

RESISSSTE

LAS COMPETENCIAS: ¿QUÉ SON?

Antología del enfoque educativo basado en
competencias

COMISIÓN DE EDUCACIÓN

23/09/2010



En el presente documento se intenta recoger la visión de diferentes autores sobre el Enfoque educativo basado en competencias, ya que ni en las escuelas, mucho menos en los diplomados se discuten a fondo los planteamiento, intenciones, etc., de este modelo y los maestros que estamos en las aulas necesitamos herramientas para intentar entender estos cambios (¿absurdos?) educativos.

CONTENIDO

Las competencias una alternativa o un disfraz de cambio.

Dr. Ángel Díaz Barriga

Educación por competencias y modelos educativos.

Prudenciano Moreno Moreno

Análisis crítico del enfoque por competencias en educación básica.

Sección 9 CNTE

Las incompetencias de las competencias.

Eduardo Andere M.

Aprendizaje y competencias: Los retos de México en la perspectiva internacional.

Eduardo Andere M.

Construir competencias

Entrevista a Philippe Perrenoud

La educación basada en competencias

Yolanda Argudín



LAS COMPETENCIAS UNA ALTERNATIVA O UN DISFRAZ DE CAMBIO: DR. ANGEL DÍAZ BARRIGA*

Un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas es el de la “innovación”, tema que si bien significa un reto, su ejecución, la mayoría de las veces, va acompañada de una compulsividad que impide su consolidación y revisión conceptual. En este ensayo se parte de un cuestionamiento base: ¿realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o sólo una apariencia de cambio? La idea es llegar a una articulación conceptual del término que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación y, desde un sentido más pedagógico, ubicar su posible aplicación en el campo curricular.

Competencias/ Innovación educativa/ Currículo/ Didáctica

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, esto es desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias¹ entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. Ello ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado recientemente, en la cual se presentan diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, se establecen algunas alternativas para poderla emplear en diversos ámbitos de la formación escolar, tales como la educación básica, la formación del técnico medio² y la formación de profesionales con estudios de educación superior. La literatura también se concentra en realizar reportes sobre alguna experiencia en donde se ha aplicado la perspectiva de las competencias; o bien, en proponer estrategias para elaborar planes o programas de estudio bajo esta visión.

La mayor parte de la literatura se dedica a los últimos temas que hemos mencionado, desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema. De suerte que las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto competencias. Esto suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas.

El objeto de este artículo es precisamente ofrecer una argumentación conceptual sobre el enfoque por competencias, delimitar el sentido pedagógico de esta propuesta y ofrecer algunas pistas para su aplicación en el ámbito educativo. Partimos de reconocer que esta tarea no es fácil ni simple y que, en todo caso las instituciones educativas tienen que sopesar las ventajas y desventajas que este enfoque les ofrece. Este trabajo responde a una visión conceptual que pretende clarificar las opciones que tiene el uso del término competencias en el campo del currículo y de la educación, para lo cual hemos recurrido a revisar los fundamentos conceptuales del término competencia, así como algunas experiencias que se están estableciendo a partir del mismo en algunos ámbitos educativos. Para ello, organizamos nuestro análisis en tres secciones: la primera funge como preámbulo al tema; la segunda está centrada en las dificultades que tiene la conceptualización del término competencias, y la tercera examina algunas opciones para su empleo en la educación y en los planes de estudios.

¹ Es conveniente reconocer que en México desde finales de la década de los ochenta, el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonczi para la formación en competencias en la enseñanza técnica. En el año de 1996 se elaboró un reporte de esa experiencia. Véase Arguelles, 1996. Al mismo tiempo, el Instituto Politécnico Nacional se acercaba a este enfoque, como se puede observar en IPN, 1996. En Europa se discutía el tema de las competencias en la formación técnica, a ello dedicaban ese número de su revista

² Debemos precisar que en la literatura internacional se suele denominar formación profesional a lo que en el medio mexicano se concibe como formación del técnico medio, por ejemplo mecánico automotriz. Algunos autores también utilizan la denominación formación vocacional.

LA INNOVACIÓN: UNA PROBLEMÁTICA PERMANENTE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Cuando se observa la evolución del sistema educativo en México en los últimos cuarenta años se puede identificar que la innovación de la educación ha sido un argumento que continuamente se esgrime en los momentos de cambio, en las reformas educativas propuestas. Se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al hacer las cosas mejores. Efectivamente, la innovación atiende la necesidad de incorporar elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo; es el resultado de la evolución impresionante que han tenido las tecnologías, así como de las propuestas que se van elaborando en el ámbito de la educación y de la enseñanza, como consecuencia de los desarrollos de diversos enfoques de investigación en el ámbito de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la comunicación, entre otras disciplinas. Sin embargo, los planteamientos articulados a la innovación corren dos riesgos. Uno emana de un desconocimiento, una especie de descalificación de lo anterior en donde la innovación es percibida como algo que supera lo que se estaba realizando, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen sentido, que merecen ser recuperados, que vale la pena seguir trabajando. Necesitamos reconocer que la acelerada innovación se vuelve contra sí misma; desde una perspectiva interna a estos procesos —sobre todo en el ámbito tecnológico—, los ciclos de la innovación se acortan más cada vez. De esta manera, por ejemplo, un nuevo elemento en el ámbito de la informática tiene un periodo de frontera mucho más corto porque prácticamente es desplazado por otro de manera inmediata. Este acortamiento también se observa en la educación como resultado de una perspectiva muy inmediatista³ en donde convergen fundamentalmente lógicas que emanan de la política educativa o de la política institucional, en las cuales al inicio de una gestión, sobre todo en la dinámica de los ciclos políticos, se pretende establecer un sello particular al trabajo educativo: la innovación es el mejor argumento que se expresa en estos casos.

De esta manera surge la compulsión al cambio como un rasgo que caracteriza el discurso de la innovación. Lejos estamos de pensar que toda propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas. No porque desconozcamos el valioso esfuerzo de un número importante de docentes por impulsar “nuevos sentidos y significados” a su práctica pedagógica, sino porque también es cierto que el espacio del aula aparece abandonado en la mayoría de los casos a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo establecidas. Sin embargo, el discurso de la innovación aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar eso “que discursivamente se está innovando”. No se generan tiempos para analizar los resultados de lo que se ha propuesto, no se busca sedimentar una innovación para identificar sus aciertos y límites, sencillamente agotado el momento de una política global o particular, tiempo que en general se regula por la permanencia de las autoridades en determinada función, se procede a decretar una nueva perspectiva de innovación. Así las diversas propuestas innovadoras se han multiplicado. Solo basta recordar el énfasis que en distintos momentos han tenido diversas propuestas muy en boga durante los años setenta: el currículo modular o por de áreas de conocimiento, de la dinámica de grupos, la programación curricular por objetivos, la organización de la educación superior por modelos departamentales. O bien, aquellos que se iniciaron en los años noventa como el empleo en las situaciones de enseñanza de enfoques constructivistas, el currículo flexible, la noción de aprendizaje colaborativo —que le concede un nuevo nombre al trabajo grupal—, la enseñanza situada, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el empleo de simuladores en la enseñanza. No perdamos de vista que algunos de estos enfoques, que incluso se pueden considerar como elementos vertebrales de algunas propuestas de la política educativa, en ocasiones entraron en contradicción con otras propuestas como el establecimiento de diversos exámenes masivos —técnicamente llamados a gran escala— los cuales tienden a centrarse en procesos de recuerdo y manejo de la información. Un elemento que caracteriza las propuestas que se impulsan en la primera década del nuevo siglo es el denominado enfoque por competencias (véase cuadro 1).

³ Aunque quizá no es el mejor vocablo, hemos preferido su empleo al término “pragmatismo” o “utilitarismo”, ya que ambos hacen referencia a dos tendencias en el ámbito de los sistemas filosóficos, que con sus distinciones reivindican el papel del sentido práctico y del sentido útil. Sin embargo, el sistema en el que se encuentran inscritos se articula con perspectivas epistemológicas y científicas por una parte y con un problema de valores por la otra. En el caso de este inmediatismo, lo consideramos como una manifestación de la degradación de ambos sistemas de pensamiento, donde el único elemento que aparece es lo que me puede reportar un beneficio en este momento. Véase Marcuse, 1969.

La innovación de esta manera es una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial.

Entonces junto con la innovación aparecen otros problemas ante los cuales se necesita reconocer que los tiempos de trabajo educativo y escolar de cada innovación son de mediano alcance, que los resultados de la misma no tienen una manifestación inmediata. Es conveniente en este contexto abordar con mayor detenimiento los procesos de innovación para permitir que realmente sean asumidos por quienes los pueden llevar a la práctica y se conviertan en acciones pedagógicas reales, al tiempo que se les concede un tiempo adecuado para realizar una adecuada valoración con respecto a sus aciertos y sus limitaciones. Consolidar un cambio en la educación, antes de iniciar un nuevo proceso, puede ser un principio que ayude a enfrentar este tema.

TEMAS ESTRUCTURALES EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO FUNDAMENTALES PARA ACERCARSE AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

El tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales. Sin embargo, en la perspectiva de que sus planteamientos no sólo se queden en el plano del discurso sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales.

La ausencia de una perspectiva genealógica del concepto. Los estudios sobre historia de los conceptos han sido generalizados por diversos planteamientos foucaultianos, aunque sus antecedentes se pueden rastrear en la obra de Canguilhem y de Nietzsche. De estos planteamientos se infiere que resulta conveniente clarificar la genealogía de conceptos como el de competencia para comprender la manera como reconstruyen ciertos aspectos de un momento histórico específico, esto es su pregnancia social.

Llama la atención que por el contrario hasta ahora la discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema. Por su parte, en el campo de la psicología se le asignan tres significados: desde un punto de vista biológico es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde un punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y en el ámbito psicológico propiamente dicho, “pugna de contenidos de la psique de un individuo” (Alonso, 1998, t. I, p. 1148).

CUADRO N° 1 ALGUNAS INNOVACIONES EDUCATIVAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

Lo tecnológico	Libro de texto gratuito	Enseñanza abierta Enseñanza programada	Revolución de las tecnologías de la información y comunicación. Enseñanza a distancia. Empleo de la computadora (simuladores, aplicación de los modelos de enseñanza programada y ramificada a tutoriales de cómputo, uso de información por internet).
Lo pedagógico	Material didáctico tradicional Rotafolio Mapas Se exige dominio del contenido	Desarrollo de la enseñanza programada Telesecundaria ILCE (primera etapa centrada en material audiovisual) Currículo por objetivos Constructivismo (Ausubel, Bruner)	Video en la educación Múltiples desarrollos del constructivismo (estrategias docentes; datos, conceptos y procedimientos; enseñanza

		situada; aprendizaje basado en la resolución de problemas)
Examen objetivo como instrumento de evaluación (en secundaria) Inicio del examen de admisión en universidades	Examen departamental en Medicina	Era de los exámenes masivos para ingreso y egreso y para establecer un “ranking” en el sistema educativo y entre los sistemas educativos Acreditación de programas en la educación superior
Las seis áreas de la escuela primaria	Dinámica de grupos (grupos operativos grupos operativos)	Aprendizaje colaborativo
	Sistema de enseñanza modular Currículo por áreas (experiencia CCH)	Currículo flexible Enfoque curricular por competencias Currículo por asignaturas en primaria y secundaria Debate de la enseñanza de la historia (94 primaria, 2004 secundaria)
	En los ochenta la educación normal se transforma en licenciatura Currículo centrado en el paradigma de las ciencias de la educación y en la investigación	Eliminación de todas las materias de teoría, de las didácticas, de la mayor parte de las psicologías en la reforma a la normal. Currículo centrado en una visión empírica del desempeño docente

La reconstrucción del concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado. No existe ninguna pregunta específica sobre las connotaciones sociales que ha ido retomando en su devenir; una lectura del concepto moral en Nietzsche (1982) o del concepto normal en Canguilhem (1978) o en Foucault (1977) dan cuenta de todas estas pregnancias.

