de cultura y de resistencia a las capturas ideológicas, en consecuencia, la educación concebida mediante un servicio permite que esta se convierta en un plano fragmentado y clasificado, es decir, nuevos discursos y nuevas maneras de pensar el sujeto irrumpen en la relación con la enseñanza. En consecuencia, Páez (2018) afirma que “se trata de mostrar cómo en un momento dado, a partir de una acción, de un enunciado, de un gesto político, se produce un encuentro y se abre un nuevo plano constitutivo de la educación” (p. 25).

Por supuesto, Páez (2018) menciona que estas reflexiones tienen pretensiones que explícitamente se centran en denigrar la educación. En concreto, se puede afirmar que la educación es mancillada debido a que es sometida por las instituciones transnacionales a la coerción y a la obligatoriedad de actuar bajo las expectativas de otros.

En otras palabras, el campo del desarrollo del conocimiento está catalogado como servicio y no tiene un lugar de gran significación en los países subdesarrollados, por ello, Páez (2018) considera que “la educación pensada en términos de mercancía comparte la misma mesa con los servicios de la canasta familiar” (p. 49). En otros términos, la visión de educación por parte de instituciones globales refleja que la democracia y la educación que se han implementado en los países en desarrollo permite comprender que el modelo de enseñanza no es más que una herramienta para crear efectos en la sociedad, los cuales recaen en las conductas y actos de los individuos.

Dicho de otra manera, Stiglitz y Greenwald (2019) manifiestan que, la enseñanza se convierte en el lugar privilegiado para la producción del discurso hegemónico y el control social, en un primer momento porque es el componente ideal para la constitución de la “sociedad del conocimiento”.

La sociedad del conocimiento es lo que las instituciones globales han condicionado como la agenda educativa global, que no es más que una estrategia de marketing para vender socialmente títulos “calidad de vida”, entonces al promover la enseñanza como un servicio comerciable, esta se

convierte en un atractivo extraordinario para el modelo capitalista, puesto que son las instituciones transnacionales las que establecen las reglas de juego y sus efectos, cambios en el comportamiento de los mercados de mano de obra (Bonal, 2009).

Ahora bien, ¿cuál es el lugar o campo de acción de las instituciones globales para generar un nuevo significado y producir un nuevo plano constitutivo para la enseñanza y sus individuos? Páez (2018) menciona que existen tres planos (Figura 1) en los cuales las instituciones globales pueden emerger reorientando el sentido de la educación y la sociedad para estandarizarlas.

Figura 1. Planos de base para el estudio de las políticas educativas



Nota: Tomado de Páez (2018).

En el texto *La Organización Mundial del Comercio, los Servicios Comerciales y la Universidad*, Páez (2018) manifiesta que existen tres planos en los cuales las instituciones globales logran operar en el campo de la enseñanza. En primera instancia, mediante las condiciones dadas por las políticas internacionales, en un segundo lugar, las políticas nacionales y, por último, las políticas aplicadas al campo local.

Es importante señalar que para pensar los cambios que se han dado en Colombia a partir del modelo económico global, el cual incluye la enseñanza del comercio de servicios, es indispensable considerar que estos tres planos (internacional, nacional y local) son los que permiten dar cuenta de las nuevas interpretaciones de la enseñanza y con ello el desarrollo o construcción del individuo en sociedad.

Por un lado, el plano de las exigencias globales, por otro lado, las adaptaciones que se deben hacer desde el plano nacional para la normatización de las políticas educativas y, por último, el plano local se convierte en un proceso sistemático que da lugar a la aplicabilidad o materialización de las ideas de la globalización mediante los procesos de enseñanza.

En ese orden de ideas, cabe preguntarse: ¿cómo opera cada uno de los planos en el campo de la enseñanza en la configuración de un sujeto que construye una subjetividad egoísta? Para abordar la pregunta es importante preguntarse qué se entiende por cada uno de los planos, de acuerdo con Pacheco (2012), “se puede definir el plano de las políticas globales, como la organización actual de la economía mundial, donde el capital se encuentra concentrado internacionalmente, dominando mercados, información y tecnologías y, por consiguiente, también determina la cultura y la educación” (p.10). Esto quiere decir, que el plano global permite evidenciar el control sistemático de las dinámicas de operación de los diferentes contextos geográficos y con ello de las condiciones de desarrollo de la sociedad.

Ahora bien, el discurso de las instituciones transnacionales que se gesta en torno a la conceptualización de la educación, consiste en promover políticas de enseñanza que se desarrollan a partir de la competitividad, la eficacia y la productividad, asimismo, ese hecho generado por las instituciones transnacionales impulsa a los países en desarrollo a que organicen sus mandatos educativos con los principios de competitividad y eficiencia (Forero & Castro, 2022).

Es importante señalar que la enseñanza desarrollada desde el plano global, al ser pensada como un servicio, permite que surjan nuevas políticas educativas exigidas por parte de las instituciones transnacionales, por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes - PISA. Esta evaluación permite a los países comparar sus políticas educativas con las políticas de otros sistemas del mundo con un más alto rendimiento y un ritmo de mejora administrativa más elevado (OMC, 2019, p. 7).

Dicho de otra manera, este modelo de enseñanza conceptualizado a partir de las ideas de las instituciones transnacionales, ha estimulado un discurso hegemónico que reconfigura los establecimientos educativos bajo principios burocráticos, acciones administrativas dirigidas a la eficacia de los procesos de gerencia educativa (Sisto, et al., 2022).

La progresiva autoridad de las instituciones transnacionales en la esfera educativa se enfrasca en la burocratización de reformas educativas de corte gerencial que permitieron reducir la concepción de educación a un modelo de servicio monetizado (Verger & Normand, 2015).

En ese orden de ideas, se puede resaltar que el plano global manifiesta su control en sintonía con la gestión de los estados para consumir su regla, de ahí que la red de mercados de enseñanza fundamenta su estrategia como estado competitivo en el nuevo escenario de la economía global, estas consideraciones irradian un giro utilitarista en la formación, organizado bajo las peticiones de las instituciones transnacionales (Parra & Mejía, 2022).

Por otro lado, desde el plano nacional es notable que los acontecimientos que se señalan con anterioridad en la descripción del plano global admiten dar cuenta del procedimiento que permitió estructurar nuevas conductas, nuevos criterios que determinan los modos de ser de la enseñanza. Asimismo, para Rubiano y Beltrán (2016), “al considerar la economía y la educación un todo integrado al conjunto del funcionamiento social, las transformaciones educativas, culturales, políticas y económicas que allí se promuevan van a definir el recorrido histórico-social de países y comunidades” (p. 163).

Por ende, las transformaciones que se impulsan en la enseñanza a través del trabajo articulado de los tres planos; el plano global, el plano nacional y el plano local, permiten dar cuenta que las dinámicas de interpretación de la enseñanza por parte de las instituciones transnacionales, las cuales están orientadas a las disposiciones de la economía global, esto implica que las políticas adquiridas desde el plano nacional se ejecuten en el plano local mediante los procesos de enseñanza que permiten desarrollar las propuestas en consonancia con el plano global.

Por supuesto, en palabras de Rubiano y Beltrán, (2016)

El Estado asumió (...) La crisis social de la década de los noventa y la necesidad de modernizar el aparato productivo significaron una oportunidad para que los “servicios” de salud y educación, en creciente demanda, fueran cobijados por una política comercial expansiva bajo el liderazgo de la iniciativa privada. Pero no se trata solamente de que los operadores privados presten servicios educativos a través de la creación de instituciones educativas o de la privatización de la operación educativa estatal, sino de la aparición de nuevos nichos de mercado, de nuevas oportunidades de negocio y de nuevos productos y servicios (p. 168).

Estas atmósferas globales que traen anudadas nuevas configuraciones de negocio-enseñanza expresan un complejo sistema educativo para las políticas nacionales, el cual pretende contribuir a las lógicas del mercado con la excusa del derecho a la educación.

Por ejemplo, según Rubiano y Beltrán, (2016) “se pueden mencionar dos escenarios que permiten dar cuenta de la aplicabilidad de las políticas globales en el plano nacional, por un lado, los programas de formación a distancia y la aplicación del sistema de modelos pedagógicos y educativos que se efectúan en instituciones formativas privadas” (p. 168).

En consecuencia, Colombia inicia su descontextualizado trayecto educativo con los denominados "Lineamientos Curriculares", los cuales van a sentar las bases conceptuales para la producción y reproducción de los planes de estudio en la educación básica y media (MEN, 2006). Consecutivamente,

el preámbulo de estándares básicos por competencias marca un plus en la educación, manteniendo un enfoque unidireccional y alineado con las solicitudes del mercado global (Bueno, 2022).

A propósito, la adaptación de Colombia a las dinámicas o exigencias de las políticas globales continúa con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las mallas curriculares implementadas a partir del año 2016, emparentados a las valoraciones estandarizadas (MEN, 2017).

En pocas palabras, se comprende que la educación a partir de la relación con las instituciones globales ha dejado de ser el lugar en el cual se concretan formas de cultura y de resistencia a las capturas ideológicas, para convertirse en un nuevo plano fragmentado y clasificado mediante la forma de los servicios educativos. Nuevos discursos y nuevas maneras de pensar la educación irrumpen en los procesos de enseñanza y se reflejan en la sociedad.

Por consiguiente, en el plano local irrumpen los acuerdos entre dos empresas, instituciones transnacionales definidas como el plano global y los Estados en vía de desarrollo entendidos como el plano nacional, en dicha relación el Estado cede el derecho de enseñanza al plano global, para explotar los servicios educativos a partir de la implementación de políticas aplicadas en el plano local y así promover modelos de enseñanza que se ejecutan en las instituciones privadas.

De cualquier modo, estas innovaciones globales aplicadas al plano local (la enseñanza) no han conseguido integrar completamente a la colectividad educativa; padres, docentes y estudiantes en la reconstrucción curricular no son contemplados. Esta problemática, que surge entorno del análisis de la influencia de las políticas globales en el plano local se puede afirmar a partir de diferentes perspectivas. Si nos ubicamos en la gestión, se puede observar un desgaste de la emancipación institucional de cara a las normas curriculares nacionales. En el perímetro político, se perpetúa el poder en fragmentos privilegiados y limitando la participación comunitaria (Cardona et al., 2020).

En lo que corresponde a la pedagogía, Parra & Mejía (2022) indica que el quebranto del rol indiscutible y pedagógico del docente es evidente, pues este debe seguir unos lineamientos de

enseñanza descontextualizados, dificultando el pleno desarrollo del individuo en sociedad. Por esta razón estos tres planos, que admiten figurar una línea enunciativa, que permite delimitar un objeto y un sujeto mediante los *educational services*: en el plano global, tendencias de *mercadización* y *corporativización* de la enseñanza; en el plano nacional, una estrategia de política de *sistematización* y *normatización* de la educación en Colombia, y en el plano local, un nuevo gobierno a horcajadas en los propósitos del sistema de *estandarización* (Páez, 2018, p. 17) “son los escenarios que permiten comprender el lugar de la escuela en el contexto global”.

Teniendo en cuenta la descripción de los tres planos de base para la aplicación de las políticas educativas globales en la escuela, la presente investigación considera necesario ubicarse en el plano local, para reflexionar en torno al siguiente interrogante: ¿Qué ocurre cuando los *educational services* entran a la escuela? ¿Cuáles son las líneas enunciativas que emergen de las políticas internacionales, que se materializan en el sujeto a partir de las políticas educativas locales? Para dar respuesta a dichos interrogantes, se considera necesario ubicarse en el plano local, puesto que allí se materializan todas las políticas exigidas por las instituciones transnacionales mediante los procesos de enseñanza.

Ya se advertía, hace algunos años la incidencia de la globalización en los currículos y en las políticas educativas en América latina, políticas favorables a condiciones globales y los ajustes que exige el sistema actual para su consolidación, de ahí que, cuando el servicio entra a la escuela este busque producir y reproducir un sujeto y una subjetividad de personajes comunes industrializados mediante el modelo y la innovación, herramientas de control social, mismas que reproducen mediante los procesos de enseñanza.

Modelo, Innovación y herramienta: Las tecnologías del paradigma global en la configuración del sujeto in-útil

Teniendo en cuenta el capítulo anterior, en el cual se manifiesta que finalizada la Segunda Guerra Mundial, surgen una serie de instituciones transterritoriales, como: OMC, FMI, OCDE, BM, entre otros, quienes mediante el AGCS logran consolidar la enseñanza como un servicio y de esta forma, establecer las condiciones propias para el funcionamiento de la educación en el campo mercantil, en especial, estas instituciones logran incidir significativamente en el pronunciamiento de los procesos de enseñanza, puesto que desde allí, mediante las políticas globales se logra ingresar a la escuela y ahí, se vislumbran las condiciones propias que permiten consolidar mediante el discurso homogeneizador una fuerza laboral socialmente, individual y carente de afecto.

En consonancia con lo anterior, el presente capítulo se realizará a partir de un rastreo en términos de la funcionalidad de las categorías de *modelo, innovación y herramienta*, puesto que se considera que estos tres conceptos permiten comprender la forma en la cual el discurso homogeneizador se incorpora en los procesos de enseñanza, mismos que se desarrollan al interior de las escuelas para conformar capital humano eficiente, productivo y competente en un mercado laboral globalizado. Dicho rastreo conceptual, se abordará a partir del trabajo realizado por Mariano Narodowski, en dos sus obras, *El colapso de la Educación* (2018) y *Después de Clases* (1999), ya que se considera que los conceptos mencionados con antelación y el desarrollo de los mismos en las obras de Narodowski, no solo reflejan las dinámicas internas de los procesos de enseñanza, sino que también responden a las demandas y necesidades de un mundo globalizado, por ende, se considera que la educación pierde asimetría en la relación enseñanza-sujeto y por consiguiente en la sociedad debido a la configuración de un sujeto que construye una subjetividad egoísta que priorizar lo económico, sobre el reconocimiento del otro.

Inicialmente, el concepto de *Modelo*, se abordará a la luz del texto, *El Colapso de La Educación*, de Mariano Narodowski (2018), allí el autor permite comprender la forma en que las instituciones

transnacionales, logran establecer un horizonte para la enseñanza mediante un modelo privado. Por consiguiente, la enseñanza al ser concebida como un servicio, aprueba que en términos mercantiles se establezcan condiciones para la caracterización de dos tipos de enseñanza. Por un lado, la educación ofrecida por el Estado (Educación Pública) junto con la educación que se considera mercantil al servicio de las elites (Educación Privada). En ese sentido, Narodowski (2018) piensa que por ello se configura, en términos globales, un modelo de educación privada que define un tipo de escuela y un tipo de sujeto, los cuales se centran en la eficiencia y la productividad, para competir en un mercado laboral cada vez más exigente de capital humano con preparación y habilidades como: competitividad y adaptación.

En un segundo momento, el concepto de *Innovación*, se rastreó a partir de las consideraciones dadas por Mariano Narodowski, en su texto *Después de Clase* (1999), allí se menciona que dicho concepto se puede entender como las políticas que establecen las instituciones transterritoriales, puesto que el mercado regula la educación y en consecuencia los procesos de enseñanza se estandarizan para producir un paradigma transdiscursivo, el cual se convertirá en una disertación político-global que buscará reformar la enseñanza para que responda a las necesidades globales de producir una fuerza laboral carente de afecto, en tanto que se considera que la crisis que se gesta por considerar la enseñanza como un mercado educativo recae en la despersonalización del sujeto en sociedad.

A luz de lo anterior, el concepto de *innovación*, en el presente capítulo, se abordará a partir de los planteamientos expuestos por Narodowski en *Después de clase*, texto que constituye el contexto enunciativo desde el cual se comprenden las características desarrolladas. En este sentido, la innovación se configura como una categoría de análisis que permite examinar la incorporación de las lógicas globales en la enseñanza. Desde esta perspectiva, se busca entender ¿cómo se incorpora en la escuela la novedosa tecnología determinada como un discurso político y utópico, que permite desarrollar las exigencias globales para la transformación de la enseñanza?

Finalmente, el tercer concepto, denominado *herramienta*, se desarrollará a la luz del discurso pedagógico de Mariano Narodowski, en su texto *Después de Clase* (1999), el cual considera que el discurso global, denominado en este capítulo como un transdiscurso, piensa que mediante la *herramienta* se pueden establecer y estandarizar caminos y comportamientos para los individuos social y laboralmente. En el texto *Después de Clase*, la enseñanza se convierte en una herramienta que puede llegar a configurar una sociedad al vacío de afecto por el otro, pero llena de superficialidades del consumo.

Modelo

En los países que se conforman a partir de un sistema democrático, el grueso de su población tiene la idea de que la educación es un derecho y, por ende, el Estado es el garante para que cada uno de sus ciudadanos pueda acceder a ella de manera gratuita y con altos estándares de calidad. También se piensa frecuentemente que las políticas educativas, currículos y normas establecidas en diferentes leyes y decretos, obedecen a las necesidades exclusivas del territorio. Sin embargo, la realidad es otra y los sistemas educativos que se implementan en las naciones y especialmente en Latinoamérica parten del hecho de que cada política educativa está pensada y planteada desde una postura globalizada, conocida como *educational services*. Dichos servicios educativos son impuestos por el discurso del AGCS, creado por instituciones transterritoriales como: la OCDE, el FMI, el BM, entre otras.

Razón por la que las políticas educativas que rigen los procesos de enseñanza deben dirigirse a que los estudiantes adquieran un determinado número de competencias impuestas por las instituciones transnacionales y con estas el estudiante pueda incorporarse, en el futuro, al mundo laboral y aportar a la sociedad con mano de obra calificada, es decir, individuos competentes para el mercado laboral.

Es por ello que la enseñanza no se proyecta únicamente como un derecho, sino también como un servicio, como lo expone el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia “Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su

calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio”, según el artículo 1 de la Ley 115, ley general de educación de 1994, “La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público”

En consecuencia, podemos establecer que esta transformación de la educación, en la cual los sistemas educativos acogen estas pautas de servicio que obedece a una lógica del mercado posibilita que la educación se constituya como un derecho y un servicio en sí misma. Esto ha creado unas nuevas dinámicas educativas, en las cuales todos sus actores y estructuras se ven afectados. Uno de los cambios más notorios en el sistema educativo es la privatización de la educación.

Mariano Narodowski (2018) en su libro *El colapso de la educación*, expone: “la privatización en el sistema educativo representa un serio problema en términos de equidad y cohesión social con su impacto en los procesos de segregación socioeconómica y la creciente ghetificación de las escuelas” (p. 26). Lo anterior, explica porque hoy en día la escuela privada no se ve y mucho menos se proyecta como el lugar donde coinciden distintas formas de ver, pensar y entender el entorno que nos rodea, tanto lo micro que sería el barrio, hasta lo macro que corresponde al mundo y sus procesos sociales.

Por consiguiente, la escuela privada vende unos mecanismos de homogeneización de los cuerpos y de las mentes de los educandos, pues allí es el lugar donde convergen estudiantes que tienden a pertenecer a un mismo grupo social, donde la misma normalización de los cuerpos no permite establecer ese intercambio cultural del pensamiento desde las diferentes maneras de comprender el mundo y el contexto en el que viven, parece ser que el reto de las escuelas sería crear un pensamiento crítico que ayude a la transformación de la sociedad.

Ahora bien, en la presente investigación se considera que la proliferación de la educación privada en Latinoamérica se debe a un incremento de la economía, pero como lo menciona Narodowski (2018), esta situación que se ha venido enmarcando en términos económicos, debido a la idea de privatización de la enseñanza en las últimas décadas, se remiten a una porción de la población de un territorio conocida como clase media. Dicho de otra manera, se han mejorado sus condiciones económicas y, por ende, se considera que tienen la libertad de elegir y pagar la idea de una “mejor educación para sus hijos” o, en su defecto, la que se adapte preferiblemente a sus expectativas y necesidades de enseñanza.

Esto no quiere decir que la relevante mejoría de las condiciones económicas de la ciudadanía de clase media contribuya a la privatización de la escuela, simplemente se debe dejar claro que este suceso no es la causa de la privatización de la misma, sino el medio por el cual se accede a ella y la manera en que se empieza a concebir la educación como un servicio. De esta manera para Narodowski (2018) estas explicaciones economicistas no agotan la explicación del problema de la privatización de la enseñanza por su carácter falsamente tranquilizador que privilegia un cierto éxito económico y deja por fuera la dimensión más preocupante de la privatización de la educación.

Es por ello que se deben pensar aspectos situados estos en términos del contexto, que hacen que la ciudadanía (clase media) decida inclinarse hacia el servicio que ofrece la educación privada y que, a su vez, esta se mantenga sin que los Estados reaccionen implementando políticas o reformas educativas, que le otorguen nuevamente el protagonismo y la función a la escuela pública.

Así mismo, Narodowski (2018), en su obra *El colapso de la educación*, señala que existen tres argumentos populares planteados por la población que se identifica como clase media. En este sentido, manifiesta que la problemática no surge de la visión que tiene la clase media referente de los modelos de enseñanza, por el contrario, dicha problemática corresponde a las condiciones políticas que imperan

e impulsan las instituciones transnacionales a una clase consumidora de un modelo de enseñanza privada.

En primer lugar, una de las causas está relacionada con la percepción que tienen las familias sobre el incumplimiento del calendario escolar, por huelgas y paros llevados a cabo por los docentes del sector público. Para los padres de familia, esta es una acción que no solo afecta a los estudiantes al no recibir todas las horas y los contenidos académicos, sino que, ellos se ven directamente afectados cuando se cancelan las jornadas escolares al concebir la escuela como el lugar donde no solo se enseña, sino que se cuidan a sus hijos como en una especie de guardería. Según Narodowski (2018) dicha situación de elección de escuela, se debe a las condiciones del mercado en las cuales se encuentra la enseñanza debido a los AGCS, por lo tanto, las familias de la clase media optan por una escuela privada, en la cual situaciones de cancelación de clases muy pocas veces suceden o están programadas e informadas con un tiempo considerable.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la institución educativa privada prevalece la necesidad del padre de familia que, en términos mercantiles, es el cliente que paga por un servicio de enseñanza y aún más importante, el de cuidar al niño y/o adolescente. Por otro lado, la idea de que en la escuela pública se pierde clase por culpa de los docentes, no es del todo cierta, si bien existe una pérdida significativa de clases en la escuela pública, comparado con la escuela privada, esta situación no obedece únicamente a la ausencia de los docentes por conflictos sindicales o laborales, sino que hay otras situaciones que se presentan en el ámbito educativo que no se tienden a mencionar, como son: actividades de formación docente, reuniones con secretarías de educación, ausencia de los estudiantes, entre otras.

Narodowski (2018) afirma que “el incremento de la inscripción en las escuelas privadas mantiene una marcha independientemente de la mayor o menor conflictividad laboral por parte de los docentes. La matrícula privada sube, haya o no paros docentes” (p.33). Es decir, que este argumento no configura una explicación total por la cual la matrícula en las escuelas privadas va en ascenso, por el

contrario, afirma que el padre de familia ya no busca una escuela donde le enseñen a su hijo a pensar y a exponer sus ideas de manera crítica, sino que la necesidad es el cuidado del niño o adolescente mientras este se encuentra en su jornada laboral.

En segundo lugar, está la idea de que la escuela privada tiene altos estándares de calidad, ya que esta cuenta con mayor autonomía y libertad frente a la inversión de los recursos económicos y la creación de contenidos académicos. Además de creer que por el hecho de existir una transacción económica de por medio, la escuela siempre debe estar dispuesta y al servicio del padre de familia y el estudiante (clientes).

Narodowski (2018) considera que “para los padres, una escuela de calidad suele ser el sinónimo de una escuela siempre abierta, segura, con un aspecto edilicio razonable y exigente aunque no tanto” (p. 34), esto implica que la mayoría de las veces el padre de familia se siente con el poder y la facultad de señalar como buenos o malos los procesos académicos y pedagógicos que realizan los docentes con los estudiantes, el resultado de esta situación es que la escuela privada viene perdiendo su carácter, su libertad y paradójicamente su autonomía, debido a que las políticas de educación global, tienden a recaer con mayor intensidad sobre el modelo de enseñanza privada.

Posteriormente, los padres de familia tienen en cuenta a la hora de escoger y evaluar la calidad educativa de una institución, ya sea pública o privada, por el lugar que ocupa la institución educativa en las pruebas estandarizadas (PISA), es así como se puede afirmar que estas pruebas responden a la lógica del mercado global, puesto que las competencias que se evalúan son las que debe adquirir cada individuo para acceder al mercado laboral y a su vez al mercado epistémico de las organizaciones transnacionales.

El siguiente aspecto, estratificación de la enseñanza, marca una problemática socioeconómica importante en las escuelas en esta situación. Narodowski (2018) la denominó “segregación escolar” (p. 36). Es decir, los ricos estudian en escuelas privadas para ricos, los de la clase media estudian en

escuelas privadas para la clase media y los pobres estudian en las escuelas públicas, esta situación está marcada por cuatro aspectos: costo de la matrícula, distancia entre el colegio y la casa, posibilidad de inscripción y derecho de admisión, que según Narodowski (2018) “condicionan la forma como se produce no solo la segregación escolar, sino también la auto segregación”. (p. 36)

Es decir que, la verdadera causa por la que se tolera que el servicio llegue y homogenice a los individuos mediante los discursos de enseñanza y transforme dicho modelo, es porque la educación es vista como un servicio público que se puede pagar y privatizar y no como un derecho. Por consiguiente, el Estado no cuenta con los recursos físicos, económicos, humanos (docentes) y estructurales para suplir la demanda educativa real de sus territorios, es por ello que se ve obligado a recurrir a la educación industrializada o privada y a los ciudadanos, sobre todo, de clase media que pueden pagar por ella.

Ahora bien, una ventaja que le proporciona a los gobiernos la privatización de la educación es que la salida a escuelas privadas deja a la clase media fuera del sistema educativo público. Así, la presión por la calidad y la innovación se traslada a los responsables de la escuela privada a la que asisten finalmente los sectores medios y no al gobierno ni al sistema en su conjunto, ni mucho menos a cada una de las escuelas públicas.

Por lo anterior, Narodowski (2018) considera que “la privatización de la escuela es una política de las instituciones transnacionales, que ningún gobierno debería estar dispuesto a aceptar” (p. 41) puesto que, esto trae consigo la correlación de dos ideas: por un lado, está el Estado como el único encargado de la educación, donde muchas veces se tiene la percepción, que este no genera las acciones suficientes que lleven al sistema educativo público a un cambio significativo de prácticas y de modelo. Por otro lado, el sector privado responde al incremento de la demanda educativa en las exigencias que solicitan las políticas de las instituciones transnacionales. A esta situación Mariano Narodowski (2018), en su libro *El colapso de la educación*, denominó “cuasi monopolio al conjunto conformado por el viejo sector “tradicional monopolístico” más el nuevo sector privado no monopolístico (...) coexisten en el sector

tradicional, el cual está fuertemente regulado por el Estado y el sector de salida desregulado con financiamiento privado y con mayor margen de maniobra para la organización de las escuelas” (p. 42). Es decir, esta relación le permite al Estado asegurar la cobertura y aumentar los recursos para los cupos disponibles en el sector público.