De esta manera podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo. Según especialistas, en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística Chomsky construyó en 1964⁴ el concepto “competencia lingüística” con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina. En opinión del mismo Bustamante, a partir de esta formulación chomskiana se empezó a generalizar —no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa— el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos como por ejemplo: competencia ideológica (1970), competencia comunicativa (1972), competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1982). Hasta hubo planteamientos que podrían parecer más exagerados: competencia poética (1998), semántica (1998), pragmática (1998), hermenéutica (2000). O bien en el campo de la educación didáctica (2000), epistémica (2000) metodológica (2000), investigativa (2000). Con ello se perdió el sentido originario del término (Bustamante, 2003, pp. 22 y 23).

No perdamos de vista que el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor. El análisis de tareas ya había permitido desagregar una habilidad integrada (en ocasiones se le denomina compleja), en una serie de acciones más simples que permiten el dominio de la ejecución. La novedad con el enfoque de las competencias

⁴ 4. Según Bustamante (2003, pp. 56 y 57): “la introducción de este concepto en la lingüística constituye una categoría para el estudio del lenguaje con su ayuda el autor intenta definir el objeto de estudio de la lingüística”.

radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar “el entrenamiento” o “la enseñanza”.

Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones. Ello ha llevado a algunos autores a precisar dos tipos de competencias: las competencias umbral y las diferenciadoras. Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras que las competencias diferenciadoras “distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio” (Agut y Grau, 2001, pp. 2 y 7).

Este breve rastreo de la evolución del concepto permite concebir la cantidad de elementos que convergen y que pretenden tener una síntesis en la construcción de lo que se denominan competencias en el campo de la educación, pero al mismo tiempo no logran clarificar cuáles son los elementos genealógicos, los elementos del proceso social, que permanecen en el término. Un reto en este terreno será de-construir precisamente la pregnancia social que subyace en el mismo, en donde podemos enunciar que el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste. Seguramente este triángulo constituye una forma de acercamiento a aspectos sustantivos de tal genealogía conceptual, aunque reconocemos que la tarea de de-construcción tiene metas más bastas.

Las limitaciones de su empleo en el campo del currículo. En la lógica de la innovación que hemos enunciado una novedad actual es el empleo del enfoque de competencias cuyo empleo se empieza a generalizar en el campo de la educación, en particular en los procesos de reforma de los planes de estudio⁵. Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la educación básica, en la educación técnica y en la superior. En el caso de la educación preescolar esta perspectiva se manifiesta en la formulación de múltiples competencias, lo que lleva a que en cada sesión de clase se suponga que se desarrollan cinco u ocho competencias. En otros casos, se trata de la enunciación de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida, tales como: competencia lectora, competencia matemática.

Una característica de estos procesos es que nunca se puede afirmar que “se tienen o no se tienen”, sino que forman parte de un proceso, dado que su desarrollo puede ser siempre mejor. Así por ejemplo, el grupo que abordó competencias para la educación básica en la Unión Europea acordó que éstas se desarrollarían en torno a ocho campos: la comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, las tecnologías de la información, el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, el aprender a aprender y la cultura general (EURIDYCE, 2002, p. 21).

En todo caso esta propuesta es altamente contrastante con la forma como se estableció la reforma en preescolar en nuestro país.

En el otro extremo del sistema educativo, el enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores) se realice a partir del enfoque de competencias.

En la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional, tal es el caso de las propuestas de formación médica. Sin embargo, en el proceso de

⁵ Es conveniente recordar que en el caso de la Reforma Curricular de 1997 a la Educación Normal también se utiliza la denominación competencias, aunque no con las implicaciones que enunciamos en este trabajo. De igual forma el proyecto de reforma de la enseñanza secundaria aglutina su punto de partida en cuatro competencias generales.

construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas. De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios.

Éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, la desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos. Los expertos en el campo del currículo, en su apresuramiento por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación, (básica, técnica o de profesionistas universitarios) suelen cometer los errores que hemos descrito previamente, así enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran el plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad u otro. De igual forma se llega a confundir el tema de las competencias con el enunciado de objetivos de comportamiento⁶. Dado que la estrategia de formulación de competencias comparte con la teoría de objetivos diversos modelos de “análisis de tareas”⁷ y tomando en consideración lo novedoso, esto es la falta de experiencia en la generación de un modelo de desarrollo curricular por competencias, se enuncian competencias de formación profesional bien definidas y posteriormente, precisamente por la aplicación del modelo de análisis de tareas que demanda descomponer un comportamiento complejo en comportamientos simples, se redactan objetivos comportamentales como se solía hacer en el otro modelo.

En medio de estas perspectivas se encuentra el desarrollo del examen internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), examen que valora el grado en que los egresados del primer tramo de la educación media (los aproximadamente nueve años de educación básica) pueden manifestar “habilidades y destrezas para la vida”⁸, esto es emplear estos conocimientos no para mostrar el grado en que los han retenido o el grado en que pueden aplicarlos a situaciones, ejercicios o problemas escolares, sino la manera en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite resolver problemas cotidianos.

La ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta. Si se observa el funcionamiento de la educación a lo largo del tiempo se encuentra que algo que lo caracteriza es la tendencia a establecer diversas estrategias y de acciones con ausencia de una mínima reflexión conceptual. En general existe una prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones. Este tema se vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma. La carencia de una necesaria

⁶ Es necesario reconocer que cuando la teoría de elaboración de planes de estudio por objetivos se mundializó en la década de los años setenta del siglo pasado, esta teoría tenía más de cincuenta años de desarrollo en el ámbito del sistema educativo estadounidense. Mientras que el enfoque por competencias con dificultad tendrá 15 años en el campo de la educación. En un caso se generalizaba una teoría que tenía sus instrumentos técnicos claramente definidos, mientras que en el otro precisamente la gran carencia es la construcción de estas mediaciones necesarias para poder generar técnicas que puedan darle contenido a la idea general que se pretende llevar a cabo.

⁷ “La finalidad es detectar necesidades de formación definidas en competencias y en unidades de competencia (funciones y tareas); los componentes de esta fase son: análisis de necesidades, análisis del trabajo, verificación de unidades de competencias (tareas)”, INSAFORN, 2001, p. 6. En otras propuestas metodológicas se le denomina “análisis funcional” concebido como “la base para la elaboración, no sólo de las normas de competencias sino también de los programas de formación. El método del análisis funcional es el cimiento para la elaboración de normas de competencia laboral. Como tal, está en la raíz de la descripción de las áreas ocupacionales objeto de normalización”. “Metodologías para definir competencias”, en Castellanos s/f, p. 77.

⁸ Tal es la denominación que utiliza la OCDE (2002) para dar a conocer su primer informe internacional sobre el examen PISA. En este documento expresa que las preguntas no se pueden resolver sólo con la información que se aprendió en la escuela, sino también sin ella. Se trata de la aplicación de los conocimientos en situaciones reales. En este informe emplea muy poco el término competencias, mientras que en el segundo informe existe un uso más abundante del mismo (OCDE, 2005).

vinculación teoría-técnica lleva a que la generalización de la técnica en el mejor de los casos lleve a una especie de aplicación minuciosa con desconocimiento de los fundamentos conceptuales que permitan generar las adaptaciones que reclama la realidad. En otros casos, como probablemente en la aplicación del enfoque por competencias, tal vez esta ausencia de una dimensión conceptual sea la causante de la generación errática de procedimientos técnicos.

Éste es el caso del empleo del enfoque de las competencias en la educación. Si una certeza existe en este momento es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en la educación básica o en la educación superior. Sin embargo cada vez más se recurre a su empleo, esto es a su declaración para la educación, lo que ocasiona que en ocasiones lo que se denomina un enfoque por competencias no se materialice en alguna acción específica. Hoy es el enfoque por competencias, como ayer fue la matemática por conjuntos, el empleo del cognoscitividad en la educación, o la aplicación de un modelo flexible.

La ausencia de la reflexión es una constante en todo ello. Al sistema educativo parece importarle más su capacidad para declarar la asunción de una innovación que realmente lograr una acción real, consistente y de mediano plazo en el sistema. Por ello al final, todo mundo desconfía de la potencialidad de cualquier propuesta pedagógica.

Dilucidar las aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas. Un último tema que es necesario clarificar al acudir al enfoque por competencias es dilucidar cuál es la aportación que ofrece al campo de la educación. Encontramos en primer lugar que muy pocos autores han desarrollado un enfoque pedagógico en el estudio de las competencias para la educación. Según Perrenaud, el enfoque por competencias remite al debate entre los paradigmas de la didáctica⁹, esto es aquellos que plantean la importancia del orden de cada uno de los temas de una disciplina, la necesidad de “estudiar” todos los contenidos que conforman esos saberes, distanciando el momento de su estudio o aprendizaje de otro momento siguiente en que pueden ser aplicados; la función de la escuela en esta perspectiva es preparar para la vida; el contenido escolar tiene valor en sí mismo y no por su utilidad práctica. La función de la erudición aparece consagrada en la acción escolar.

Una segunda perspectiva didáctica enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo. Más que un orden de aprendizaje es necesario identificar una estrategia para allegarse la información, siempre en el plano de atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en esta perspectiva es la vida misma. Diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas. Según Perrenaud el enfoque por competencias se sitúa en esta segunda perspectiva, y aporta la necesidad de “movilizar la información” en el proceso de la educación, aunque con detalle previene que los programas pueden usar el concepto competencias para no cambiar. “Es un traje nuevo con el que se visten ya sea las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos” (Perrenaud, 1999, p. 61).

Perrenaud enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Recuerda en primer lugar que este enfoque permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas. En el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación.

⁹ Éste es un tema muy poco abordado en el campo de la didáctica. La mayoría de los autores que lo abordan colocan las distintas perspectivas una frente a otra, negándole su papel que históricamente han desempeñado en la educación, pero sobre todo caricaturizando el contenido de cada uno de ellos. En todo caso es una expresión del desprecio que existe en nuestro medio por los saberes que emanan de la didáctica. Para una ampliación de esta perspectiva se puede recurrir a Snyder, 1972.