Por último, esta visión de la educación como un “derecho” y un servicio se manifiesta cuando todas las clases sociales se encuentran en la libertad de elegir qué tipo de modelo de enseñanza quieren recibir de acuerdo a sus creencias, necesidades y posibilidades económicas; si no cuenta con esas condiciones, el Estado está en la obligación de cubrir esa necesidad en el sector educativo público.

Así, la política de la privatización educativa deja ver su profundo carácter paradójico, “mientras atenta contra la potencia constructora de la escuela pública, mientras segrega a pobres por un lado y a sectores medios y altos (...), mientras priva al debate educativo de los sectores medios (...), mientras produce todos esos efectos; al mismo tiempo es la condición de posibilidad de una escuela capaz de acoger a un alumnado pobre y socialmente vulnerable” (Narodowski, 2018, p. 43).

Finalmente, esta paradoja se desarrolla a partir de la necesidad de existencia de una escuela privada, la cual le permite al Estado acoger a las poblaciones más vulnerables pertenecientes a la escuela pública produciendo al unísono un *modelo* de sociedad, con un modelo de individuo que no se reconoce en el otro, lo anterior, debido a las políticas impuestas por las instituciones transnacionales. Por tal razón, en la escuela privada no existe esa diversidad de los sujetos coexistiendo que posibilita la formación de un pensamiento crítico y transformador.

Innovación

Si bien la globalización ha llevado a una mejora de la conexión en los territorios, en tanto flujo de ideas, tecnologías y prácticas educativas. A nivel mundial se considera que esta interconexión ha llevado a una tendencia hacia la homogeneización de la pedagogía y del individuo, pues es la educación

quien debe responder las problemáticas sociales, no desde el plano local y sus necesidades, sino vistas desde el plano global.

En palabras de Gurria (Mensaje del secretario general de la OCDE, 2019):

Las sociedades y economías del siglo XXI se enfrentan a grandes retos, como son las consecuencias sociales y humanas de la crisis financiera internacional, el cumplimiento de los objetivos de desarrollo, el crecimiento sostenible y la respuesta al cambio climático, el envejecimiento de las sociedades y la economía del conocimiento (...) sin embargo, los sistemas educativos tienen todavía mucho que mejorar para llegar a ofrecer oportunidades educativas equitativas, (...) Estos sistemas tienen que dotar a las personas de los conocimientos, las competencias y las herramientas que les permitan ser competitivos y comprometidos en la sociedad. (p. 7)

Este panorama permite trazar una línea enunciativa en tanto reforma de los sistemas educativos, la cual se va a instaurar en las escuelas por medio de la enseñanza mediante dispositivos que aprueban en un contexto local la relación de poder disciplinario, epistemológico y de control sobre el cuerpo social. En este sentido, Rodríguez (2017) considera que promover una reforma de los sistemas educativos mediante la estandarización del currículo contiene aires homogeneizadores de la cultura y la conducta del aprendiz a lo largo de la vida, es por ello que, mediante la mirada global de *Educational Services* se puede evidenciar que los procesos de enseñanza son la razón por la cual el individuo es atado a unas categorías abstractas que hacen de él un objeto.

En ese orden de ideas, se puede considerar que las instituciones transterritoriales (OCDE, BM, FMI) han configurado un discurso político que busca reformar los sistemas educativos mediante un modelo transdiscursivo que configura la escuela. Con este horizonte, en el cual el paradigma transdiscursivo toma fuerza debido al modelo educativo totalizador y universalizante, es necesario dar cuenta de en qué consiste dicho concepto. Para Narodowski (1999) se trata de dar apertura a una caja

de herramientas, que a través de normas y explicaciones constituye todo el instrumento teórico básico para la enseñanza en las escuelas (p. 18),

Por otro lado, Mejía (2022) considera que las características primordiales del modelo transdiscursivo residen en la homogeneización de métodos que desconocen las características particulares, colectivas y contextuales de la escuela y de los individuos. De esta manera, se puede señalar que el objetivo de las instituciones transterritoriales al estandarizar el discurso (enseñanza) es promover las condiciones necesarias para el desarrollo del nuevo cuerpo social.

Según Narodowski (1999) “este paradigma transdiscursivo de la pedagogía constituye una suerte de núcleo de hierro epistémico el cual se debe compartir a pesar de las diferencias teóricas e ideológicas” (p. 17) por lo que atañe al paradigma transdiscursivo, parece ser que este instrumento tiene los elementos necesarios para ofrecer las respuestas al desafío que le pertenece a la formación de un nuevo cuerpo social. En palabras de Hamilton (1993), este modelo transdiscursivo, que luego adoptaran los docentes, se remite a una poderosa tecnología escolar de control social mediante los procesos de enseñanza.

Por lo tanto, como menciona Rodríguez (2017):

Para alcanzar dicho cometido se hace uso de procesos técnicos-instru-mentales (estándares) para homogeneizar el discurso educativo y a su vez medir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, de tal manera que aseguren la calidad del producto humano que se insertará, en un futuro, en el mercado laboral. (p. 250)

De esta manera, la adopción del modelo transdiscursivo recae en la pérdida de prácticas y tradiciones educativas locales, debido a la imposición de una pedagogía que condiciona al individuo a adaptarse a las exigencias de las instituciones transterritoriales.

En palabras de Bermeo y Collado (2021) “este monopolio produce métodos de aculturación que forman el imaginario colectivo y la identidad individual de aquellas personas más vulnerables, como son:

los niños, los jóvenes y los adolescentes que todavía no han desarrollado un pensamiento crítico sobre el mundo que les rodea” (p. 171). Por tal razón, González (2020) acusa que el discurso que promueve la globalización, a través de la educación está a favor de las élites del capitalismo global, pues este busca consolidar un individuo dado a la productividad.

En efecto, Rodríguez (2017) considera que es así como los procesos de enseñanza quedan condicionados al servicio de los magnos capitales para que las personas participen a través de su desempeño laboral materializando las políticas neoliberales. Por otro lado, afirma Narodowski (1999), que “el paradigma transdiscursivo es lo que permite estructurar la respuesta al nuevo orden mundial, ya que es posible modificar y reformar la sociedad siguiendo un camino, un método, un modelo adecuado mediante la novedosa tecnología de la enseñanza” (p. 19).

Teniendo en cuenta lo anterior, este modelo de educación globalizada y totalizadora, ha llevado a la creación de estándares y evaluaciones internacionales que regulan los procesos educativos, tales como: el programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) de la OCDE, el cual genera que los sistemas educativos del mundo se adapten a estándares y evaluaciones que producen la homogeneización de la enseñanza, para engendrar individuos comunes, personajes indiferentes socialmente, pero con identidades serviles al gran capital.

Narodowski (1999) menciona en su texto *Después de clase* que uno de los dispositivos que permiten rastrear la forma en la cual los discursos pedagógicos del modelo de educación global se incorporan en la escuela es mediante las denominadas utopías educativas, pues la función que cumplen estas utopías consiste en delimitar las prácticas para legitimar un discurso que oriente un inicio y un final sin desvíos para el sujeto educado y la sociedad. De esta manera se pueden encontrar dos dimensiones para la formulación de las mismas, una de ellas es la relativa al orden social y la otra a la actividad propia del docente.

En ese orden de ideas, en este apartado se abordará el concepto de innovación, a la luz de la visión de Narodowski y la utopía social. Ya que se afirma que en ella recaen todas las finalidades que le pertenecen al plano local para la formación del individuo social, por ende, se considera que la responsabilidad incurre en la escuela, porque es allí donde se produce un individuo que responde de forma útil a las necesidades globales de capital humano. Así, según el autor, la dimensión de las utopías en términos de la enseñanza consiste en la proclamación de los puntos de llegada, de grandes finalidades relativas al orden social, en el que están inmersas la institución y los procesos de enseñanza.

En otras palabras, la utopía de orden socio-político, logra determinar el momento en el cual la educación ejerce de manera adecuada la práctica para enseñar a los individuos en función de los intereses globales. Para Narodowski (1999), las utopías sociopolíticas se pueden identificar con el eslogan “Educar al hombre para la sociedad” (p.21), son operadores concretos del orden global que guían, dirigen y disciplinan la producción en términos de la enseñanza.

En ese orden de ideas, parece ser que el modelo de escuela que piensan las instituciones transterritoriales es aquel que vigila, silencia y disciplina al individuo mediante un discurso de enseñanza, el cual se constituye para modificar la sociedad en la individualidad. Entendida esta, como la estandarización de la experiencia individual de la dimensión interna y personal de cada sujeto, esto quiere decir, que las experiencias subjetivas se caracterizan por la capacidad de sentir, pensar y experimentar el mundo de manera única y singular. De esta manera, para Narodowski (1999) “la enseñanza orientada mediante la utopía socio-política, es fuertemente homogeneizadora, es decir que, se trata de una maquinaria que produce efectos estandarizados en las conductas [...] que constituyen la individualidad en el grado de totalidad social” (p. 23).

Siguiendo el camino (método) adecuado, por medio de la homogeneización de la educación, los pedagogos reproducen un orden global, lo cual patentan la estandarización de centros educativos que ofrecen conocimientos aplicables a la productividad. Es decir, formar a partir de competencias, para

generar competitividad e individualidad, dicho en palabras de Narodowski (1999) está homogenización arrasó con las diferencias existenciales de los individuos.

En otras palabras, la pérdida de la diversidad cultural y de individualización de la sociedad resulta ser el objetivo de la globalización, pues la desconexión con el otro y con su contexto local hace que el sujeto se adapte a necesidades y realidades internacionales, reduciendo la capacidad de construir entramados de tejido social. Razón por la que todos estos procedimientos están en función de definir y determinar la enseñanza en términos utópicos, por consiguiente, permite fijar a nivel social las conductas, los criterios y los principios de valoración que condicionan los modos de ser de las personas en la sociedad.

Del saber al hacer productivo: La escuela como fábrica de capital humano útil para el mercado laboral

En el capítulo anterior, se manifestó que en la actualidad la visión global de educación junto con la escuela se encuentra inmersa en un complejo entramado de conceptos y discursos que moldean su estructura y funcionamiento. Tres conceptos clave que han adquirido relevancia en este contexto son: el modelo, la innovación y la herramienta. Estas nociones no sólo reflejan las dinámicas internas del sistema educativo, sino que también responden a las demandas y necesidades de un mundo globalizado.

El concepto de modelo, el cual se abordó a la luz del texto *El colapso de la educación* de Narodowski (2018), refiere a una visión global de la educación como un servicio. Lo que ha llevado a la caracterización de dos tipos de educación, por un lado, la educación ofrecida por el Estado (Educación Pública) junto con la educación que se considera mercantil al servicio de las elites (Educación Privada). En ese sentido, se considera que es así como se configura en términos globales un modelo de educación que caracteriza un tipo de escuela y un tipo de sujeto útil para la industria, dicho de otra manera, este

modelo se centra en la eficiencia de la productividad y se enfoca en la formación de individuos que puedan competir en un mercado laboral cada vez más exigente.

Con respecto al concepto de innovación, este se trabajó a partir de las consideraciones políticas que establecen las instituciones transterritoriales como la OCDE. Un discurso político global que busca reformar la educación para que responda a las necesidades globales de una fuerza laboral consumidora de conocimientos y socialmente narcisista, que afirma su propia existencia de manera aislada de la relación con los demás.

En lo relativo al concepto de Innovación, este concepto se pensó en términos de la visión global de las normas del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGTS) proponiendo *Educational Services*, lo cual permite incorporar las tecnologías y métodos pedagógicos para promover la productividad y las competencias para la vida dentro de las condiciones de industrialización de la educación.

Por lo que atañe al concepto de herramienta, este se desarrolló a la luz del discurso pedagógico que se centra en establecer y estandarizar caminos y comportamientos para los individuos. En ese sentido, el conocimiento mercantilizado se convierte en una herramienta que configura la sociedad al vacío de afecto por el otro, pero llena de superficialidades del consumo.

En consecuencia, de ello, en el presente capítulo se pretende realizar un acercamiento al concepto de competencia dentro del marco laboral y educativo, puesto que se considera que dicha triada conceptual es la clave para comprender la forma en la cual se instauran las técnicas y procedimientos pedagógicos en relación a la creación de un individuo más eficiente, productivo y competente en un mercado laboral cada vez más exigente. Esto sugiere que la educación del siglo XXI se enfoca en el desarrollo de competencias, habilidades y técnicas, que les permiten a los individuos ubicarse socialmente en un lugar de consumo. Por esta razón, se considera importante abordar la

siguiente pregunta: ¿Cuáles son las habilidades que deben enseñar los sistemas educativos en el marco del desarrollo económico global?

Dicha pregunta contiene un interrogante en sí misma, por consiguiente, es crucial comprender qué entienden los estatutos tanto internacionales como nacionales en cuanto a enseñanza, pues se considera que de la enseñanza emanan las políticas globales que se gestan en la escuela y que permiten dar cuenta de un individuo que se construye socialmente dentro del marco laboral industrial.