Sin agotar esta discusión, un problema básico en la aplicación de este enfoque es dilucidar su aportación en el terreno de la educación. Este planteamiento no se ha realizado, por ello, quienes dicen aplicar este enfoque en la educación tienen dificultades para presentar su significado, lo que evidentemente dificulta el convencimiento que puedan tener los responsables de llevar este enfoque a la práctica. En primer término están los que asumen la tarea de realizar una revisión a los planes y programas de estudio y en segundo término, los docentes que reciben una propuesta curricular que aparentemente se sustenta en este enfoque, sin encontrar el punto de identidad de la misma.

Analizar lo que deriva de estos cuatro temas es importante para el futuro del enfoque por competencias en el campo de la educación. La claridad que se tenga sobre los mismos puede rendir frutos insospechados en el terreno de la educación, o bien puede mostrar los límites del empleo de dicho enfoque.

EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y DEL CURRÍCULO

En los últimos años nos encontramos en lo que se podría denominar el enfoque de competencias en la educación. Desde diversos sectores se impulsa el empleo de este concepto primero en el ámbito de la formación laboral del técnico medio, en donde el enfoque apareció con mucha fuerza a mediados de los años ochenta¹⁰ y se convirtió muy rápido en una estrategia prometedora de la formación de este técnico medio o en un instrumento que permitiera la certificación de sus destrezas. La definición de competencias del técnico medio permitiría a su vez definir con claridad los tramos de formación —en general módulos— a la medida de las exigencias que cada desempeño técnico tuviese. Tal es la mirada economicista, incluso promovida por el Banco Mundial en su documento sobre “educación técnica” (Banco Mundial, 1992) donde la eficiencia se encontraba anclada a sólo proveer el número de módulos exacto para el desempeño de la tarea técnica así concebida.

No hay demasiada novedad en la aplicación de este enfoque pues la disección de las actividades que desempeña un técnico medio se realiza a partir del análisis de tareas, instrumento que ya se utilizaba en el campo de la educación desde los años cincuenta, como lo podemos ejemplificar con el caso de un técnico automotriz (véase cuadro 2).

En la Unión Europea el tema de las competencias del técnico medio también tuvo cierto impacto debido a la necesidad de reconocer en sus diferentes países las habilidades que se exigen para cada uno de ellos. Sin embargo, debemos reconocer que esta situación permitió una primera discusión sobre el término competencias donde quizá lo más relevante fue reconocer que no existía un acuerdo sobre el significado del mismo en los diversos países que utilizaban este concepto.

CUADRO 2 ANÁLISIS DE TAREAS DE UN TÉCNICO AUTOMOTRIZ	
General: Reparar y poner en funcionamiento automóviles Análisis de tareas: Habilidad para detectar y corregir fallas en los diversos sistemas que impiden el Adecuado funcionamiento del vehículo El sistema de ignición El sistema eléctrico Combustión interna del motor Sistema mecánico	Competencia general. Al egresar tendrá la Competencia que le permita reparar y poner En funcionamiento automóviles según el origen de la falla que se presente Competencias específicas: Competencia para detectar y corregir fallas en el sistema de ignición Competencia en detectar y corregir fallas en el

¹⁰ 10. Ello explica que en México fuese la Secretaría del Trabajo una de las grandes instancias que impulsó esta perspectiva, construyendo incluso lo que se denomina su modelo CONOCER, para promover una formación puntual en las habilidades que se requieren para desempeñar una actividad de técnico medio, o bien, como un instrumento que permitiera certificar las habilidades que se requieren en su desempeño. Posteriormente el enfoque tuvo cierto impacto en el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), que en esos años tenía una orientación hacia la formación de este tipo de técnicos.

Rodamiento Embragues Frenos Caja de velocidades	sistema eléctrico Competencia para detectar y corregir fallas en la combustión interna del motor Competencia para detectar y corregir fallas en el sistema mecánico (rodamiento, embragues, Frenos y caja de velocidades)
--	--

Aunque no es fácil aceptar una concepción del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.

Eso mismo dificulta su situación escolar, ya que en la escuela se pueden promover ejercicios, y a veces estos ejercicios son bastante rutinarios, lo que aleja de la formación de una habilidad propiamente dicha. También en la escuela se pueden “simular” situaciones de la vida cotidiana o de la vida profesional, pero si bien tales simulaciones guardan un valor importante en el proceso de formación —constituyen lo que Bruner (Bruner y Olson, 1973) llegó a denominar una experiencia indirecta en la educación—, no necesariamente son los problemas que constituyen la vida real aunque son una buena aproximación a esos problemas.

De igual manera no es fácil establecer una clasificación o una organización de las competencias dado que su aplicación a la educación data de muy pocos años, lo que significa que no existe un planteamiento sólido sobre las mismas y lo mismo explica que en las diversas propuestas que se han elaborado al respecto cada autor o cada programa genere las denominaciones que considere pertinentes.

En este rubro se impone una reflexión, ya que cuando la teoría de objetivos se mundializó en los años setenta, esa teoría tenía más de sesenta años de haberse generado en Estados Unidos, lo que llevó a mundializar un discurso y un conjunto de técnicas relativamente probadas, relativamente estables. El tema de las competencias es muy reciente, tiene elementos que le hacen repetir planteamientos de otras posiciones, lo cual dificulta tanto la denominación que se hace de las mismas como los instrumentos técnicos que ayuden a su definición.

Aun reconociendo esta dificultad consideramos que es importante establecer una primera clasificación y ordenamiento de las mismas. Esta clasificación la estamos elaborando a partir de la observación con la que contamos en este momento sobre las diversas formas en que los autores o los programas conciben las competencias en el ámbito de la educación y en particular en los planes y programas de estudio (véase cuadro 3).

CUADRO 3 UN ORDENAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA DE LAS COMPETENCIAS

Genéricas

- **Para la vida (competencia ciudadana, de convivencia)**
- **Académicas (competencia comunicativa, lectora)**

Desde el currículo

- **Disciplinares (competencia anatómica)**
- **Transversales (competencia clínica)**

Desde la formación profesional

- **Complejas o profesionales (integradoras)**
- **Derivadas (su riesgo es regresar al tema de comportamientos)**
- **Sub-competencias o competencias genéricas (usar un *software*, competencia para entrevistar) (generales de formación profesional)**

Desde el desempeño profesional

- **Competencias básicas: la transición en los cinco años de estudios universitarios de una práctica supervisada**
- **Competencias iniciales: la transición de una práctica supervisada a la independiente (primera etapa del ejercicio profesional)**
- **Competencias avanzadas: las que se pueden mostrar después de cinco años de práctica independiente**

COMPETENCIAS GENÉRICAS

En el caso de lo que denominamos competencias genéricas debemos reconocer que tiene dos usos en los planes y programas de estudio, uno vinculado a la educación básica y otro a la formación profesional en la educación superior. Es pertinente hacer un tratamiento de las mismas conservando esta diferenciación.

En el caso de la educación básica se puede observar que en la Unión Europea consideraron más pertinente hacer referencia con la denominación de competencias clave (EURIDYCE, 2002). Esta denominación la construyen a partir de una reflexión muy libre sobre las conclusiones de la Conferencia Mundial de la Educación de 1990, en las que se establece que para lograr una educación para todos es necesario lograr que “Todas las personas —niños, jóvenes y adultos— se puedan beneficiar de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”. Si bien el concepto competencias clave no se encuentra de esta manera enunciado en tal documento, responde al sentido del mismo (EURIDYCE, 2002, p. 12).

De esta manera se le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas.

Las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. No habría que olvidar que ese fue uno de los temas centrales del debate pedagógico con el que se inició el siglo XX, sea en la perspectiva de Durkheim para quien la función de la educación es la transmisión de los valores de una generación adulta a una generación nueva, o en el razonamiento de John Dewey que ve en la educación el factor de progreso, de la adquisición de la ciudadanía en una sociedad de inmigrantes. Estos autores no hicieron referencia al tema competencias, pero en el núcleo de su propuesta se pueden identificar esas competencias consideradas para la vida social, tales como competencia para la ciudadanía, para la tolerancia, para la comunicación, así como competencias personales, tales como honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia.

Por su parte, las competencias genéricas académicas consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura. Dos competencias encabezan este planteamiento, las que guardan relación con la lectura y escritura, y las que se refieren al manejo de las nociones matemáticas, así como al dominio de conceptos básicos de ciencia y tecnología y una competencia en lenguas extranjeras.

Dos problemas surgen con esta perspectiva en el manejo de las competencias. En primer término se trata de procesos que nunca concluyen, pues siempre se puede mejorar la competencia ciudadana o para la tolerancia; de igual manera la habilidad lectora se encuentra en un proceso incremental

cualitativo no sólo a lo largo de la escolarización, en el caso de que el sujeto concluya con estudios superiores e incluso de posgrado, sino a lo largo de su vida. Esto significa que en ningún momento se puede afirmar “esta competencia ya se logró”, en el fondo cada una de las actividades que se realizan en un grado escolar de la educación básica contribuye a su adquisición, pero su logro es un proceso de desarrollo que en realidad ocurre en toda la existencia humana.

Un segundo problema surge para la operación de un plan de estudios a partir de la enunciación de tales competencias: su grado de generalidad es tan amplio que en estricto sentido no orientan la formulación del plan. En algunas ocasiones esta situación se intenta resolver colocando algunos indicadores de desempeño a cada competencia enunciada, pero los indicadores de desempeño, perfectamente aceptados en el análisis de tareas o claramente aplicados en la “teoría de objetivos conductuales”, significan un retroceso en el empleo del enfoque por competencias¹¹. Si finalmente la elaboración de un plan de estudios con el enfoque por competencias concluye en una serie de indicadores de desempeño, será necesario aclarar cuál es la aportación de este enfoque al campo de la teoría curricular. En todo caso con el mismo se regresa a la década de los años cincuenta del siglo pasado¹².

Si bien se reconoce que el conjunto de estas competencias no se puede promover sólo desde la escuela, sí se considera que su promoción permitirá que el estudiante “actúe de una manera más eficaz fuera del contexto escolar” (EURIDYCE, 2002, p. 17).

La denominación de competencias genéricas puede adquirir otros nombres, aunque su sentido permanece como aquellas que logran la mayor integración posible de un aprendizaje en el sentido amplio del término, esto es, una síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de situaciones inéditas.

COMPETENCIAS DISCIPLINARES O TRANSVERSALES

En el caso de los planes de estudio, es factible reconocer diversas competencias que surgen de la necesidad de desarrollar esos conocimientos y habilidades vinculadas directamente a una disciplina, así como aquellas que responden a procesos que requieren ser impulsados por un trabajo que se realice desde un conjunto de asignaturas del plan de estudios.

En el primer caso, el trabajo disciplinario responde a la necesidad de desarrollar un pensamiento matemático, sociológico, histórico o científico. Debemos reconocer que este desarrollo del pensamiento es más complejo que solamente la adquisición de diversos conocimientos, aunque requieren de esos conocimientos. Así por ejemplo, un estudiante puede desarrollar la habilidad para resolver alguna cuestión matemática, desde una simple división de quebrados hasta un tema algebraico como la resolución de binomios del cuadrado perfecto. La resolución de ambos tipos de problemas matemáticos se puede realizar mediante la aplicación mecánica de una regla que domina de manera nemotécnica, que no necesariamente constituye una evidencia del desarrollo de un pensamiento matemático.

Así, quien recuerde que la división de quebrados requiere de una multiplicación de numerador por denominador, o quien haya memorizado que un binomio del cuadrado perfecto se resuelve mediante la siguiente regla: cuadrado del primero, más doble producto del primero por el segundo, más cuadrado del segundo, tiene fuertes posibilidades de ofrecer un resultado correcto. Perrenaud (1999, p. 75) recuerda que en la historia de la didáctica el ejercicio fue degenerando hasta convertirse en una actividad rutinaria que, lejos de promover el desarrollo de un proceso de pensamiento, se quedó anclado en mecanizaciones que fueron perdiendo su sentido. Éste es un aspecto sobre el cual el autor

¹¹ En algunos planteamientos los denominan “criterios de desempeño”, concebidos como “el resultado esperado con el elemento de competencia y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia”, en Castellanos, s/f, p. 81.

¹² “El lenguaje de las competencias invade los programas, pero a menudo sólo es aún un traje nuevo con el que se visten ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sean los saberes eruditos enseñados desde siempre”, Perrenaud, 1999, p. 61.

desea prevenir con toda claridad a quienes asumen el enfoque por competencias, cuando recuerda que una práctica escolar es construir un problema artificial y descontextualizado, en colocar un problema sólo para que éste sea resuelto. La sección realista de problemas en el ámbito escolar es una forma de posibilitar una movilización de la información en la perspectiva de vincularse con un problema específico.

El desarrollo de procesos de pensamiento vinculado a una disciplina podría considerarse una opción para la aplicación del enfoque de competencias en la educación, con la limitación de que no necesariamente cumpliría con el factor de “situación real inédita”, pues ciertamente este aprendizaje es mucho más complejo que la exclusiva retención de conocimientos. Algunas perspectivas constructivistas suelen llamarlo aprendizaje de conceptos y también aprendizaje de procedimientos. De esta manera, en el campo de la matemática, del lenguaje, de la historia o de las ciencias naturales, no sólo se requiere del dominio de alguna información (aprendizaje de datos) en la cual la memorización es el principal proceso cognitivo puesto en operación; sino que los otros dos tipos de aprendizaje (conceptos y procedimientos) reclaman de un desarrollo cualitativo de actividades mentales que requieren generar una comprensión, una explicación, una traducción de los temas al lenguaje de cada uno de los aprendices, así como un reconocimiento de que para generar un conocimiento matemático o histórico se sigue un proceso de ordenamiento mental diferente, se establece una secuencia de ordenamiento de la información, una secuencia de interrogaciones distintas. El aprendizaje de procedimientos permite efectivamente enfrentar situaciones inéditas, porque finalmente ha permitido que cada sujeto adquiera el mecanismo de construcción del conocimiento en una disciplina específica.

Una discusión que desde la perspectiva de competencias se abre en esta situación es si realmente esto se puede reconocer como la aplicación de dicho enfoque. Esto es, si un aprendizaje de información, conceptos y procedimientos es en sí una competencia matemática.

Otra opción, y quizá con mucho mayor sentido es la que plantea Roe al reconocer que no todo lo que se enseña y aprende de una disciplina en un ambiente escolar puede ser abordado con el enfoque por competencias. Para este autor las disciplinas forman también aprendizajes básicos (Roe, 2003) que deben ser aprendidos en la lógica y estructura del pensamiento de cada disciplina. Existen otros momentos o tramos de formación en un plan de estudios en los cuales con un enfoque de problemas se puede promover la integración de la formación disciplinar adquirida. Una consecuencia de esta posición llevaría a reconocer que ciertos conocimientos básicos: habilidades y destrezas matemáticas, físicas o químicas; conocimiento de la historia, la literatura, requieren de una base disciplinar específica que posteriormente, en el mismo plan de estudios, requiere movilizarse en la resolución de problemas que articulen la información de varias disciplinas con problemas específicos.

Un punto fundamental en una perspectiva de este tipo es reconocer que sin la movilización de la información¹³ difícilmente se impulsará una perspectiva de formación en competencias, y que la movilización de la información es el resultado del empleo que cada estudiante requiere efectuar de tal información en el marco de un problema real que tiene que solucionar. En opinión de Perrenaud (1999, p. 29) esta movilización de la información acerca el enfoque de competencias al concepto esquema de acción de la teoría piagetiana, y al tiempo que permite una mejor fundamentación de lo que se puede enunciar como aplicación del enfoque de competencias a la educación, posibilita una explicación del efecto de esta movilización de la información en la estructura cognitiva de un individuo.

Una clara consecuencia de la posición de Roe para la tarea de elaboración de planes y de programas de estudio consiste en reconocer dos momentos en la formación, uno vinculado a la adquisición de información disciplinar básica y otro referido a su empleo en problemas específicos. La forma como esto se puede realizar en un plan de estudios de educación básica y otro de formación profesional superior adquirirá formas específicas.

En cuanto a las llamadas competencias transversales, varios autores coinciden que en estricto sentido éste es el enfoque de educación por competencias, puesto que en la vida profesional un sujeto no

¹³ Perrenaud insiste ampliamente en el tema de movilización de la información como aspecto central del enfoque por competencias.

utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas que tiene que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento¹⁴. De esta manera, los enfoques interpluri- multidisciplinares constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias.

Las competencias transversales pueden ser de dos tipos: aquellas más vinculadas con el ámbito de desempeño profesional, lo que en otros términos podría denominarse una habilidad profesional, una práctica profesional en donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesional requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos que ha adquirido. Así por ejemplo el documento sobre “Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina de la Universidad de Barcelona” (2002) a partir del modelo de Harden establece tres niveles de competencias integradoras de la formación profesional. La base genérica de las mismas es un médico competente y reflexivo: a) capaz de hacer (competencia técnica), b) capaz de fundamentar la manera como aborda su práctica (hacer lo que es correcto de manera correcta, esto es mostrar competencias académicas, nivel conceptual y pensamiento crítico) y, c) capaz de mostrar una competencia profesional (hacer lo que es correcto, de manera correcta, por la persona correcta). A partir de esta integración de competencias se desprenden otro conjunto de ellas para determinar la formación profesional.

Debo reconocer que en el planteamiento de estos autores no se definen las anteriores como competencias transversales, pero dado su carácter tienen este sentido, ya que integran los aprendizajes de todas las disciplinas que forman un plan de estudios. Sin embargo, el grado de generalidad de las mismas dificulta su interpretación en el conjunto del plan de estudios. Otra forma de manejar las competencias transversales se encuentra referida a un conjunto de aprendizajes que se pueden promover en la educación básica, como lo establece el documento “Competencias clave para la vida” al enunciar: “el término transversal no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos” (EURIDYCE, 2002, p. 14), al ejemplificar esta visión plantea como destrezas genéricas la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad de aprender. Un énfasis particular adquiere la perspectiva de conocimientos para la vida y la necesidad de mantener una actitud que permita el aprendizaje continuo.

En este caso la perspectiva del aprendizaje basado en la resolución de problemas o los modelos que se reconocen articulados como enseñanza situada constituyen una expresión específica de tales acciones. En opinión de Roe, la formación en competencias corresponde a una segunda etapa de los tramos de formación curricular, donde se aplican conocimientos aprendidos en una forma más disciplinaria.

De igual forma vale la pena mencionar que para Bernard Rey otra forma de analizar las competencias transversales es concebirlas como competencias-elementos. Ello abre la posibilidad de encontrar una transversalidad interior en cada disciplina. La identificación de diversas micro-competencias se convierte en esta perspectiva en un elemento constitutivo de toda operación. “Saber leer —dice— es una competencia que encontramos tanto para resolver un problema de matemáticas, como para aprender un poema, pero el elemento saber leer no ocupa el mismo lugar en ambas actividades” (Rey, 1999).

Una segunda perspectiva de las competencias transversales se encuentra vinculada con el desarrollo de ciertas actitudes que se encuentran basadas en conocimientos, tal es el caso del desarrollo de una perspectiva ambiental, del respeto a los derechos humanos o de la educación en democracia. Las competencias en este rubro son el resultado no sólo del manejo de la información y del desarrollo de habilidades específicas, sino que requieren de igual forma el desarrollo de una actitud, de una valoración que incorpora un elemento diferente en esta perspectiva.

¹⁴ “Un médico, un arquitecto, un ingeniero utilizan grandes fragmentos de numerosas disciplinas escolares y universitarias, pero también saberes constituidos, propios de su dominio de acción, ya sea saberes eruditos, profesionales o basados en la experiencia”, Perrenaud, 1999, p. 53.

ETAPAS DE LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En la perspectiva de Roe (2003) las competencias profesionales se pueden clasificar por la temporalidad en su proceso de formación. Para este autor existe una etapa básica en la formación en competencias, una inicial y otra avanzada.

Para este autor, la etapa básica corresponde a la formación de las competencias profesionales en el trayecto del plan de estudios, en el proceso de formación. En esta perspectiva un plan de estudios debe no sólo establecer los contenidos básicos que el estudiante debe dominar ni dejar como un problema para el egresado la integración de las mismas una vez que haya concluido sus estudios. Las competencias básicas forman parte de la formación profesional y en el plan de estudios se requiere determinar con claridad tanto las competencias profesionales que son objeto de formación, como los mecanismos que se promoverán en el trayecto curricular con la finalidad de establecer con claridad no sólo la elección de lo que se debe formar, sino los mecanismos y etapas en las cuales ocurriría la formación.

Por su parte las etapas inicial y avanzada de las competencias responden a la vida profesional; en estricto sentido se podrían estudiar mediante diversos estudios sobre el desempeño de los egresados en el mercado ocupacional. Las iniciales son aquellas que puede mostrar el egresado en sus primeros cinco años de ejercicio profesional, y constituyen una primera etapa de la vida profesional, donde el egresado puede requerir de algunos apoyos para potenciar su desempeño. Por el contrario, es de esperarse que después de los primeros cinco años de ejercicio profesional el egresado haya adquirido un conocimiento experto que le permita desempeñarse con eficiencia en el mundo del trabajo.

DOS ALTERNATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PLANES DE ESTUDIOS BASADAS EN EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Un tema que con claridad emerge de la discusión para la aplicación del enfoque de competencias para el campo de los planes de estudio permite concluir que para la construcción de planes de estudios por competencias se pueden derivar dos alternativas.

A la primera la denominamos enfoque integral por competencias en donde lo que se busca es aplicar hasta sus últimas consecuencias esta perspectiva. En algunos casos se postula que se trata de abandonar la construcción de planes de estudio por objetivos de desempeño, para transitar a una construcción por demostración de competencias, para lo cual se acude a múltiples clasificaciones de competencias: competencias generales o clave, competencias derivadas, secundarias o particulares. Una segunda estrategia metodológica adopta el enfoque de competencias vinculado a otras perspectivas, la denominamos mixta porque en ella la definición de competencias coexiste con otros enfoques, particularmente con la delimitación de contenidos.

Ambas perspectivas contienen al mismo tiempo una posición frente al aprendizaje. Una sostiene un enfoque de aprendizaje que reivindica el papel de la aplicación del conocimiento, del empleo del conocimiento en la resolución de problemas, mientras que la que denominamos mixta reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, ciencias básicas, etc.) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido. En este sentido podemos afirmar que ambas perspectivas contienen su ventaja y desventaja, de suerte que conviene hacer una presentación y ponderación de ambas.