Por consiguiente, teniendo en cuenta lo anterior y tomando como base teórica el texto *El trabajo de la OCDE Sobre Educación y Competencias*, se puede expresar que la importancia de la enseñanza en las escuelas radica en identificar las necesidades industriales y desarrollar las competencias adecuadas y necesarias que permitan a los individuos ser competentes y así obtener el mejor empleo (OCDE, 2019).

Dentro de las políticas nacionales, según la ley 115 (ley general de educación de 1994) tomando específicamente el artículo 5, en el cual se establecen los fines de la educación, se puede decir que, en consecuencia, con los planteamientos dados por la OCDE, la enseñanza se centra primordialmente en la transmisión de conocimientos que permitan desarrollar las técnicas y habilidades necesarias para que los individuos se adapten en la práctica del trabajo.

En ese orden de ideas, si la educación se ha enfocado en la transmisión de conocimientos, de habilidades y técnicas mediante los procesos de enseñanza; cabe preguntarse por aquellas habilidades o competencias que exige un modelo de educación global industrializado, es decir ¿Qué necesita saber un individuo en el modelo de desarrollo económico global para ser competente, eficiente y productivo en el mercado laboral?

En el marco de una economía global, los sistemas educativos se enfrentan a nuevos retos y oportunidades, así mismo se ha transformado la forma en que los individuos interactúan en el mercado laboral. El aumento en la interconexión de las economías y el vertiginoso adelanto de las tecnologías

han generado un ambiente en el que la adaptabilidad y la capacidad de aprender son competencias fundamentales para desarrollar en los individuos por parte de los sistemas educativos y a su vez, para que los individuos puedan ser competentes en el mercado laboral (Stiglitz y Greenwald, 2019).

En este contexto, la educación debe desempeñar un papel clave en la formación de individuos capaces de navegar y prosperar en este entorno global dinámico con la finalidad de ganar bastante para derrochar más, ya sean necesidades de mayor calidad o lujos, que aumenten el nivel de vida humano promedio. Por lo tanto, para las instituciones transnacionales, es necesario dirigir el modelo de educación global al desarrollo y mejora de las competencias generales, puesto que todo individuo debe servir a la economía y a un nicho determinado de la misma (Stiglitz y Greenwald, 2019).

Por su puesto, para las instituciones transnacionales las competencias de especial relevancia para el desarrollo económico, pero que curiosamente son escasas en los individuos, son aquellas relacionadas con el espíritu emprendedor. Uno de los atributos de los buenos emprendedores es su capacidad de aprender y adaptarse. Algunos sistemas educativos (países industrializados) realizan mejor la tarea que los países en desarrollo de averiguar qué individuo es mejor en este tipo de aprendizaje y de elegir a ambiciosos potenciales. (Stiglitz y Greenwald, 2019).

El desarrollo de competencias, según Stiglitz y Greenwald (2019) son los conocimientos que se enseñan en dos contextos, inicialmente en la escuela y luego en términos laborales. Se pueden ubicar dichos conocimientos a partir de las competencias o habilidades adquiridas por los trabajadores a lo largo de su proceso formativo, (en las escuelas) las competencias necesarias para ser competitivo en el campo laboral. En consecuencia, la escuela enseña que se debe aprender haciendo, en términos laborales, aprendemos a producir de manera más eficiente, a medida que reproducimos y observamos cómo podemos hacerlo de forma más eficaz.

Por ende, uno de los objetivos de las políticas transnacionales enfocado en los procesos de enseñanza radica en que en los colegios se debe enseñar a aprender de otros, políticas globales, que en el fondo han definido lo que se debe enseñar. (Stiglitz y Greenwald, 2019).

En efecto, como los modelos de desarrollo global invitan a aprender de otros, se entiende este aprender de otros a partir de la visión de las instituciones transnacionales como una categoría más de los *saberes*, en este caso, el aprender de otros, se remite netamente a la jerarquía de las competencias del *saber hacer*, por lo tanto, las escuelas caminan al unísono con dichas exigencias, pues una de las competencias a desarrollar en los espacios de enseñanza, es facilitar el aprendizaje a partir de la reproducción del trabajo, puesto que el individuo debe desarrollar la habilidad de observar para reproducir y optimizar lo aprendido. Es decir, la escuela y el campo laboral tiene una relación en términos productivos, por tal razón, se puede afirmar que el sistema educativo de una sociedad está compuesto por dos espacios de enseñanza (la escuela formal y el espacio laboral) por ello, ambas son complementarias, si la escuela hace bien su trabajo, desde el campo laboral existirán grandes ganancias. (Stiglitz y Greenwald, 2019).

Así mismo, la vinculación de las competencias exigidas por los empleos se opera a partir de un modelo denominado "Método de investigación de las actividades", ejecutado por "ingenieros del capital humano" de las diferentes dependencias. Lo anterior se efectúa mediante referencias construidas con la misma lógica utilizada en la enseñanza técnica y profesional (Tanguy, 2001).

Por lo tanto, la escuela formal, al ser incluida como un servicio educativo, ingresa a una limitación en términos de enseñanza, en tanto que esta debe formar o educar a partir de la oferta laboral que exista en los diferentes sectores de producción (Stiglitz y Greenwald, 2019). Esto permite afirmar que la industria ha logrado determinar las competencias o habilidades necesarias para la enseñanza en la escuela.

En palabras de Tanguy (2001), la enseñanza en tanto competencia en la actualidad se sitúa en un ámbito netamente político, puesto que la visión de competencias educativas se desenvuelve mediante la contribución de un conjunto de leyes y normas que permiten instrumentalizar la educación al servicio de la economía y los individuos al acceso y mantenimiento del empleo. Es decir:

Esta noción de competencia en el mundo de las empresas se efectúa correlativamente con la implementación de políticas de empleo orientadas a la búsqueda de flexibilidad y políticas de cambio de la organización del trabajo o de la gestión del personal, políticas que a su vez se inscriben en un contexto marcado por una contracción masiva de los empleos, cambios acelerados de las tecnologías de producción y procesamiento de la información, una mayor competencia en los mercados, y también una decadencia de las organizaciones profesionales y políticas de los asalariados. (Tanguy, 2001, p. 112)

Esto sugiere, que la educación debido al modelo económico global ha perdido significado en tanto educación, ya que no permite acercar al individuo a la cultura y al parecer tampoco contribuye con el desarrollo de la sociedad, debido a que la toma de decisiones, negociaciones o la gestión de la educación recae en externos, por ello la formación en las escuelas se convierte en un espacio "público" pacificado. Esta visión de educación, en la cual los saberes se han tecnificado o se han despolitizado, es netamente influencia empresarial y exigencia para los centros educativos acogerse a los nuevos cambios que las empresas abogan o promueven, básicamente un nuevo modo de organización de la escuela y del trabajo (Tanguy, 2001).

También desde Tanguy (2001), uno de los cambios que exigen las políticas globales es el cambio de concepto de calificación por competencias puesto que desde el campo laboral se puede orientar esta política a una nueva organización del trabajo y de la gestión del personal, todo ello debido al aumento de empleos, a los cambios en las tecnologías de producción y el procesamiento de la información. Lo que quiere decir que el cambio de concepto, calificación por competencia (saber hacer) permite que los

mercados aumenten los niveles de producción, a su vez, esto prueba que los niveles de consumo de saber de los individuos aumentan conforme a las necesidades de producción.

Por consiguiente, la competencia del saber hacer se encuentra ubicada en el corazón de la empresa, definida como una actividad necesaria y específica, sin embargo "integrada en los dispositivos de producción".

De hecho, para Tanguy (2001) las competencias que se desarrollan en las escuelas se definen en el campo laboral así:

se trata de un saber hacer operacional validado: - **saber hacer** = conocimientos y experiencia de un asalariado - **operacional** = aplicables en una organización adaptada - **validado** = confirmadas por el nivel de formación y luego por el dominio de las funciones ejercidas sucesivamente. (p. 114)

En relación con lo anterior, las competencias que debe desarrollar la escuela deben estar encaminadas a una visión que integre la teoría con la práctica, una educación que garantice aprendizajes aplicables a la vida cotidiana, en otras palabras, la escuela debe garantizarles a las empresas capital humano que sepa aplicar el conocimiento aprendido en el campo laboral, porque lo cotidiano al igual que en la escuela, son más de 8 horas de vida en una institución (empresa) (MEN, 2008).

Es decir, que el capital humano (estudiante competente) debe poseer conocimientos y saberlos utilizar, aprender a resolver situaciones nuevas o imprevistas para desempeñarse de manera eficiente en la vida personal y laboral. Por lo tanto, las competencias que las escuelas deben desarrollar para que el capital humano pueda ser eficiente se clasifican en tres, básicas, ciudadanas y laborales. En ese orden de ideas, las primeras competencias (básicas) permiten al estudiante (capital humano) pensar en forma lógica, usar las ciencias para conocer el mundo e interpretar su entorno. Por otro lado, las competencias ciudadanas permiten al individuo comprender los límites de la libertad y a su vez, a partir del campo laboral, la necesidad del cumplimiento de las normas.

Finalmente, las competencias laborales corresponden a la sumatoria de las habilidades anteriores y con ello surgen dos tipos de competencias laborales, por un lado, están las Competencias Laborales Generales (CLG) y, por otro lado, las Competencias Laborales Específicas (CLE). El cúmulo de estas competencias permite que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para desempeñarse en sociedad como seres eficientes y productivos (MEN, 2008).

Las CLG son el cúmulo de conocimientos necesarios para que el capital humano pueda desarrollar de manera eficiente cualquier labor en cualquier sector económico, dichas competencias son: trabajo en equipo, comunicación asertiva, sentido ético, resolución de conflictos, aprender de las experiencias de otros. En pocas palabras, estas competencias son los recursos permanentes que las personas pueden usar en cualquier sector productivo como en diferentes ámbitos sociales. Continuando la ruta de las competencias, cabe aclarar que las CLE a diferencia de las CLG son conocimientos aplicables a un campo productivo específico, pero para que estas competencias tengan pertinencia productiva, es necesario que exista una alianza entre las instituciones y las entidades del sector productivo para que de esta manera existan programas curriculares basados en las exigencias laborales y a su vez se pueda otorgar certificaciones laborales (MEN, 2008).

De este modo, para los modelos de desarrollo económico global el término de competencias o desarrollo de habilidades, hace referencia a la capacidad de aprender haciendo, el cual debe ser una prioridad formativa para las escuelas, puesto que el capital humano que se produce en ellas debe estar encaminado a reproducir un modelo de vida pródigo, por lo que se puede manifestar que existen gobiernos educativos capacitados para inocular a las personas en contra de la cultura y el desarrollo de una mentalidad de afecto social. Esto pone de manifiesto que en el momento en el cual se empezó a pensar en el desarrollo y la industrialización de los países en términos globales, se crearon políticas transnacionales que consisten en el desarrollo de una sociedad del aprendizaje (sociedad de las

competencias) que permite educar para aumentar los niveles de producción y consumo (Stiglitz y Greenwald, 2019).

Entonces, si el éxito de las economías modernas y la decadencia de la educación, junto con la de la sociedad, se debe a la herramienta en tanto los procesos de enseñanza, se considera necesario comprender dichos procesos y la forma en que las políticas de desarrollo económico pueden afectar los ritmos de la escuela para modificar a los individuos bajo una visión de capital humano.

En efecto, se puede señalar que a partir de las normas del AGCS, se ubica la educación como un servicio que se compra y se vende generando a las instituciones transnacionales grandes ganancias, al punto de que la industria de enseñanza ha tenido que expandir los servicios educativos.

En palabras de García (2018):

Los países que más exportan educación son Nueva Zelanda, Australia, Inglaterra, Canadá y Estados Unidos [...] El sector educativo, mueve 41 billones de dólares anuales, emplea 50 millones de personas y tiene 97 millones de estudiantes aproximadamente (..) a ello se suma la Organización Mundial del Comercio (OMC) quien ha estimado ganancias de 50.000 millones de dólares anuales. (p. 37)

Esto quiere decir, según Laval (2003), que si la escuela es un instrumento del bienestar económico es porque se considera el conocimiento como una herramienta que sirve a un interés individual o a una suma de intereses individuales. En ese orden de ideas, se puede decir que la escuela sólo existe para suministrar a las empresas capital humano enfocado a sus necesidades productivas. Esta tensión que se genera entre las economías globales y la sociedad recae cada vez más en los ritmos de reestructuración de la escuela, pues esta deja de ser el lugar en el cual se concretan formas de cultura y se convierte en una industria más de producción de mano de obra adaptable, eficaz y eficiente. Dicho de otra manera, cuando en la escuela ingresa un modelo de enseñanza a partir de las competencias, entendidas estas como el cúmulo de saberes, habilidades y técnicas aplicadas al campo laboral, se

producen dinámicas complejas que pueden tener impactos considerables en los ritmos de la educación y la sociedad.

Por ende, las instituciones transnacionales deben promover canales de socialización e interiorización de las estructuras que deben reproducir cada uno de los Estado Nación en el nuevo orden escolar. Describir los nuevos ritmos de la escuela a partir de la comprensión del concepto de competencias implica dar cuenta de que el nuevo orden escolar se remite a todas aquellas reformas continuas, discursos dominantes y los currículos educativos, como canales de socialización, los cuales se consideran necesarios para imponer las condiciones que van a delimitar los cambios profundos de la escuela (Laval, 2003).