La construcción de un plan de estudios empleando únicamente el enfoque de competencias, esto es, estableciendo como su punto de partida la delimitación de competencias complejas o integradoras, permite elaborar una visión integrada de la formación del profesional en la educación superior. Así se puede determinar, por ejemplo, la habilidad del médico para resolver problemas clínicos de diversa índole, la capacidad de un arquitecto para diseñar un complejo hospitalario, etc. La integración de la información y de diversas habilidades es el elemento característico de esta perspectiva. Sin embargo, su grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio.

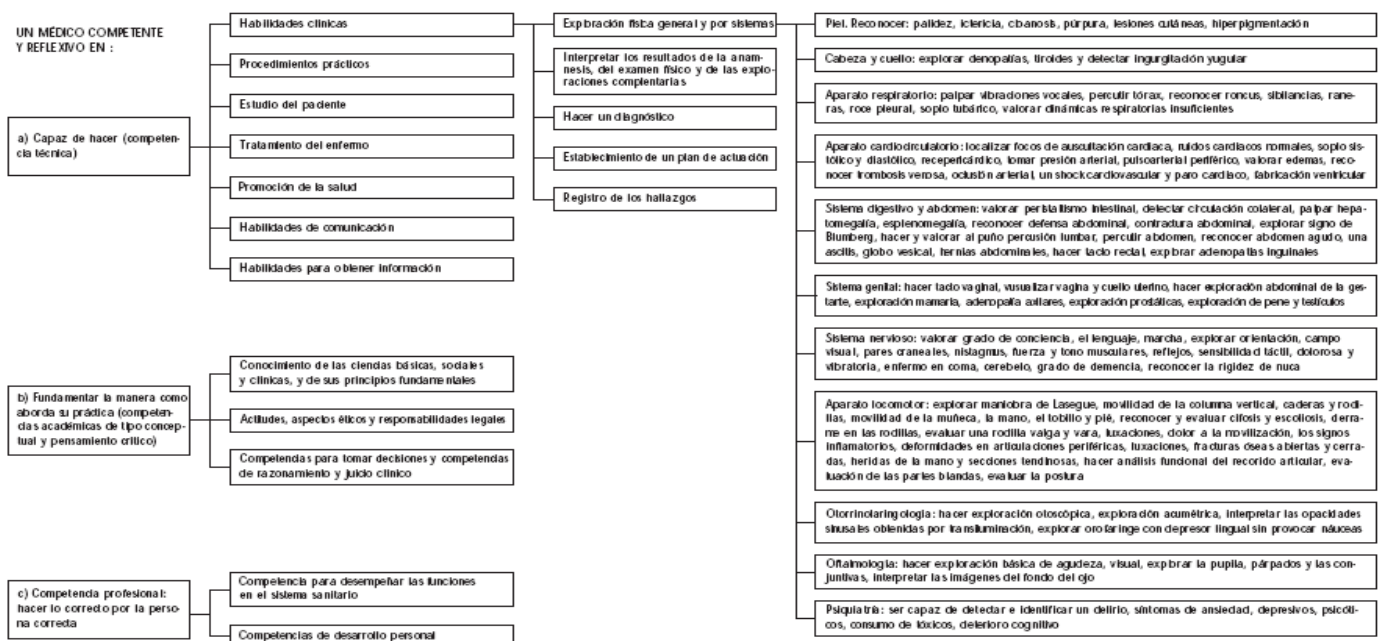
Es precisamente su carácter integrador el que facilita de alguna manera su enunciación. Las competencias complejas, integradoras o profesionales, dan respuesta a la pregunta: ¿en qué es competente un profesional específico?, ¿en qué ámbitos muestra competencia? En instituciones acostumbradas a elaborar perfiles de egreso o a determinar las prácticas profesionales de sus egresados esta respuesta no necesariamente es problemática. Una perspectiva como la que ofrece el Plan de Estudios de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona define este ámbito de las competencias generales de formación profesional en tres ámbitos: un médico competente y reflexivo con capacidad de hacer (competencia técnica), de fundamentar la manera como aborda su práctica (competencia académica, nivel conceptual y planteamiento crítico), y de hacer lo correcto por la persona correcta (competencia profesional). De estas tres competencias generales que engloban toda la formación profesional realizan, mediante la perspectiva del análisis de tareas, una desagregación en otros tres niveles de generalidad, buscando una mayor especificidad en esta actividad (véase cuadro 4).

El punto problemático de esta perspectiva es que si bien las tres competencias generales que orientan la construcción del plan de estudios tienen la característica de ser integradoras y suficientemente amplias, para poder ser objeto de trabajo en el plan de estudios tienen que dar paso a un proceso de desagregación. Pero este proceso de desagregación va dando pauta a la formulación no sólo de tareas más simples, o de competencias derivadas, como se sostiene en el enfoque, sino de comportamientos o ejecuciones simples. Con ello en el proceso de elaboración de un plan de estudios se llega a un punto de acción donde la formulación de competencias simples coincide con la formulación de objetivos específicos. En realidad no se observa ninguna diferencia entre ellos, más que la formal de su elaboración.

El problema es tan crucial que incluso se recomienda que se establezca un nivel de ejecución aceptable para ese comportamiento simple, lo cual regresa toda la formulación de un plan de estudios, a las perspectivas educativas cercanas a los planteamientos conductuales de la década de los años sesenta mediante el pensamiento de Robert Mager (1970) o de Popham y Baker (1970). No se percibe pero la estrategia de implementación de un objetivo conductual es la misma que subyace en la que se sigue para descomponer una competencia compleja en una derivada o simple y al mismo tiempo establecer en ésta un nivel de ejecución.

En este sentido podemos afirmar que la perspectiva de las competencias ha sido el espacio para que en muchos planes de estudio se vuelva a establecer la teoría de formulación de planes y programas de estudio por objetivos de comportamiento.

COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR ESTUDIANTES DE MEDICINA
(Modelo Harden) Universidad de Barcelona, 2002



Por ello tendremos que preguntarnos cuál es la aportación que la perspectiva de competencias hace al campo de la enseñanza de la medicina, en donde históricamente los planes de estudio se integran con un tramo de formación básica —las ciencias básicas que habitualmente se integran en el mismo—, para dar paso a un segundo tramo de la enseñanza clínica que se efectúa centrado en casos, que por su característica tiene situaciones inéditas y reclama la formación de habilidades a partir del manejo de los conocimientos básicos. El enfoque por competencias en este caso tiene la responsabilidad de clarificar su aportación a esta perspectiva.

Una segunda alternativa para la elaboración de planes de estudio en la perspectiva de las competencias es lo que hemos denominado un enfoque mixto. Es donde coexiste el enfoque de competencias con otros, fundamentalmente los contenidos. Una realidad en los procesos de formación de conocimientos es que para poder realizar aprendizajes complejos se requiere haber adquirido aprendizajes más simples. Esta perspectiva regresa a una visión sostenida por los modelos educativos anteriores al siglo XX, en los que se hacía una importante defensa del orden del contenido. El caso del aprendizaje de las matemáticas, sin lugar a dudas, es el que ofrece el mayor número de ejemplos en esta perspectiva. No se puede abordar la multiplicación sin la noción de suma; no se puede realizar un cálculo de estructuras sin un estudio de procesos algebraicos.

Pero el problema no se reduce sólo a esta disciplina. En varios planes de estudio pensados para la formación profesional se tienen tramos denominados ciencias básicas frente a otros de conocimiento aplicado. Roe sostiene que éste es un modelo que puede incorporar la perspectiva de una formación en competencias, respetando un proceso de aprendizaje básico, centrado en el conocimiento de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias subcompetencias y competencias profesionales. En este sentido considera que desde la estructura global del plan de estudios ambos elementos deben quedar claramente formulados. Incluso de su pensamiento se puede derivar con toda claridad que el perfil de formación profesional puede establecerse determinando los conocimientos, habilidades y actitudes que debe adquirir el estudiante durante su proceso de formación escolar y, al mismo tiempo, delimitar las competencias profesionales que singularizan esta formación.

Vistas de esta manera, las competencias responden a una etapa de integración de la información a partir de problemas que provienen de la realidad profesional, de la práctica profesional. La perspectiva del aprendizaje situado, del aprendizaje basado en problemas o de las llamadas tareas auténticas se articula con claridad en esta posición.

Más aún, en el fondo permite reiterar una visión curricular que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica (ciencias básicas) centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas profesionales reales.

La experiencia que se está promoviendo en varios planes de estudio de vinculación, de prácticas profesionales, de estancias formativas en ámbitos laborales, responde con claridad a esta perspectiva. En este sentido el enfoque mixto es el más prometedor para incorporar el punto de vista de las competencias en el plano curricular.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Es paradójico que frente a un tema tan incipiente en el terreno de la educación surjan múltiples conclusiones, pero precisamente la dificultad que ha tenido el concepto competencias para desarrollarse en el campo de la educación y las aportaciones que podrían ocurrir en el debate educativo permiten entender esta situación.

En primer lugar, el empleo del término competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio en el terreno de la educación. Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y origina una enorme confusión. No existe en el momento, y es necesario reconocerlo, una clasificación completa, racional y funcional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza.

El término competencia procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística. Su aplicación en la formación del técnico medio ha rendido buenos dividendos; su aplicación a la educación básica y a la educación superior ha traído nuevas dificultades. No se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y en esto reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo ha contribuido al establecimiento de un discurso hueco de innovación.

Entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar. Cuál es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los esquemas y textos mostrados en la escuela, o formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas. Sin lugar a dudas que éste es el centro del debate de los paradigmas en el campo de la didáctica en los últimos cien años, un debate que nos permite vislumbrar lo difícil que es para un sistema educativo, para un sistema de enseñanza docente y seguramente para un sistema de examinación, particularmente exacerbado en la era de los exámenes masivos, abandonar la mirada enciclopedista de la educación para desarrollar una visión atenta a la sociedad de la información, acorde con las exigencias de resolver situaciones problemáticas.

No existe en este momento una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación; no existe un planteamiento claro que permita una formulación curricular segura. En el caso del currículo, podemos afirmar que encontramos múltiples clasificaciones que no necesariamente permiten orientar los procesos de diseño curricular. No se tiene claridad sobre las ventajas que subyacen en emplear el término competencias referido a ámbitos disciplinares: competencia matemática, etc., o al señalamiento de habilidades específicas como competencia lectora, lo que también ha dado pauta a determinar diversas sub-competencias que van delimitando mucho más lo que se denomina un contenido académico. Al mismo tiempo, se puede reconocer que este enfoque permite avanzar en la lucha contra el enciclopedismo y el saber erudito como finalidad de la educación.

La discusión sobre sus aportaciones y las inercias que puede esconder este planteamiento invitan a realizar una reflexión mucho más serena sobre el valor de esta propuesta.

Más allá de la discusión pedagógica que se renueva con la incorporación del término, surgen nuevas dificultades. Algunas guardan relación con lo que se podría denominar una metodología para la elaboración de planes de estudio; otras con las estrategias para aplicar tales propuestas a situaciones prácticas en el aula.