Se puede señalar elementos que hacen parte de los canales de socialización para modificar los ritmos del nuevo orden escolar correspondientes a las numerosas tendencias sociales, culturales y políticas que promueven las economías globales, es decir, que la relación existente entre trabajo y educación, posibilita la modificación del sistema escolar bajo el concepto de competencias y con ello todo vínculo social queda condicionado a la individualidad del consumo. Por consiguiente, las economías dominantes establecen una identidad para la colectividad, las sociedades deben transformarse y reinterpretarse dentro de un nuevo contexto (trabajo/consumo). En efecto, esta configuración fundamenta a la escuela en los cimientos de control de la infancia y logra trasladarse en el tiempo para individualizar al sujeto mediante una visión de bienestar social ligado al consumo, ahora bien, al constituir una infancia débil, individualizada y primitiva ante los procesos de socialización, se posibilita una colectividad particularizada que se convierte en una sociedad apta para manipular y moralizar. (Varela y Álvarez, 1991).

Por otro lado, el componente curricular en la constitución de una sociedad controlada e individualizada, se convertirá en la herramienta del individuo en tanto saber que le posibilitará el acceso al campo productivo y a su vez permitirá a las instituciones transnacionales el control de la subjetividad

en tanto que se educa para la fabricación de obreros. Por supuesto, el currículo en educación física y moralidad se convierten en espacios académicos que concurren unánimemente en la fabricación de un buen obrero (Álvarez y Varela, 1991).

En consecuencia, el arte de gobernar a los niños a partir del campo educativo se remitirá a las ciencias pedagógicas, las cuales se consideran que son los referentes pedagógicos que hacen parte de los discursos dominantes apropiados para la aplicación de herramientas políticas para administrar a los individuos. Por supuesto, a partir de la idea anterior se entiende que nacerán las pedagogías correctivas, las cuales irán acompañadas de una serie de instrumentos de medida y control como las pruebas estándar, por ende, los niños que son turbulentos, indóciles, inadaptados, inestables y débiles, se verán apartados para luego ser estudiados como animales de laboratorio para obtener de ello técnicas psicopedagógicas generalizables y adaptadas en la escuela reformista (Álvarez y Varela, 1991).

Por esta razón, “no es casualidad que entre los nombres de los grandes pedagogos del presente siglo figuren Decroly, Montessori, Neill y otros conocidos “especialistas” en niños difíciles y anormales” (Álvarez y Varela, 1991, p. 225). Reformistas que, a partir de tendencias pedagógicas, culturales, políticas y económicas han posibilitado que se piense la sociedad en la escuela como un capital humano al servicio.

En este sentido, se comprende la manera en que se ha instaurado en la escuela un modelo de producción de capital humano mediante los procesos de enseñanza, los canales de comunicación y la aplicación de políticas de desarrollo económico en el marco de la educación, esto permite comprender que la visión global de la educación como servicio, tiende a normativizar los espacios educativos a partir de principios perennes válidos para la vida social. Así las instituciones globales constituyen los pilares (eficacia, productividad) para el nuevo orden escolar, asumiendo una posición discursiva socialmente hegemónica, lo cual permite opacar la función social de la escuela para promover o enmascarar la

escena sociopolítica a la cual apunta el modelo de educación global, *Educational Services* (Álvarez y Varela, 1991).

Esta ruptura del vínculo entre la escuela y la sociedad permite que la escuela no se piense como el lugar en el cual se concretan formas de interacción social, contrario a ello, se da lugar a la afirmación de un individuo que socialmente se construye en soledad, sin relaciones, un individuo al servicio de los intereses particulares (Laval, 2003). De esta manera el enfoque de educación global al integrar el concepto de competencia en el contexto escolar, permite que la escuela repliegue el sentido de la formación a la eficacia y la productividad del individuo en la sociedad, así, al considerar la enseñanza como un medio más para la transmisión de conocimientos, adquisición de habilidades o competencias técnicas que luego van a ser aplicables en el campo laboral, se crea una sociedad productiva, consumidora e individualizada socialmente.

Así mismo, Álvarez y Varela (1991) afirman que “al igual que en la república de Platón, la educación será uno de los instrumentos claves para naturalizar una sociedad de clases o estamentos: existen diferentes calidades de naturalezas que exigen programas educativos diferenciados” (p. 18). Por consiguiente, las economías globales han logrado promover un fenómeno que ha permitido expandir su control y afirmar un nuevo orden escolar a partir del modelo de privatización; lo que para Laval (2003) es el fenómeno denominado privatización logra afectar considerablemente el sentido del saber y el ser en el individuo.

En consecuencia, los poderosos estratificaron la educación al mismo tiempo que delimitaron las funciones en la sociedad. Para ello, según Álvarez y Varela (1991), se debe educar a los nuevos dirigentes en escuelas distinguidas creadas para ellos y así mismo las descendencias de los pobres serán un objeto de total atención, pues de ellos se beneficiarán educándolos en escuelas benéficas para ser adoctrinados bajo el concepto de eficacia y productividad. Como se señaló anteriormente, los poderosos naturalizan las clases mediante las diferencias de acceso a la educación, se considera que una de las

consecuencias de ello es la constitución de nuevas formas de dominación como el aislamiento social, por lo que el modelo de educación global (*Educational Services*) constituye los nuevos pilares de la educación (trabajo, consumo, riqueza) y con ello la reproducción de lo mismo en la sociedad constituirán el bienestar y la felicidad individual.

Álvarez y Varela (1991) en su texto *Arqueología de la Escuela*, manifiestan que uno de los métodos que se ha establecido por la sociedad dominante para reformar la sociedad, es considerar al proletario como una condición genética, dicha posición manifiesta que los hijos de los pobres serán los proletarios del mañana, esta circunstancia de miseria, condena a las sociedades proletarias a producir las riquezas, a reproducir la mano de obra y a ser sujetos consumidores de una vida mercantil. Determinar la infancia como un modelo congénito, implica poder afirmar el control sobre el individuo, puesto que la escuela reforma para gobernar y así evita que tomen decisiones por ellos mismos.

Así mismo, en esta obra se afirma que: “educar significa corregir, tratar, psicologizar en función de (...) modificar caracteres” (Álvarez y Varela, 1991, p. 212) por lo que es posible afirmar que: los niños de las clases laboriosas son vistos por el modelo de educación global como una tabla rasa en la cual es posible grabar nuevas formas de vida. De igual forma, reformar la sociedad a partir de las prácticas pedagógicas, implica dar una nueva significación a las relaciones del cuerpo, de los códigos que regulan las relaciones sociales, todo ello desde el modelo global de privatización e individualización de la sociedad.

Según Álvarez y Varela (1991) esta especificidad se hará patente en el momento en el cual el Estado esté de acuerdo con los intereses de las instituciones transnacionales para imponer una formación a los hijos de las clases trabajadoras, enfocada a las funciones dadas al nuevo orden mundial, (trabajo, consumo, riqueza). Por lo que atañe a los ritmos de la escuela, las instituciones transnacionales, lograron establecer sin duda alguna una poderosa maquinaria de gobierno sobre la

infancia, maquinaria que ensambló e instrumentalizó una serie de dispositivos educativos que se configuraron logrando así la constitución de un cuerpo social individual, dócil y obediente.

En este sentido, para producir y reproducir al obrero dócil, obediente y sumiso es necesario instaurar políticas de control social a partir de la primera infancia, puesto que en dicho estadio del desarrollo aún no hay malos hábitos que se hubiesen enraizado en sus formas de ser. Por ello, los *Educational Services* tendrán mayores posibilidades de moralizar en el ser de cada individuo y constituir un nuevo tipo de trabajador. En otras palabras, se puede decir que el modelo global establece una poderosa innovación de control social mediante la relación educación y competencias, para ello, es necesario ubicar al sujeto dentro de dos conceptos (utilidad y docilidad) y de esta manera se contribuye notablemente al poder disciplinario que sin duda alguna la educación contribuirá marcadamente a las exigencias de las instituciones transnacionales, mediante la incorporación del concepto de competencias (Álvarez y Varela, 1991).

En síntesis, las personas vistas como capital humano son la fuente primordial de productividad, por tal razón, se le debe dar la oportunidad para sacarle el máximo provecho a sus habilidades sin importar su edad o la etapa de su vida. (OCDE, 2019).

Marco Referencial

Para la búsqueda de los trabajos especializados respecto a los procesos de enseñanza y la relación de la misma con el orden global, en la presente investigación se realizó una matriz que permitió individualizar las diferentes categorías de investigación y así mismo agruparlas por temáticas o metodologías de trabajo, lo cual permitió obtener varios aportes teóricos existentes que responde a los antecedentes sobre la incidencia de la globalización a partir de las categorías de modelo, innovación y herramienta.

Teniendo en cuenta lo mencionado, las investigaciones que permiten dar cuenta de la pertinencia de la presente investigación, son trabajos académicos que no superan los últimos seis años, por ende, se demuestra un creciente interés por pensar el papel de la globalización en la educación —y en particular en los procesos de enseñanza— tomando esto como vía para repensar críticamente la incidencia de la globalización en la configuración de los procesos de enseñanza mediante las categorías de modelo, innovación y herramienta como dispositivos de producción de subjetividades individualistas-económicas.

En ese orden de ideas, el presente estado del arte examina los principales aportes que, desde distintos enfoques se han realizado en torno a esta temática, tomando para su análisis tres estudios por categorías recientes que convergen en el cuestionamiento de trabajos académicos que abordan la incidencia de la globalización y la educación mediante los tres conceptos trabajados: modelo, innovación y herramienta.

Categoría 1: La incidencia de la globalización en los procesos de enseñanza

En consecuencia, se identifican estudios que analizan la influencia de las organizaciones transnacionales en términos de las políticas educativas, estas investigaciones se agrupan no solo por la temática de trabajo sino también mediante el paradigma crítico con diseño de revisión teórica/documental, por otra parte, trabajos como el de Miranda (2022), expresan de manera objetiva y crítica la penetración del neoliberalismo en la educación latinoamericana, en su trabajo titulado *Neoliberalism in education: A Latin American critique*, allí responde al problema de las políticas de calidad enfocadas a la evaluación puesto que estas responden a lógicas de mercado y no a la justicia social, concluyendo que, la “innovación” y la “calidad” son enunciados económicos que individualizan el fracaso escolar y desfinancian lo público, por ello, la enseñanza se reconfigura como servicio, y el estudiante como cliente que debe autogestionar su empleabilidad (Miranda, 2022).

Así mismo, Sarpong y Adelekan (2023) en su artículo *Marketization and inequality in African education*, ofrece un acercamiento al problema de cómo el neoliberalismo convierte la educación en mercancía y profundiza brechas, el objetivo en este trabajo radica en analizar la mercantilización y desigualdad en la educación bajo lógicas de mercado. Es decir, afirma que el modelo por competencias forma sujetos emprendedores aislados y la privatización expande acceso, pero fragmenta lo colectivo, de esta manera concluye, manifestando que la educación como bien público está en riesgo y que el discurso económico produce un sujeto individualista-competitivo (Sarpong & Adelekan, 2023).

Por su parte, Clavijo (2023) en el trabajo titulado *Educación globalizada: cuestiones esenciales que configuran actores educativos desde la práctica*, analiza la aplicabilidad de los ODS de UNESCO en la práctica educativa globalizada, afirmando que los enunciados globales de desarrollo sostenible entran en tensión con las prácticas pedagógicas locales, encontrando como hallazgo que no hay pedagogía pertinente, los ODS reproducen lógicas mercantiles en el aula, es decir que cada actor educativo debe transformar su rol para que la globalización no colonice la enseñanza (Clavijo, 2023).

El entrecruzamiento de estos tres autores revela elementos en común en sus investigaciones, Miranda (2022) afirma que la “innovación” y la “calidad” son enunciados económicos que individualizan el fracaso escolar y desfinancian lo público; Sarpong y Adelekan (2023) pone en evidencia que el modelo por competencias forma sujetos emprendedores aislados, pues la privatización expande acceso, pero fragmenta lo colectivo; finalmente Clavijo, (2023) sostiene que si no hay pedagogía pertinente, los ODS reproducen lógicas mercantiles en el aula. En conjunto, los estudios coinciden en que todo proceso de enseñanza orientado desde las lógicas del mercado global, reproducen el modelo mercantil desde el aula.

Categoría 2: el modelo y los procesos de enseñanza

Du et al., (2024) en su artículo, titulado *The Paradigm Shift in Education in Big Data Era: Exploring the Intersection of Historical Assessment Frameworks and AI-Powered Assessment Methods*, exploran el problema de la brecha entre capacidades tecnológicas de IA y su implementación práctica en evaluación, especialmente en habilidades no cognitivas, mediante un paradigma histórico-crítico, de diseño: revisión de literatura, logra dar cuenta que la educación no evolucionan hacia modelos auténticos, pero la IA plantea dilemas éticos de equidad, privacidad y sesgo, por ello, afirma que el modelo de evaluación con IA es tecnología de poder que requiere despliegue responsable para no ampliar inequidades (Du et al., 2024).

En el crisol de la investigación, Oliveira et al., (2023) ponen en evidencia la problemática de que no hay especificación clara de qué TIC se consideran 4.0 en educación, por ello se encaminan a Investigar las TIC's propuestas para el paradigma Educación 4.0, mediante un paradigma interpretativo, de diseño: mapeo sistemático de 81 artículos en 4 bases, consideran que, la educación 4.0 se asocia a aprendizaje contextualizado y centrado en el estudiante. Muchas TIC aplicadas no coinciden con literatura 4.0 y se enfocan en ingeniería/educación superior, así mismo, concluyen que; El modelo Educación 4.0 es tecnología discursiva que privilegia STEM y nivel superior, excluyendo otras áreas (Oliveira et al., 2023).