Es difícil construir una metodología de diseño curricular apoyada en la perspectiva de las competencias. Con claridad hemos presentado un enfoque que integralmente toma esta propuesta y otro que elabora una construcción mixta. El valor del primero es la construcción de un mapa general de competencias, con la dificultad de encontrar un mecanismo coherente para diseminar esta postulación en una construcción curricular, mientras que el mérito del segundo —el que en mi opinión tiene más futuro— es reconocer el sentido de las competencias a partir del respeto de enfoques académicos que tiendan a precisar una estrategia de diseño curricular donde los contenidos básicos se puedan aprender. Esto deja abierta la problemática de las llamadas competencias disciplinares: matemáticas, científicas entre otras. Sin embargo, también se puede observar la forma como estas competencias finalmente quedan fundidas en términos como desarrollo de capacidades y destrezas.

Aquí surge un problema mayor, que incluso se puede concebir con las conceptualizaciones que la OCDE plantea en la elaboración de sus exámenes internacionales. Concebir las habilidades y destrezas para la vida, como las denomina esta organización, puede ayudar a definir una estrategia de evaluación y a construir los diversos reactivos de la prueba que elaboran, pero no permite realizar una construcción curricular. Nuestros planes de estudio con sus diferentes enfoques continúan centrados en un ordenamiento relativamente jerárquico de temas que deben ser abordados. Con el enfoque por competencias pasa exactamente lo mismo: la definición de las competencias genéricas o profesionales efectivamente ayudan a delimitar los desempeños que deben tener los individuos, pero no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior.

Quizá la clave se encuentre en el segundo aspecto: el enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar.

Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares. En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños. Los conceptos de movilización de la información, de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas adquieren una importancia en esta perspectiva.

En todo caso el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación. Al mismo tiempo, se requiere explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinicia una discusión sobre el sentido del aprendizaje escolar, pero que la mayoría de los autores que lo abordan sencillamente lo omiten o lo desconocen.

Los temas presentados en este ensayo indudablemente merecen un análisis mucho más detallado con la finalidad de determinar sus posibilidades. En particular, los términos competencias transversales y competencias disciplinarias, con los riesgos que existen para ser abordados en perspectivas reductivas, pueden ofrecer aspectos interesantes que coadyuvan a crear condiciones distintas para la práctica educativa. Indudablemente, el enfoque es muy joven todavía para mostrar cuáles serán los derroteros que asuma en el terreno educativo.

*** ANGEL DÍAZ BARRIGA es Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Investigador del CESU. Miembro del SNI. Sus líneas de investigación son didáctica y currículum, evaluación educativa; teoría de la subjetividad en la educación. Entre sus publicaciones están: Docentes y programas de estudio, Buenos Aires, Aique, 1994, y Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones, México, CESU/M.A. Porrúa, 1995.**

REFERENCIAS

- AGUT, S. y R. Grau (2001), "Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias", en *Proyecto Social*, núm. 9.
- ALONSO, M. (1998), *Enciclopedia del idioma*, México, Aguilar.
- ARGUELLES, A. (comp.) (1996), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, CONALEP.
- Banco Mundial (1992), "Educación técnica y formación profesional. Documento de política", Washington.
- BM. BRUNER, J. y D. Olson (1973), "Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada", en *Perspectivas*, vol III, núm. 1, Madrid, UNESCO.
- BUSTAMANTE, G. (2003), *El concepto competencia III. Un caso de contextualización*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- CANGUILHEM, G. (1978), *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.
- CASTELLANOS, A. (s/f), "Metodologías para definir competencias" en *Diseño curricular con base en competencias profesionales*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- EURIDYCE (2002), *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, EURIDYCE. La Red Europea de Información en Educación, p. 21, <http://eurydice.org>
- FOUCAULT, M. (1977), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
- Grupo de Innovación y Excelencia de la Universitat de Barcelona, Facultad de Medicina (2002), "Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina durante el pregrado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona", Universitat de Barcelona, diciembre.
- Instituto Politécnico Nacional (IPN) (1996), "El modelo curricular de educación basada en competencias. Posibilidades y retos para su implantación", en *Revista Académica: Educación, Investigación y Vinculación*. año 1, núm. 1, enero-febrero, México.
- MAGER, R. (1970), *Confección de objetivos para la enseñanza*, México, Ministerio de Educación.
- MARCUSE, L. (1969), *Filosofía americana*, Madrid, Guadarrama.
- NIETZSCHE, F. (1982), *La genealogía de la moral*, México, Porrúa (Colección Sepan Cuantos...). Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (INSAFORN) (2001), *Una metodología de diseño curricular para programas de formación profesional por competencias*, San Salvador, INSAFORN.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002), *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, México, Santillana- OCDE. — (2005), *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*, México, Santillana-OCDE.
- PERRENAUD, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen.
- POPHAM, James y Eva Baker (1970), *El maestro y la enseñanza escolar*, Buenos Aires, Paidós (Colección Educador).
- REY, B. (1999), "Las competencias transversales en cuestión", documento en internet, www.philosophia.cl/biblioteca/rey/competencias
- ROE, R. (2003), "¿Qué hace competente a un psicólogo?", en *Papeles del Psicólogo, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, núm. 83, diciembre.
- SNYDERS, G. (1972), *Educación progresista*, Madrid, Marova.

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y MODELOS EDUCATIVOS ALTERNOS

(UNA REVISIÓN CRÍTICA)

PRUDENCIANO MORENO MORENO
CCAA: Políticas Públicas y Educación
UPN-Ajusco

pmoreno@upn.mx

INTRODUCCION

El presente artículo intenta realizar una revisión crítica del MEBC y sus elementos anexos: la innovación-vinculación tecnológica y la evaluación para en un futuro bosquejar una posible alternativa relativa al tipo de educación que es necesario impulsar, dados los límites que enfrenta el paradigma educativo derivado de la modernidad y la globalización; pero sin marcar una ruta de regreso a la premodernidad y a la antimodernidad, sino mas bien, explorando algunas ideas de la postmodernidad y la transmodernidad.

Tales son los ejes críticos de análisis que orientan el escrito aquí expuesto, pues consideramos que ya existe bastante material analítico y empírico sobre las deficiencias del sistema educativo, tales como deserción, reprobación calidad, desempeño, desigualdad educativa, analfabetismo, etc. Por lo cual la propuesta, es concentrarnos en un nivel cualitativo diferente al utilizado por la mayor parte de la investigación educativa.

Este trabajo tiene como objetivo fundamental contribuir al debate en políticas para la educación en el contexto de los impactos que para el sector están teniendo los procesos de globalización económica, y las visiones derivadas de la modernidad, postmodernidad y transmodernidad.

Las interrogantes investigativas que guiaron el ensayo académico y que a la vez constituyen inquietudes personales sobre el mundo de la educación contemporánea fueron las siguientes:

¿Por qué académicos, trabajadores universitarios técnicos, manuales y estudiantes se sienten tan al margen de las políticas educativas modernizantes de planeación, desarrollo, vinculación, productividad, calidad y evaluación institucional? ¿Cuál es el rol de las ciencias sociales ante la instrumentalización del desarrollo educativo? ¿Qué concepción educativa subyace en tales políticas modernizantes? ¿Por qué las políticas educativas nacionales e internacionales reducen la educación a un mero epifenómeno de la globalización?

Se pueden seguir formulando infinidad de interrogantes al respecto, pero interesa destacar de manera sustancial dos aspectos: la parcialidad (que no falsedad) de la política educativa dominante y la omisión de un diagnóstico sobre las condiciones de amplio escepticismo (posmoderno) y turbulencias sociales graves, como contexto social primordial para apuntar hacia dónde podrían moverse las líneas generales del cambio educativo.

Una de las hipótesis básicas manejadas en este artículo hace alusión sobre todo una “crisis de visión educativa”, es decir a una manera de concebir la educación o el tipo de persona y sociedad a formar. Esto es, la visión educativa de la modernidad (entendida como una época y el “espíritu” de

una época) y la globalización han llegado a una situación “límite” sobre los actores sociales que disputan la educación.

Tecnocratización y deshumanización de las reformas educativas es otra hipótesis que permea este trabajo. “Después del diluvio neoliberal nuestras escuelas serán mucho peores de lo que ya son ahora. No se trata nada más de un problema de calidad pedagógica, aunque también lo es. Se trata de un problema político y ético: nuestras escuelas serán peores porque serán más excluyentes” (Gentili, 2002: 16).

EDUCACION Y GLOBALIZACION

Las políticas educativas desde los 80 se vienen implementando sobre dos ejes: por una parte, el derivado de los procesos de la nueva economía de la globalización y por otra, el eje que arrastra el tradicionalismo y las inercias acumuladas del antiguo modelo educativo nacionalista y cerrado a las tendencias mundiales.

El impacto de la globalización en la educación es múltiple, contradictorio, ambiguo y polisignificante; pero en general privilegia el “aparejamiento educativo” al nuevo paradigma global electroinformático-técnico-económico de reconversión productiva.

Se trata de un modelo educativo altamente estandarizado que produce cambios en la organización del trabajo académico, formas autónomas de aprendizaje, nivelación profesional, redes de intercambio académico en docencia, investigación, difusión; también la aparición de la cuarta función: la comercialización del conocimiento (vinculación productiva).

La irrupción del modelo en la escena educativa ha impactado en la formación de un polo educativo hacia los sistemas de mercado, por un lado. Por otro, un polo educativo ajeno al proceso de modelo cerrado de control estatal ideológico y presupuestario; dirigido a comunidades con identidades más autárquicas, sin conexión con la cultura global hegemónica contemporánea de vanguardia.

Las políticas educativas centrales están orientadas mayoritariamente por el primer modelo, el cual retoma la “filosofía” (más bien ideología) del ESTANDAR EDUCATIVO, entendido como la medición de disposición curriculares, perfiles educativos, evolución, normatividad, etc.

En educación, docencia e investigación científica y tecnológica el ESTÁNDAR clave es el CONOCIMIENTO (que no la SABIDURÍA). Los organismos formuladores de políticas educativas, han asumido la tarea de prescribir estándares educativos, basados en el Banco Mundial, **OCDE** (Organización de Países para la Cooperación y el Desarrollo Económico) Unión europea, **CEPAL** (Comisión Económica para América Latina), **OMC** (Organización Mundial de Comercio) **FMI** (Fondo Monetario Internacional) etc.. Se trata de estándares para evaluar la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad educativa.

Su “talón de Aquiles” o debilidad educacional para el modelo pedagógico, es básicamente, que tales indicadores ingresan como meros epifenómenos de la globalización económica y su estandarización tecnológica-industrial/comercial y productiva.

Dejando como asignatura pendiente lo fundamental que define al proceso educativo: la carencia de un modelo pedagógico sobre los grandes objetivos y finalidades de la educación. Una visión más **PROFUNDA** y amplia sobre el quehacer educativo, más allá de la esfera instrumental (formación de recursos humanos) del mismo.

El impulso de una visión educativa fragmentaria, parcial, unidimensional y monocromática (“chata” y “gris”) derivada de la globalización y el modelo educativo tradicional antiguo, ha provocado un

profundo **VACÍO PSICO-SOCIAL** y la carencia de un **SENTIDO SIGNIFICATIVO EXISTENCIAL** en ambos polos educativos.