En el mismo terreno de la investigación, se sitúa Marques (2025) con el trabajo titulado, *Educación no século XXI: modelos pedagógicos que preparam para a incerteza*, plantea el problema del paradigma mecanicista, allí expresa que al ser lineal y estandarizado limita creatividad e innovación, por ello, los modelos por proyectos, ABP, cooperativo y experimentalismo, mediados por tecnología, desarrollan dominios cognitivo, intrapersonal e interpersonal, en dicho trabajo concluye afirmando que se requiere abandonar el modelo mecanicista por uno basado en complejidad, el profesor deviene como mentor-facilitador (Marques, 2025).

Ahora bien, el diálogo de estos tres autores, permite dar cuenta de elementos en común, Du et al., (2024) considera que el modelo de evaluación con IA es tecnología de poder que requiere despliegue responsable para no ampliar inequidades, así mismo, Oliveira et al., (2023) afirma que el modelo de Educación 4.0 es una tecnología discursiva que privilegia algunos campos de la enseñanza (STEM) excluyendo otras áreas. Finalmente, Marques (2025) considera que se requiere abandonar el modelo mecanicista por uno basado en complejidad; puesto que allí el profesor deviene mentor-facilitador y no dinamizador como en el modelo global.

Categoría 3: la innovación, en los procesos de enseñanza

En el campo de investigación del presente estado del arte, Palmer y Chandir (2024) desarrollan un trabajo denominado, *Education Beyond Techno-global Rationality: Transnational Learning, Communicative Agency and the Neo-colonial Ethic*, el cual se estructura en términos metodológicos a partir del paradigma crítico-postcolonial, con diseño cualitativo y estudio de caso en 2 colegios IB internacionales, estudia el problema de los modelos de eficiencia automatizados los cuales imponen lógica transaccional que desplaza deliberación e intersubjetividad, encontrando como hallazgo que La "innovación" acelerada y el cosmopolitismo configuran una racionalidad que exagera la presión económica y cultural para controlar aprendizajes diversos. Por tal razón, considera que la innovación tecno-global, es tecnología neocolonial que promete futuro, pero estrecha oportunidades bajo retórica de eficiencia (Palmer & Chandir, 2024).

De manera complementaria, el vicerrector académico de la Universidad Autónoma de Chile, mediante un paradigma propositivo, diseño: conferencia internacional, señala que la universidad cuenta (2025) con un modelo de adopción alineado con la UNESCO al abordar el problema de la IA, plantea que esta "llegó para quedarse" y transformará procesos, pero las universidades deben prepararse para un mundo incierto. Durante la inauguración del *Global Conference 2025: repensar la educación superior*

desde la tecnología y la innovación, pone en evidencia que se incorporan microcredenciales, nanodegrees y micromásteres con valor laboral, por tal razón, la innovación redefine el rol docente hacia lo colaborativo, es así como concluye afirmando que la innovación se presenta como utopía adaptativa: formar para la incertidumbre mediante flexibilidad y credenciales digitales (Universidad Autónoma de Chile, 2025).

Categoría 4: la herramienta y la enseñanza

En la investigación titulada, *Teaching Work and Equality in the Official Pedagogic Discourse in Argentina (2003-2019)* se analizan modos en los que trabajo docente e igualdad se articulan en el discurso pedagógico oficial argentino, a partir de ello, la tesis que pretende resolver está en función de las tensiones entre gobiernos Kirchner/Fernández y Macri sobre igualdad, lenguaje pedagógico y politización docente, mediante un análisis político del discurso. Diseño: revisión de documentos oficiales nacionales, da cuenta de tres antagonismos: idea de igualdad, pedagogía como lenguaje de políticas y grado de politización en formación docente, es así como concluye, afirmando que, la herramienta “discurso oficial” es tecnología de gobierno que produce sujetos docentes según proyecto político, oscilando entre inclusión y mercado (Vassiliades, 2024).

Por otro lado, Uribe et al. (2024) en el artículo *Towards an Ethics of Teachers and Education: Dialogue, Critique and Creativity*, mediante un paradigma cualitativo-hermenéutico a través de entrevistas, observación y grupos focales, abordan la problemática de la educación en Colombia y el mundo, está definida por énfasis administrativo-financiero, no humanístico-pedagógico. En dicha investigación ponen en evidencia el siguiente hallazgo, tratar la educación como producto a vender, no como servicio genera riesgo, lo cual no siempre conduce a desarrollo humano y bienestar, por ello es importante considerar la herramienta ética —diálogo, crítica, creatividad— como tecnología de resistencia frente al paradigma administrativo que convierte la educación en PIB (Uribe et al., 2024).

Por su parte, Smaoui, A., Bensalem, H., & Jebali, A, (2025) desarrollan en su artículo *The Glocal Dimension in Education: Critical Pedagogies in Transition* la problemática de que la globalización impone modelos educativos que vinculan interconexión global con relevancia local, pero sin pedagogías que preparen críticamente. Es decir, con un paradigma crítico y un diseño enfocado a la revisión teórica con enfoque hermenéutico logran dar cuenta de que las tecnologías digitales potencian la naturaleza participativa del aprendizaje, pero su relación sinérgica con pedagogías críticas y globalización es clave para hacer la educación inclusiva y sensible a la diversidad, en ese orden de ideas, concluyen afirmando que la herramienta digital si se articula con pedagogías críticas puede hacer la educación más relevante; sin ello, reproduce desigualdades globales (Smaoui et al., 2025).

Vacíos en las investigaciones

Si bien hay consenso en que las organizaciones transnacionales influyen en las políticas educativas nacionales, hay poca investigación sobre cómo esa influencia de la globalización, específicamente en los procesos de enseñanza se traduce en el aula (en el plano local de la educación) investigaciones trabajadas, muestran que existe un corpus importante sobre la globalización, los modelos de enseñanza e innovación y herramienta, estos se concretan mediante análisis teóricos en contextos internacionales en los niveles de educación superior, en ese orden de ideas, persiste la necesidad de investigar entorno a las dinámicas globales que se traducen en la práctica de enseñanza, para dar cuenta de cómo se gesta un discurso homogeneizador que permite evidenciar la construcción de subjetividades encaminadas a la ausencia de afecto pero al desarrollo de habilidades que integran al individuo al consumo de saberes desde el campo mercantil.

Aspectos Metodológicos

La metodología de la presente investigación corresponde a un abordaje teórico de tipo cualitativo basado en el diálogo entre autores, orientado hacia una perspectiva hermenéutica. Más que

asumir la hermenéutica como una herramienta instrumental, lo que se busca es tomarla como línea de comprensión que permite interpretar los fenómenos, discurso y practicas relacionados con la influencia de la globalización en la enseñanza, de modo que se pueda reconocer las múltiples dimensiones en las se desarrolla dicha relación.

En este aspecto la presente investigación se inspira en los planteamientos de Hans-Georg Gadamer, particularmente en las reflexiones desarrolladas en *Verdad y método* y *Estética y hermenéutica*. Desde este enfoque la comprensión es un proceso histórico e interpretativo que establece la relación entre lo que busca ser comprendido y desde que perspectiva a de ser interpretado. Al respecto Gadamer señala que “comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo” (Gadamer, 1977, p. 23). De esta manera, los aportes de la hermenéutica de Gadamer permiten establecer un diálogo interpretativo entre los autores y los conceptos teóricos que conforman esta investigación, con el objetivo de comprender las formas en que la globalización se manifiesta en los procesos de enseñanza en la escuela. De igual modo se toman los planteamientos de *Albrecht Wellmer* desarrollados en el texto *Líneas de fuga de la modernidad* específicamente su reflexión sobre la relación entre hermenéutica, tradición y critica. Wellmer reconoce en la obra de Gadamer “el impulso radical, ubicado en los estratos profundos de su obra, de una hermenéutica crítica en los sentidos intelectual y político” (Wellmer, 2013, p. 134). De igual modo establece que esta hermenéutica supone “la fundamentación hermenéutica de una relación productivamente crítica con el nexo de la tradición” (Wellmer, 2013, p. 134). Desde esta perspectiva, la comprensión de los fenómenos no se agota en la interpretación de los discursos y las tradiciones, sino que posibilita establecer una relación crítica con ellos, atendiendo las tensiones, relaciones de poder y conflictos de intereses que intervienen en su configuración y generando un posicionamiento sobre el hecho estudiado.

En consecuencia, esta investigación pretende articular la perspectiva de hermenéutica de Gadamer, basada en la comprensión y el diálogo interpretativo propuestos, con la dimensión hermenéutica crítica desarrollada a partir de los planteamientos de Wellmer. Esta relación permite comprender las formas en que la globalización se incorpora en la enseñanza y también problematizar los discursos, relaciones de poder y efectos que intervienen en la formación de un sujeto que configura una subjetividad egoísta en el contexto educativo a la luz del paradigma de la globalización.

Por esta razón, lo que se intenta esclarecer con esta metodología es el problema de la educación y su relación con el sistema económico. Para ello, se procede a analizar las políticas instauradas por la OCDE, el FMI y la OMC; con el fin de identificar que, en la reconfiguración de las potencias mundiales, subyace la necesidad de fortalecer el mercado desde el punto de vista de la globalización. Este proceso afecta la formación de los actores educativos que, más allá de concebirse como sujetos colectivos, son formados bajo una lógica individualista. Por tal motivo, el sujeto se transforma en un instrumento de la maquinaria económica en perjuicio de la vida comunitaria.

El diseño metodológico aplicado en el primer capítulo *La posguerra del siglo XX y la cortina de humo: La configuración de la enseñanza como un sistema de mercado*, propone un análisis crítico-documental estructurado a partir de tres planos, los cuales permiten examinar la materialización de las políticas globales en la enseñanza. En primera instancia, el plano global aborda las tendencias corporativas impulsadas por las instituciones transnacionales, analizando cómo estas entidades imponen lógicas de competitividad y eficacia a través de mecanismos de estandarización, tales como las evaluaciones PISA de la OCDE. En segunda instancia, el plano nacional —tomando a Colombia como caso de estudio— se examinan los procesos mediante los cuales el Estado asimila dichas exigencias externas a través de estrategias de normalización evidenciada en la formulación de instrumentos rectores como los lineamientos curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales se configuran en alineación unidireccional con las demandas del mercado global. Finalmente, el plano local sitúa a la

escuela como el escenario focal de análisis donde convergen y se materializan estas directrices internacionales. Por último, el capítulo se centra en evaluar los impactos directos sobre el tejido educativo, destacando el deterioro de la autonomía institucional, la marginación de la comunidad (padres y estudiantes) en la construcción curricular y la limitación del rol pedagógico del docente, quien se ve forzado a la aplicación mecánica de normativas descontextualizadas.

En el capítulo *Modelo, Innovación y Herramienta: Las tecnologías del paradigma global en la configuración del sujeto in-útil*, expone el diseño metodológico a través de un abordaje conceptual de tres categorías fundamentales: el modelo, la innovación y la herramienta. El propósito de esta estrategia es dilucidar cómo el discurso homogeneizador, impulsado por instituciones transterritoriales como la OMC, el FMI, la OCDE y el BM, se incorpora en los procesos de enseñanza locales para conformar un capital humano eficiente, productivo y dócil ante las exigencias del mercado globalizado. Para fundamentar este análisis, se adopta como corpus teórico y hermenéutico principal los postulados de Mariano Narodowski, específicamente a través de sus obras “El colapso de la educación” y “Después de clase”. La categoría de "modelo" se aborda desde la crítica a la privatización educativa, evidenciando cómo la clasificación de la enseñanza como un servicio regulado por el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) genera dinámicas de segregación socioeconómica y un "cuasi monopolio" que anula el pensamiento crítico y la cohesión social. Por su parte, el concepto de "innovación" se analiza como un paradigma discursivo, lo que permite evaluar la manera en que las políticas globales utilizan instrumentos de estandarización técnico-instrumental —como las pruebas PISA— para homogeneizar la pedagogía, despersonalizar al individuo y suprimir las particularidades sociales. Finalmente, la "herramienta" se examina a la luz del discurso pedagógico hegemónico, utilizando el análisis de las "utopías educativas" sociopolíticas como dispositivos de rastreo para demostrar cómo la escuela estandariza conductas bajo el aparente objetivo de educar para la sociedad, cuando en realidad silencia e individualiza al sujeto en favor del consumo mercantil. En conjunto, este andamiaje conceptual

permite estructurar una disertación profunda sobre la pérdida en la relación enseñanza-sociedad, demostrando metódicamente cómo los procesos de enculturación reconfiguran el espacio escolar para priorizar la formación de una fuerza laboral aislada y carente de afecto por sobre el desarrollo del tejido colectivo.

En el capítulo *del saber al hacer productivo: la escuela como fábrica de capital humano útil para el mercado laboral* se estructura a partir de un análisis crítico que examina la transición de los procesos de enseñanza hacia un enfoque basado estrictamente en el desarrollo de "competencias". Retomando los conceptos de modelo, innovación y herramienta, la estrategia analítica busca esclarecer la forma en que la OCDE y la OMC amparadas en normativas del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) instrumentalizan la educación para convertirla en un servicio orientado a la fabricación de un capital humano eficiente, productivo y dócil ante las exigencias de la industria. Para fundamentar este análisis, el estudio se apoya de los planteamientos teóricos de Stiglitz y Greenwald evidenciando cómo la escuela prioriza el "aprender haciendo", complementándose con los postulados de Tanguy, quien permite analizar el reemplazo del concepto de calificación por el de competencias como un mecanismo político diseñado para flexibilizar la gestión empresarial. Estas exigencias globales se contrastan con el plano nacional, evaluando la manera en que las políticas estatales asimilan dicha estandarización mediante la división curricular en competencias básicas, ciudadanas y laborales orientadas a las exigencias económicas. Finalmente, al incorporar la perspectiva crítica de Laval, Varela y Álvarez, el capítulo evalúa las tecnologías de control social integradas en las pedagogías correctivas, demostrando que la escuela opera como una maquinaria de gobierno sobre la infancia diseñada para normalizar las diferencias de los estamentos, suprimir el tejido colectivo y moldear sujetos condicionados exclusivamente para el trabajo y el consumo individualista.

El abordaje teórico busca entonces tejer un hilo conductor en el cual se identifica cómo la educación se inserta en el mandato geopolítico al concebirse como una extensión del sistema

económico; promulgando en los actores educativos la individualidad y el pensamiento operativo. Posteriormente, se presentan diferentes posturas que piensan la educación como el núcleo del pensamiento colectivo y comunitario, estimulando los valores democráticos y ciudadanos. Por último, se ponen en tensión los conceptos de modelo, innovación y herramienta, para reconocer que los procesos administrativos se configuran por medio de las demandas del mercado; aunque en medio de esta instrumentalización existe espacio para otras prácticas basadas en la crítica, la reflexión y el pensamiento colectivo

Conclusiones y Recomendaciones

Educar para la vida: competencias, consumo y des-socialización en el modelo global de enseñanza

*Desde el colegio nos preparamos para dar el primer paso
a la vida productiva, de la escuela a la empresa.*

La enseñanza por competencias es un enfoque educativo adoptado por diversos países del mundo influenciados por el modelo de desarrollo económico global, lo cual implica que a partir de dicha afirmación en la presente investigación se considera que el modelo de enseñanza por competencias busca crear capital humano con las habilidades, competencias y un cúmulo de conocimientos necesarios para responder a contextos reales (el trabajo). Por ende, a partir de dicha hipótesis, en el presente capítulo se pretende realizar un acercamiento a la enseñanza en términos del desarrollo de las competencias, para abordar qué enseñanzas de la escuela están preparando a los individuos para la vida. Para resolver la pregunta mencionada, se considera necesario comprender qué se enseña en las escuelas, por lo que es importante vislumbrar que la mayoría de los sistemas educativos trabajan en torno al desarrollo de las competencias genéricas o generales, puesto que son estas competencias las

que permiten unificar las características de la enseñanza y con ello la demanda de la empleabilidad (Niño y Gama, 2014).

En ese orden de ideas, es necesario recordar que las CLG son el conjunto de habilidades, actitudes y valores que se traducen a conocimientos útiles para realizar cualquier tarea de manera adecuada, sin importar cuál sea el entorno productivo, el horizonte del cargo, la complicación de la tarea o el valor de compromiso solicitado (MEN, 2008). Dicho de otra manera, la enseñanza por competencias en los estudiantes constituye uno de los elementos básicos para mejorar la productividad de mercado, por tanto, se demanda un enfoque que dé paso a una educación que articule la teoría, la práctica y garantice aprendizajes aplicables a la vida cotidiana.

Entonces se puede afirmar que, la necesidad de responder a las demandas del mercado y de la sociedad en general, son la raíz de que exista la enseñanza por competencias, puesto que una competencia se define como la capacidad de aplicar conocimientos básicos y específicos para resolver problemas o responder a situaciones en contextos diversos (MEN, 2008).

En consecuencia, los cambios que ha imprimido el modelo de economía global en las escuelas, gira en torno a que estas deben estar relegadas a las disposiciones políticas de los gobiernos transnacionales, las cuales han considerado que la escuela debe por medio de las competencias debe integrar a los individuos al mundo laboral (Sanabria y Romero, 2018).

Ahora bien, a partir de los argumentos expuestos anteriormente, es necesario exponer que, las escuelas y las industrias producen al unísono sujetos unívocos, esto quiere decir que mediante el desarrollo de las competencias, la escuela y la empresa hacen que la enseñanza se centre en la modelación de los individuos bajo patrones de comportamientos deseados, en términos de las competencias la aplicación de lo aprendido, en términos industriales, quiere decir saber cómo actuar en la práctica operativa, el manejo de esta competencia se puede traducir en el contexto de la escuela

como en el saber hacer (Niño y Gama, 2014). En ese orden de ideas, se puede afirmar que en las escuelas más allá del conocimiento aprendido, priman los contenidos aplicables en el campo laboral.

Es decir, las competencias que se utilizan en cualquier espacio laboral y que preparan para cualquier clase de trabajo, independientemente de su nivel o actividad, permiten que los jóvenes se formen para superar dificultades, organizar y mantener en marcha iniciativas propias y colectivas, saber manejar y conseguir recursos, trabajar con otros, tener sentido de responsabilidad personal, colectiva y social, algo esencial para seguir aprendiendo (MEN, 2008, p. 2)

Por su puesto, los cambios apresurados del contexto global, piden habitantes con competencias que certifiquen su productividad en una arena competitiva y sofisticada. De este modo, para el año 2020, los modelos de educación global darán a las escuelas las competencias que en orden prioritario deben desarrollar los modelos educativos (Sanabria y Romero, 2018). Para los marcos normativos, las competencias del siglo XXI que se han establecido son cinco, las principales que deben desarrollar las escuelas en los estudiantes son: pensamiento crítico, colaboración, creatividad, resolución de conflictos y pensamiento computacional (Figura 2).

En consecuencia, el desarrollo de dichas competencias en los jóvenes, posibilita que las escuelas le aseguren al mundo industrial un individuo que sabe actuar asertivamente, que sabe trabajar en equipo, un sujeto con sentido ético para reconocer la utilidad y limitaciones de los recursos y así, este sujeto educado puede enfrentarse a cualquier circunstancia y dar solución al problema mediante las experiencias aprendidas de los otros, este conjunto de competencias aprendidas en la escuela, permite que se adquiera las bases para crear, liderar y sostener negocios por cuenta propia (MEN, 2008).

Figura 2. Cinco competencias para el siglo 21



Nota: Tomado de Romero (2017).

Por otra parte, las Competencias Laborales Generales, como las ha determinado el Ministerio de Educación Nacional en la Guía N° 21, se entienden como un recurso constante para las personas, ya que no son solo aplicables en la vida laboral, sino que estas les permiten a los individuos ubicarse en un espacio no determinado o específico, lo cual es importante, puesto que todo individuo polivalente querrá seguir aprendiendo (MEN, 2008).

En ese orden de ideas, se puede decir que aplicar el modelo de enseñanza a partir del desarrollo de las competencias, implica considerar que la escuela se debe remontar a los inicios del siglo XX, momento en el cual la psicometría delimitaba capacidades y destrezas mediante test de inteligencia, ahora, este modelo se aplica desde los procesos de enseñanza en la escuela con el desarrollo de competencias, puesto que los individuos son regularizados para sectorizarlos en espacios de producción (Niño y Gama, 2014).

Lo anterior quiere decir que, todo individuo que ha sido educado a partir del modelo de enseñanza por competencias influenciado por el modelo de globalización se ha convertido en consumidor de técnicas promovidas por las necesidades mercantiles. Por ello, se considera que bajo el eslogan *educar para la vida*, la enseñanza se convierte en un producto, ahora bien, de ser así ¿cuáles son las condiciones que permitieron establecer la educación como un producto?

Para examinar dicha pregunta, es necesario mencionar que, a partir del modelo de desarrollo económico global, el modelo neoliberal desde su visión de desarrollo económico, ha generado grandes transformaciones (privatización) en sectores estratégicos como la salud, energía, educación, transporte, generando así, un modelo de enfoque mercantil. Es decir que, a partir de este modelo neoliberal (*una visión de desarrollo económico global*), se han generado grandes inversiones en sectores estratégicos, para el caso de la presente investigación específicamente en el campo de la educación, forjando así, un modelo de enfoque mercantil aplicado mediante la enseñanza y ejecutado en el plano laboral (García y Yurevna, 2017).

Así se puede señalar que, la enseñanza como producto se gesta a partir de los postulados de privatización de la educación, dando paso al modelo de educación privada y desplazando la esfera pública a un segundo plano, lo que permite que la enseñanza se remita ya no a la formación de personas, contrario a ello, se produce en la escuela mano de obra calificada obedeciendo a la lógica del mercado (Avendaño y Guacaneme, 2016).

De acuerdo a lo anterior la enseñanza a partir de la visión de la globalización ha caído en un entramado mercantil que ha generado de esta un producto o un elemento más al servicio de las políticas trasnacionales, se puede sugerir que esta incorporación de la educación como un producto ha hecho que las ideas que se afirmen desde el sector privado permeen a la gestión pública a partir de la modificación de los procesos de enseñanza a lo cual se denomina privatización endógena desde Ball y Youdell (2009).

Dicho de otra manera, la enseñanza de las competencias en la escuela tanto privadas como públicas, va aunado a las múltiples reformas laborales y a su vez a las reformas de los sistemas educativos, lo cual hace de la educación un modelo mercantil, pues en la escuela se deben adoctrinar los nuevos sujetos sociales, los mismos clientes del mercado educativo, bajo el lema "educar para la vida" la enseñanza se convierte en una propaganda de consumo (García y Yurevna, 2017). Parece ser, que este proceso de enseñanza y globalización, logró promover mediante los organismos internacionales, políticas de enseñanza global que alinean a los sujetos con principios de competitividad y eficacia, lo cual ha generado que en el trasfondo se evidencie que la enseñanza tenga un sentido de cuasi mercados en la educación, como estrategia de gobernabilidad (Fernández, 2017),

Según Ball y Olmedo (2013) a partir de la visión de desarrollo económico global, la era de la globalización logró incorporar a los procesos de enseñanza dos conceptos (competitividad y mercantilización) esto provoca a su vez que en el campo educativo y social aparezcan nuevas formas de fabricaciones de la organización y de la persona. En ese orden de ideas, se puede afirmar que la escuela junto con la empresa, pueden ser vistas como instituciones que ejercen una forma de control social modelando a los individuos para que se ajusten a comportamientos y pensamientos establecidos.

Esta encrucijada en la que han caído los sistemas educativos, donde se presentan de un lado las exigencias globales y del otro las necesidades locas, sirve de caldo de cultivo para que la escuela centre los procesos de enseñanza al mercado laboral crecientemente competitivo y cambiante. En ese sentido, parece ser que la escuela fundamenta sus procesos de enseñanza mediante las condiciones del producto (capital humano) que demanda el mundo global.

Un ejemplo frente al problema de la enseñanza como producto, puede ser el caso de la estrategia usada por el banco mundial en su agenda para la educación 2011 - 2020, en la cual se menciona que todos los sistemas educativos deben adaptarse a las demandas de la globalización. En otras palabras, los sistemas educativos se deben democratizar desde la visión de una industria que

busca mejorar las capacidades de productividad. A partir de esta perspectiva, los sistemas de enseñanza se convierten en un producto que se enfatiza en promover o vender unas habilidades o conocimientos aplicables y útiles para la incorporación en la vida laboral. Lo anterior sugiere que los sistemas de enseñanza, al igual que en la moda, deben estar a la vanguardia de las tendencias actuales, por consiguiente los sistemas educativos deben dejar de lado las demandas y necesidades particulares de cada contexto, porque desde el modelo global se estandariza qué es lo que se debe vender en términos de lo que se debe enseñar (García y Yurevna, 2017).

Por otra parte, bajo similares argumentos se trata de inculcar a la población la idea de mercado en cuanto a la competitividad en la educación, mientras los alumnos sean capaces de responder a las demandas de calidad y aplicabilidad de la educación, los sujetos capacitados tendrán más oportunidades de empleo de acuerdo a las necesidades del sector privado. Parece ser que, a partir del desarrollo de esta idea organicista, la competitividad del mercado se evidencia mediante la lucha por la supervivencia enfocada en la enseñanza, pues al parecer los más capacitados podrían aspirar a una vida mejor "educarse para la vida" puede llegar a ser el eslogan para la aplicación de una política económica de acumulación de saberes (García y Yurevna, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que pocos avances han surgido en torno a los procesos de enseñanza y esto se debe a la visión instrumental de las competencias, pues mientras se continúe pensando las competencias en términos del saber hacer, no existirán avances en la cultura educativa (Niño y Gama, 2014).

Según Leal Afanador (2024) parece ser que los modelos de desarrollo global, nos han limitado la verdadera competitividad, más de 60 años de escaso impacto para promover productos (enseñanza) y servicios (educativos) a otros lugares, por teorías económicas que nos ubican en contextos históricos simplificados al subdesarrollo. Es decir, dos siglos de no superación del pensamiento económico que distribuye la pobreza y niega las posibilidades de bienestar.

Este panorama educativo, en el cual los sujetos y la enseñanza se ven en una confluencia productiva, implica que ambos sistemas están enfocados en crear personas que se adaptan a ciertas normas y expectativas, en lugar de fomentar la individualidad y la diversidad, lo cual puede limitar la creatividad, la innovación y la crítica ya que se espera que los individuos se conformen con las normas establecidas, en ese orden de ideas, ¿es posible hacer una variable a este modelo? ¿Es posible que las escuelas en términos de la enseñanza puedan establecer desafíos propios y contextualizados que permitan dar cuenta de nuevas y mejores formas de enseñanza para resistir a los cambios o alineación exigida por los modelos de enseñanza global?