Vacío que para algunos se interpreta como la “condición postmoderna” de la educación contemporánea, para otros como crisis de la modernidad y para algunos, como la necesidad de “desmodernizar” una parte de la educación contemporánea ya que el **SUJETO EDUCACIONAL** no se identifica con procesos externos (ajenos) generados fuera de sus inquietudes de vida.

Por lo cual es necesario que los análisis educativos tomen en cuenta este escenario buscando una política educativa “transmoderna”, que supere la brecha existencial y psíquica abierta entre globalización, tradicionalismo y educación y se aboque a la búsqueda de un nuevo principio regulador entre **RACIONALIDAD GLOBAL TÉCNICA-INSTRUMENTAL E IDENTIDAD CULTURAL Y PSICOLÓGICA**; mediante la integración de nuevas esferas de desarrollo del potencial humano aún inexploradas por la educación; como lo son las dimensiones sutiles de la vida: una ética trascendente, una estética sublime, la subjetividad y el mundo interior del sujeto y el campo energético, campo punto cero o más popularmente conocido como dimensión espiritual de la vida (no confundir con religión).

HACIA EL ESBOZO DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA TRANSMODERNA

Para responder las interrogantes del apartado anterior partimos del diagnóstico del debilitamiento de los controles sociales y culturales de gobiernos, iglesias, familias y escuelas; así como de la pérdida de nitidez de la frontera entre lo normal y lo patológico.

Hay necesidad de combinar razón instrumental y tecnología con identidades culturales y personales. En términos de A. Touraine es necesario DESMODERNIZAR, esto significa que, a causa de la creciente disociación entre lo PERSONAL y lo social integremos y equilibremos lo que Habermas llamó el mundo separado de las esferas tecno-económicas política, social y cultural; con lo subjetivo lo ético y lo estético, mas allá de la estandarización social, a fin de que la existencia no se reduzca a una experiencia caleidoscópica o conjunto continuo de respuestas fragmentarias al entorno.

El proyecto alterno es un esfuerzo, para resistir al desgarramiento de la personalidad, y movilizarse en actividades técnicas y económicas exclusivamente, dejando dimensiones importantes excluidas. Se trata de formarse una historia activa de vida personal, una construcción de uno mismo como actor o como SUJETO; una afirmación de la libertad contra el poder, contra la “Jaula Invisible de Hierro” (Max Weber) y los estrechos límites de la comunidad, combinando libertad personal con movimiento social y aportando a una sociedad multicultural.

El ideal de una sociedad multicultural es alejarse de la vida social en comunidades tradicionales y también de la estandarización de la sociedad de masas, unificada por sus técnicas y su lógica mercantil. La idea de la AUTONOMÍA PERSONAL gobierna la de “intercomunicación cultural”; es una respuesta a las redes que nos instrumentalizan y comunidades que nos encierran en costumbres atávicas.

La reconstrucción de la vida personal y colectiva se basa en el supuesto de que el sujeto y la intercomunicación necesitan “protecciones institucionales” que reemplacen la idea de democracia como voluntad general, por otra de democracia como POLÍTICA DEL SUJETO.

El sueño de someter a todos los individuos a las mismas leyes, ideologías, razón, religión o historia degeneró en pesadilla. Vivimos una etapa de modernidad, postmodernidad con necesidad de desmodernidad y transmodernidad. Se trata de darnos los medios de reconstruir nuestra capacidad de manejar los cambios y determinar opciones posibles; allí donde sentimos que no hay más que un progreso indefinido (tanto positivo como negativo) o un laberinto sin salida.

La educación y la escuela de la modernidad, con su centramiento en la producción y el trabajo llevó a una ruptura entre el mundo de la ciencia y la conciencia. Para Touraine la noción de desmodernidad proporciona una sensación de desbordamiento de la escuela tradicional por la formación de la escuela paralela representada en los medios masivos de comunicación. Sin embargo esta ESCUELA PARALELA es también una potente medianía cultural con altos niveles de mediocridad y conformismo; es el vehículo más importante de la homogeneización y socialización cultural, para la formación de caracteres genéricos de la masificación humana estándar.

Plenamente se corresponden con la razón instrumental que intenta arrancar y frustrar todo ámbito imaginativo que estimule el conocimiento y la cultura más allá del estrecho horizonte de una sociedad alienada con una alta petrificación del mundo interior humano.

Resistencia a la meditación y la reflexión especulativa, preferencia de lo útil a lo bello, represión de impulsos y sentimientos en aras del logro material. La superioridad técnica material anglosajona es indiscutible, como lo es su pobreza emocional y espiritual (Tejeda, 1996). No se puede hablar de EDUCACIÓN cuando el individuo queda reducido a funciones sociales que debe cubrir y asumir en un mundo incierto y cambiante.

La educación moderna se correspondió con una cierta visión histórica. La voluntad de elevar al niño por encima de sus particularismos, hacia el mundo de la razón, disciplina, conocimiento y progreso. El valor de la cultura universal, la secuencia típica en la enseñanza de la historia: formación de la civilización europea, griegos y romanos, mundo judío (cristiandad), renacimiento y democracia moderna. Tenía un doble esfuerzo en la liberación de la tradición y el ascenso hacia valores de jerarquía social y la competencia como diferentes al origen social y su correspondencia con la formación de la sociedad nacional.

Propició actos civilizatorios claves como el control de las pasiones por la razón instrumental, el monopolio estatal de la violencia legítima, la dominación de la naturaleza por la ciencia, los valores del conocimiento (instrumental), el progreso, la nación. Sin duda una educación CENTRADA en las NECESIDADES de la SOCIEDAD por encima de las del INDIVIDUO.

La propuesta de una política educativa del sujeto de Touraine apunta hacia la libertad, comunicación intercultural y gestión democrática escolar. Cambiar de una educación de la oferta (socialización) hacia otra de la demanda (necesidades de la persona).

Una combinación de individuo y colectividad, de historia personal, reconocimiento del otro, localidad, región, diversidad: una escuela HETEROGENEA VS HOMOGÉNEA. Una escuela que pueda contribuir a corregir la desigualdad de situaciones y oportunidades, y reubicar a una educación para la sociedad; que no arranque al niño una parte de si mismo para convertirlo en civilizado, homogéneo.

La educación no debe atribuirse únicamente la formación de ciudadanos o trabajadores, sino el AUMENTO en la CAPACIDAD de los individuos para ser SUJETOS; ciertamente con un manejo instrumental pero con expresión de la personalidad. Es importante un vislumbre crítico de la educación como invadida por preocupaciones utilitaristas, cultura de masas y problemas afectivos.

La censura entre cultura escolar y problemas privados milita en contra de los niños en situación difícil; ya que éstos son los que más ayuda requieren de la escuela. Estos pueden estar abordando aspectos sustantivos de su vida a través del juego, alboroto colectivo, violencia, suicidios, etc., quizás por la incapacidad del sistema escolar para organizar la comunicación interpersonal e intrapersonal. Pues docentes (y autoridades) no quieren definirse más que por la disciplina que enseñan, sin presentar un proyecto colegiado y concibiendo la escuela como un Taller Tayloriano.

Los docentes pueden argumentar que no fueron instruidos como psicólogos o trabajadores sociales; ni tampoco fue su elección, pero ello se debe a que pudieran estar más ocupados en defender su estatus profesional, derechos y carrera, que en reflexionar sobre educación.

La enseñanza tendrá que hacer dialogar alumnos, orientándose hacia la argumentación y contra-argumentación. Por ejemplo, el español mediante el análisis del discurso del otro. Enseñar a descifrar lenguajes sociales, saber científico más interpretativo. Enseñar a analizar los medios de comunicación, cuyo principal punto débil es la descontextualización de los mensajes.

LA POLITICA EDUCATIVA NO DEBE SER FRAGMENTARIA

La política educativa –en sus diversas variantes- deberá intentar presentar respuestas a problemas como los siguientes:

- 1 ¿Cuál es –al iniciar el nuevo milenio- el más candente de los problemas educativos? ¿Qué es una educación multidimensional?
- 2 ¿Cuál es el tema que atrapa la atención del investigador y también del gran público educacional? ¿Por qué no existe ética trascendente en la educación?
- 3 ¿Qué es una política educativa humanizante?

Estas preguntas se hacen por la gran separación que se observa entre las grandes visiones educativas y la instrumentación de la política educativa “real”. En efecto los teóricos e investigadores de la educación más importantes, no tienen incidencia en el manejo político y pedagógico de la educación.

Se puede pensar en una sociedad de cambio ante una época contemporánea de revoluciones científicas y tecnológicas pero también de graves rezagos en la formación de los seres humanos y en las condiciones de vida, la pobreza y la marginación, la contaminación y los desastres naturales han ganado terreno, los retos se plantean para la educación, el gobierno, las instituciones, la política, la sociedad en general. Ahí el modelo de competencias se queda corto respecto a los propósitos fundamentales de la educación en los diferentes niveles, como una alternativa para superar rezagos y llegar a la utopía de un artículo 3ero. constitucional, el cual establece la posibilidad de formar en una educación integral, esto es, atendiendo todas las potencialidades del desarrollo humano, no únicamente una sola.

Pero las contradicciones tienden a manifestarse, cuando lo integral se vuelve parcial, y los fines y bases de los modelos que se proponen no son analizados, en su dimensión formativa, sino que se reproducen, aplican, se adaptan, de acuerdo a los contextos, historias, condiciones y más factores involucrados.

En este marco que se tiende a entender, a comprender a las personas como seres integrales que ejercen en el momento sus capacidades en amplias dimensiones para criticar y proponer, para señalar pero también para actuar, para que el discurso tan reiterativo de formar “seres críticos y reflexivos” sea una realidad y no un adorno innecesario en los textos, es ahí donde se inserta esta mirada reflexiva sobre enfoque de competencias que tiene un auge en el sistema educativo nacional e internacional.

El significado conceptual se establece en una polisemia donde coinciden la vertiente gerencial empresarial, la competencia de la lingüística de Noam Chomsky, el cognitivismo piagetiano, las competencias económicas de los clásicos y neoclásicos; llegando a la formulación de un individuo competente, como un ser apto o capaz de hacer, así la currícula educativa que lo estructura conlleva conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, también actitudes tendientes hacia ese fin. La intención de este escrito es la reflexión, el análisis integrador para complementar las propuestas, el pensar en educadores que pudiesen ser diseñadores de la currícula y no solamente reproductores

del mismo, el propiciar la investigación, ampliar horizontes teóricos y metodológicos, el ir a las raíces de las competencias confrontando con la visión del proyecto educativo y la práctica docente y educativa que se realiza.

Son organismos internacionales los que están financiando los modelos por competencias, en términos estrictamente analíticos, es importante hacernos la siguiente interrogación: ¿Cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia pedagógica sino dentro de la economía, se haya convertido en el principal modelo de la pedagogía? Esto es una paradoja, un concepto que tiene una tradición dentro de la economía pero ninguna en la pedagogía se ha convertido en el principal modelo pedagógico, si se revisa la historia de la pedagogía, desde la antigüedad a nuestros días, las competencias no aparecen, pero al revisar la historia de la economía, competencias aparece desde 1776 con el libro clásico de Adam Smith (La riqueza de las naciones), luego en el resto de teorías económicas y con las tres revoluciones industriales hasta la fecha, el modelo de educación basado en normas y habilidades competentes se ha convertido en el principal modelo pedagógico de la época contemporánea.