En este orden de ideas, se puede resaltar que las políticas educativas que se promueven en torno al desarrollo de las competencias posibilitan que la escuela en la formación de los individuos se convierta en un dispositivo acrítico. Por ello, se considera que una variable al modelo se sitúa en vincular procesos pedagógicos que den cuenta de sujetos autónomos con conciencia de equidad e inclusión para un mundo con mayor justicia social (Niño y Gama, 2014).

Reconsiderar la fórmula para este sistema educativo defectuoso, en palabras de Tobón et al. (2006) implica que se debe formular una nueva epistemología entorno a la formulación de las competencias, pues estas deben abordar aspectos comunes y regulares, aspectos no comunes y contexto caóticos, pues se considera que el mundo actual es cada vez más complejo y cambiante. Por ello se afirma que se requiere de competencias para contextos cambiantes y no predecibles, en consecuencia, deben existir nuevas formas de entender y abordar el conocimiento y el aprendizaje, esto propone un sistema educativo más efectivo y relevante para los estudiantes y la sociedad.

No es suficiente pensar las competencias como formación para el campo laboral, pues en la dimensión de la vida las competencias se pueden ubicar en el campo de la enseñanza a partir del desarrollo de habilidades éticas, políticas, físicas y estéticas, una nueva propuesta para la enseñanza de competencias no transferibles (Niño y Gama, 2014).

En este punto, es importante considerar que las escuelas deberán reconsiderar su función social y política, más allá de las exigencias impuestas por las instituciones transnacionales, esto quiere decir que las autoridades locales deberán encaminarse a principios de identidad y autonomía. Dicho de otra manera, los sistemas educativos deben posibilitar que los escenarios de enseñanza sean espacios de deliberaciones profundas, que busquen fortalecer el desarrollo individual, pero reconociéndose como sujeto dentro de una colectividad, sujetos autónomos, reconociendo la capacidad para liderar procesos sobre aquello que se valora y es útil para la vida. Así, gran parte de la deficiencia del sistema educativo vigente está en la reducción de la formación a meros aspectos técnicos y de contenido que poco o nada tienen que ver con las urgencias manifiestas de las comunidades locales (Avendaño y Guacaneme, 2016).

Entonces, se puede exponer que los planes de estudio que promueven los sistemas educativos se deben reconsiderar en términos de la utilidad de la enseñanza para la vida, esto quiere decir que los planes de estudio se deben robustecer mediante el desarrollo humano, para aumentar las posibilidades de gozar la vida y no vivir para consumir. En efecto, esto se convierte en una enseñanza relacionada con los derechos humanos, con los problemas locales, con los hechos políticos y económicos de las comunidades y las regiones, el desarrollo de la auto-organización de las comunidades para fortalecer su progreso, con los mecanismos de participación ciudadana, entre otros (Avendaño y Guacaneme, 2016).

De esta manera, la enseñanza es la llave para progresar materialmente y ganar cohesión social al mismo tiempo, lo cual es primordial para la creación de una nueva ciudadanía, conexión comunitaria, propagación de valores pro-sociales, (afecto, empatía, solidaridad, tolerancia) en defensa de las identidades locales y nacionales, desarrollo y protección colectiva frente al mercado, autoconciencia de derechos humanos y del cuidado medioambiental (Pérez, 2008). Por supuesto, es así como podemos resaltar que para desregularizar lo que ya se ha regularizado, implica dar cuenta de un actor clave en la labor, el docente, debe ser un sujeto crítico que observe las problemáticas del mundo actual, para que

se cultive en la enseñanza una conciencia social que los involucre como seres humanos y habitantes y no como meros sujetos productivos y consumidores.

Por todo lo expuesto anteriormente, la globalización y su psicología neoliberal, son efemérides que exigen transformar la escuela en donde docentes, directivos y padres de familia se reflejen como verdaderos agentes de cambio. Es vital que dichos actores educativos transgredan con las imposiciones globales mediante una enseñanza crítica, lo que implica que las escuelas deben impulsar cambios profundos en los procesos de enseñanza, como motor para el desarrollo humano. No se puede ser indiferente ante este funesto modelo de enseñanza que avanza a pasos agigantados y acelerados, ignorando las limitaciones que impone la globalización del capitalismo cognitivo y la gran desigualdad económica que surge entre cada nación debido a los modelos de comparación o medición de competencias entre los países. Por ello se considera necesario fomentar la construcción del conocimiento en términos individuales y contextualizados para así aplicarlo en condiciones colectivas, esto sugiere que los sujetos mediante el análisis, la argumentación y la crítica, logran ampliar sus capacidades como un auténtico motor del desarrollo.

Referencias

- Adorno, T. W. (2001). *Epistemología de las ciencias sociales*. Ediciones Cátedra.
- Álvarez, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Endymion.
- Avendaño, W. y Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100246672012>
- Ball, S. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54, (1), 85-96.
DOI:10.1080/17508487.2013.740678
- Ball, S. y Youdell, D. (2009). Privatización encubierta de la educación pública. *Utopías Nuestra Bandera*, 2(220), 57-92. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/235469>
- Bermeo, L. y Collado J. (2021). Globalización y aculturación: la influencia de los medios de comunicación en la Educación Intercultural de Ecuador. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(30), 167-188.
<https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v2.09>
- Bonal, X. (2009). La Educación en Tiempos de Globalización: ¿quién se beneficia?, *Educação & Sociedade*, 30 (108), 653-671. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Bueno, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 32(32), 93–117.
<https://doi.org/10.17163/SOPH.N32.2022.02>
- Cardona, J., Velásquez, J., Galviz, D., Botero, M., Rico, J. y Jaramillo, R. (2020). Política educativa en Colombia: cambios y reestructuraciones desde los ochenta hasta el inicio del nuevo siglo. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 26793–26809. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-219>

Clavijo Rojas, E. (2023). Educación globalizada: cuestiones esenciales que configuran actores educativos desde la práctica. *Educación Sentipensante*, 3_ (1), 37-42.

<https://doi.org/10.22490/28057597.7216>

Constitución Política de Colombia. (1991, 20 de julio). *Constitución Política de Colombia*. Asamblea Nacional Constituyente. Gaceta Constitucional: No. 116. (Colombia). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>

Espinal, R. (2017). Importancia de la gestión de políticas educativas y la influencia que tienen los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, UNESCO y PREAL) en las reformas de los sistemas educativos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/04/politicas.html>

Du, K., Geiger, J., Killen, T., Porta, A. E., & O'Brien, T. (2024). The paradigm shifts in education in big data era: Exploring the intersection of historical assessment frameworks and AI-powered assessment methods in education. *Journal of Education and Training Studies*, 12 (2), 22-30.

<https://ideas.repec.org/a/rfa/jetsjl/v12y2024i2p22-30.html>

Fernández, N. (2017). La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal, *Brasileira de Educação*. 22, 71, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227171>

Flores Alanis, A., Rodríguez Hernández, J. y Chávez González, G. (2019). La Transformación de La Educación Básica en México desde la perspectiva de la educación 4.0. *Research, technology and best practices in Education*, (pp. 103-111)

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Mm3LDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA103&ots=UjWBsHEwX&sig=b5TVzhtpAJXU3CZ9oludDjL6rFk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Forero, D. y Castro, P. (2022). Políticas Educativas y Cooperación Internacional en Latinoamérica, *Revista Faccea*, 12(1), pp. 08–28. <https://editorial.uniamazonia.edu.co/faccea/article/view/514>

Gadamer, (2022).

- García, C. (2018). La mercantilización de la educación superior en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 36-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2857>
- García, J. (2021). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana.
<https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/CALIDAD.pdf>
- García, M. y Yurevna, C. (2017). Educación y globalización, *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 48-52. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3312?articlesBySimilarityPage=53>
- González, J. (2020). *Medios de comunicación, ¿al servicio de quién?*
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200423054514/Medios-de-comunicacion.pdf>
- Hamilton, D. (1993). Comenio e a nova orden, *Revista Pro-Posicoes*, 4(2), 11.
https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1765/11_artigo_hamiltond.pdf
- Laval, Ch. (2003). *La escuela No es una empresa, el ataque neoliberal a la escuela pública*. Paidós.
- Leal, J. (2024). *Colombianitud, Reflexiones de cómo un sistema educativo de vanguardia puede orientar nuestra visión colectiva de nación próspera y en paz*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial D.O.: No. 41.214. (Colombia). <https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1645150>
- Marchesi, A., Tedesco, J. y Coll, C. (2021). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana. <https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/CALIDAD.pdf>
- Marqués, E. M. (2025). *Educación en el siglo XXI: modelos pedagógicos que preparan para la incertidumbre. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 33(126).
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304338>
- Parra Ocampo, P. J., & Mejía Narro, E. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. *Revista cubana de educación superior*, 41(3).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Lineamientos curriculares en Colombia Ministerio de Educación Nacional*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Articulación de la educación con el mundo productivo, Competencias Generales Laborales*. Series Guía N° 21. Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Imprenta Nacional de Colombia ISBN 958-691-262-0

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *El ABC de la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares*. EICC. MEN.

Miranda, S. (2022). Neoliberalism in education: A Latin American critique. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 20_ (4), 377-390.

Narodowski. M. (2018). *El colapso de la educación*. Editorial Paidós.

Narodowski. M. (1999). *Después de clase*. Ediciones novedades educativas.

Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, (64), 37-64, ISSN 0121-2753.

Organización Mundial del Comercio - OMC. (2013). *El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS): objetivos, alcance y disciplinas*, OMC. 10/12/2024

https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsqa_s.htm

Oliveira, L., Guerino, G., Oliveira, L. y Pimentel, A. R. (2023). Information and communication technologies in Education 4.0 paradigm: A systematic mapping study. *Informatics in Education*, 22 (1), 71-98.

Organización Mundial del Comercio. (2019). *El Trabajo de la OCDE Sobre Educación y Competencias*.

Pacheco R., G. (2012). Globalización y educación, RED TERCER MILENIO

S.C. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Globalizacion_y_educacion.pdf

Palmer, N. y Chandir, H. (2024). Education beyond techno-global rationality: Transnational learning, communicative agency and the neo-colonial ethic. *Journal of Creative Communications*, 19(1), 59-73. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/09732586231206651>

Pérez, A. (2008). El desafío: ¿Educación y Globalización? *Casa del Tiempo*, 4(5-6), 13-15.

Páez. E. (2018). *La organización mundial del comercio, los servicios comerciales y la universidad*. Uptc.

Rancière. J. (2012). *El odio a la democracia*. Amorrortu editores.

Rodríguez. R. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12(2), 248-258. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.10>

Romero, M., Lille, B., Girard, M., Cohen, D. y Spence, Y. (2017). De Montréal à Antibes, apprentissages interdisciplinaires au secondaire par la construction de maquettes physico-numériques. En: Actes du colloque CIRTA 2017 (Vol.1). UQAM, Québec: CRIRES.

Rubiano, A. y Beltrán, J. (2016). La educación en Colombia: dinámica del mercado y la globalización. *Cooperativismo & Desarrollo*, 24(109), doi: 10.16925/co.v24i109.1508

Smaoui, A., Bensalem, H. y Jebali, A. (2025). The global dimension in education: Critical pedagogies in transition. *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1009372>

Sanabria, J. y Romero, M. (2018). Competencias del siglo XXI en proyectos co-tecnocreativos. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 19(10), 16-25.

DOI:10.22201/cuaed.20074751e.2018.19.64889

Sarpong, D., & Adelekan, A. (2023). Marketization and inequality in African education. *_African Journal of Economic Policy*, 29_ (3), 215-230.

- Sisto, V., Núñez, L., Parra, A. y López, B. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Archivo Analíticos de Políticas Educativas*, 30(138), 130–138. DOI: 10.14507/epaa.30.6460
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Santillana ediciones generales, S L.
- Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2019). *La creación de una sociedad del aprendizaje, un nuevo enfoque hacia el crecimiento, desarrollo y el progreso social*. Crítica. <https://dokumen.pub/qdownload/la-creacion-de-una-sociedad-del-aprendizaje-un-nuevo-enfoque-hacia-el-crecimiento-el-desarrollo-y-el-progreso-social-conceptos-basicos-analisis-9786077470663-607747066x.html>
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores definición y uso de la noción de competencias. En E. Toledo, *El futuro del trabajo el trabajo del futuro*. clacso
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M y García, J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Alma Mater Magisterio.
- Toledo, E. D., Harribey, J. M., Neffa, J. C., Zapata, F., Tanguy, L. (2001) *EL Futuro del Trabajo, El Trabajo del Futuro*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / CLACSO
- Universidad Autónoma de Chile. (2025, 16 de octubre). *Global Conference 2025: Repensar la educación superior desde la tecnología y la innovación*. <https://www.uaautonoma.cl/noticias/global-conference-2025-repensar-la-educacion-superior-desde-la-tecnologia-y-la-innovacion/#:~:text=Global%20Conference%202025%3A%20repensar,innovaci%C3%B3n.%2016%2F10%2F2025>.
- Uribe Hincapié, R., García Castro, J. y Montoya Marín, J. (2024). Towards an ethics of teachers and education: Dialogue, critique and creativity. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000726. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.6>

Vassiliades, A. (2024). Teaching work and equality in the official pedagogic discourse in argentina (2003-2019). *Journal for Critical Education Policy Studies*, 22(1), 213-241.

<http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/235786>

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599–622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>