En México, el modelo de educación basado en competencias (MEBC) surge en 1991, el Banco Mundial lo lanzó para un nivel, el nivel medio superior y para una modalidad, la tecnológica, CETIS (Centros de Educación Técnica Industrial y de Servicios), CBETIS (Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios) y CONALEP (Consejo Nacional para la Educación Profesional Técnica) que son bachilleratos tecnológicos, también se lanzó para escuela básicas técnicas de capacitación, con el nombre de educación basada en normas de competencia laboral; pero a partir de 1993 se extiende a la educación básica (competencias fundacionales), a partir de 1996 se extiende a licenciaturas, en 1997 se adapta para la reforma a las escuelas normales (competencias didácticas), a universidades tecnológicas (competencias tecnológicas), en 1999 a posgrados (competencias investigativas) y en el 2002 a la UPN (competencias pedagógicas) con la creación de la Licenciatura en Intervención Pedagógica, el MEBC se oficializa en Preescolar e Inicial entre 2004-2006.

El MEBC se extendió a todas las modalidades, abarcando a los centros del Servicio Civil de Carrera (competencias gerenciales) y hasta el IFE (Instituto Federal Electoral) en su programa de educación y formación ciudadana (competencias cívicas)

De acuerdo a cada nivel o modalidad educativa va teniendo esa distinción, se les llama competencias fundacionales en la educación básica, competencias laborales en el nivel medio superior tecnológico, competencias profesionales para la licenciatura, competencias investigativas para los posgrados, didácticas para las normales, competencias pedagógicas para la UPN y competencias tecnológicas para las universidades e institutos tecnológicos; competencias iniciales y competencias motrices para la educación inicial y física.

El modelo de competencias se ha convertido en un “monomodelo”, significa un modelo único para todo el sistema educativo, que es el que se ha impuesto, lo lanzó el Banco Mundial, con apoyo del FMI, el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), el GATT (por sus siglas en inglés, Acuerdo General de Aranceles y Comercio) el cual se transforma en OMC en 1995, México forma parte de este organismo desde 1986 junto con 111 países.

Todos ellos, FMI, BM, OMC, UNESCO apoyaron el modelo por competencias y se implementó de forma general y exitosa, una posible razón puede ser el financiamiento a la educación, esa generosidad no se aplica a otros modelos de mayor trascendencia pedagógica, como son: el modelo de la Espiral Dinámica (Ken Wilber, 2001), el de Inteligencias Múltiples (Howard Gardner, 2002), Ensamblaje Cognitivo Polímata (R. y M. Root-Bernstein, 2003) y Escuela del Sujeto (Alain Touraine, 1997), Teoría de la Complejidad (E. Morín, 1999), ellos no están financiados por el Banco Mundial porque éste no está de acuerdo con el desarrollo multidimensional, sino unidimensional, al Banco Mundial lo que le interesa es que se desarrollen competencias laborales, instrumentales,

competencias cognitivas racionales, pero no le interesa que se desarrollen dimensiones espirituales, emocionales, afectivas, sutiles, éticas, intrapersonales, etc..

Al cuestionarse; ¿porqué al Banco Mundial no le interesa que se desarrollen otras dimensiones amplias del sujeto? Algunas respuestas apuntan hacia la hipótesis del temor a que pueda afectarse los objetivos del sistema, una merma en la producción, la productividad, la competitividad económica, la eficacia, la eficiencia y la calidad comercial... Además se puede desviar la atención de las personas hacia mundos imaginarios alternativos posibles, hay un interés por gente productiva, pero no por gente que piense mas allá de esa esfera material, que conecte con la evolución de la consciencia y no únicamente con la evolución comercial de la competencia.

COMPETENCIAS, CALIDAD Y COMERCIO

El MEBC se correlaciona con el programa escuelas de calidad que recibe financiamientos externos, a través de diversas mediaciones como la elaboración de proyectos, asesoría y capacitación donde se pretende elevar la calidad de la educación, pero si y sólo si se cumplen las condiciones del programa y además es aprobado se llega este apoyo, con lo cual se observa que el financiamiento llega condicionado.

Las tendencias económicas de formación de bloques e integración comercial constituyen otros apoyos externos para el modelo de competencias como lo han sido la ALADI (Asociación Latinoamericana de Integración) y ALALC, (Asociación Latinoamericana de Libre Comercio), el MERCOSUR, (Mercado Común del Sur), y el TLC (Tratado de Libre Comercio); posteriormente se prevé una fusión del TLC y el-MERCOSUR. Por otra parte, en 1995 México firma con Chile, luego con Venezuela y Colombia, un TLC más tarde con Bolivia, después el TLC con Costa Rica., para el 2005 el TLC México- América y en proyecciones al 2010 el TLC América -Asia.

Para el caso de América Latina, México es un país hegemónico en la integración de acuerdos, lo que significa que la globalización es una integración comercial creciente, los países se están uniendo en bloques y después en continentes, todo esto con fines de competitividad, competencia, productividad, producción. Pero también la globalización tiene su base material en la tercera revolución científica tecnológica industrial y el paquete de recetas de política económica, que en el sector educativo ha impactado como neoliberalismo en la educación.

Díaz Barriga (1999: 45) cita que los organismos internacionales promovieron el concepto de "competencias básicas" como elemento central de la programación. Con este concepto se pretende analizar cuáles son las competencias que se deben promover en cada nivel del sistema educativo. Esta tarea es relativamente fácil de efectuar al principio de la educación inicial: habilidad para la lectura, para realizar operaciones matemáticas básicas, para comunicarse de forma verbal y escrita.

Esta afirmación es una crítica al señalar la complejidad de establecer cuáles deben ser las competencias de cada nivel educativo, pero el que incluye también excluye, y lo titánico de pretenderlo, Gardner (1995:27) lo señala al decir "en nuestros días nadie llega a aprender todo lo que hay para aprender. Pero al decir que es tarea fácil para la educación inicial, se llega a un reduccionismo de lo lógico y lo lingüístico, del niño como hombre, como ser humano integral que en la infancia ha desarrollado grandes aprendizajes.

La calidad de la educación se operativiza en aquella escuela que desarrolle las competencias cognitivas, que se entienden como capacidades instrumentales, abstractas de pensamiento racional, relacionadas con habilidades comunicativas, con aprendizaje de por vida, conocimiento de lo natural y lo social y formación cívica.

Entonces el concepto de calidad actual está muy ligado al modelo de competencias porque es el modelo oficial de la SEP, la visión oficial no maneja inteligencias múltiples o el modelo de

aprendizaje polímata, así el significado de calidad queda reducido a dos dimensiones, es fragmentario el modelo que se está aplicando, muy parcial, muy unilateral, reducido, a dos dimensiones del desarrollo de la personalidad, cuando la espiral dinámica presenta 10 dimensiones e inteligencias múltiples presentan 10 inteligencias y el modelo de calidad gubernamental solo 2 o 3 dimensiones formativas.

MODELOS EDUCATIVOS ALTERNOS

Wilber, Gardner y Morín, coinciden en que hay superar la visión del constructivismo en que todo el conocimiento se reduce a lo racional y lo lógico, sino que el conocimiento humano tiene más dimensiones, cuando ya hay una revolución en el mundo educativo, pero siempre estas revoluciones, llegan tarde, son importadas, unos 10-15 años después, por la traducción de los libros pasan años y en que la gente lee los libros otro tanto. Algunas de las teorías educativas más importantes serían las siguientes:

La teoría de la espiral dinámica de Ken Wilber va de esferas más pequeñas a más amplias, de esferas simples a esferas más complejas, y a cada esfera el le llama holones, y el ha localizado 10 holones en el desarrollo individual y eso le llama espiral dinámica.

Un poco en el sentido del constructivismo, con Jean Piaget el niño pasa por 4 etapas, en el constructivismo, dice que en la primera etapa del desarrollo del niño va de cero años hasta los 2 o 3 años y se llama etapa sensorio motriz, la segunda etapa va de los tres a los 7, la etapa preoperacional, tercera etapa operaciones concretas, y cuarta etapa, operaciones abstractas; pero noten ustedes en Piaget, ahí termina el desarrollo del individuo, ¿cómo es posible que termine en la cuarta etapa? No puede ser, con Wilber, el desarrollo individual es mucho más amplio, más complejo, que lo representado en el constructivismo, En Wilber las etapas del desarrollo siguen, en cambio Piaget la detiene a los doce años, ¿porque Piaget la detiene a los 12 años?

Lo que dice Piaget es que el individuo se queda con operaciones abstractas y las sigue desarrollando, pero Wilber dice no, los individuos no solo somos lógica, racionalidad y capacidad de acción, tenemos unas dimensiones del desarrollo y es ahí donde la teoría de espiral dinámica aunque no choca con el constructivismo si lo amplía de forma significativa.

¿Por qué holones? Un Holón es una totalidad parte, es una totalidad que es parte de otra cosa más grande, por ejemplo ¿una célula es una totalidad o una parte? Es una totalidad pero también una parte, una célula tiene núcleo, protoplasma y membrana, pero es parte de un organismo, ¿un organismo es una totalidad o es parte de algo más amplio?: es una totalidad parte, un hombre es un organismo pero es parte de un ecosistema, un ecosistema es una totalidad-parte, porque forma parte de un planeta, que es una totalidad pero forma parte de un universo. ¿Un universo es una totalidad o una parte? O ahí acaba todo? Es una totalidad parte, porque es parte de una galaxia, ¿Una galaxia es una totalidad o una parte?... Pero ya no sabemos que sigue, le dejamos hasta ahí porque el hombre ya no tiene conocimiento de lo que sigue, posiblemente más galaxias, en ese aspecto el infinito, es un misterio a explicar, nadie lo ha podido explicar, ni la ciencia, ni la religión pero sabemos hoy en día que todo es totalidad parte. Un holón es una totalidad que forma parte de algo más amplio.

En la primera dimensión la sensorio motriz coincide con el constructivismo, pero en el segundo holón ya no, viene siendo la emocional sexual, el tercer holón es una dimensión mágica de la vida, el cuarto holón es una dimensión mítica, el quinto holón es una dimensión racional, el sexto holón es una dimensión lógica, el séptimo holón es una dimensión psíquica, el octavo holón es una dimensión sutil, la dimensión sutil consta de dos partes a su vez, la dimensión ética y la dimensión estética, el noveno holón es la dimensión causal, derivada de esta dimensión son las tres grandes preguntas de la filosofía perenne, ¿Quiénes somos? ¿A dónde vamos? ¿De donde venimos y para qué estamos aquí? Y el décimo holón es la dimensión dual que también le llamamos espiritual, no dual

significa que no hay dualidad entre mente y espíritu, entre mente y cuerpo, entre alma y materia, entre lo visible y lo invisible sino que ambas son dos dimensiones de una misma realidad, eso significa una teoría del todo o de la totalidad.

Una de las fuentes integrantes del MEBC se deriva del constructivismo, (basado en la esfera 5-6, en el modelo de Wilber) para el modelo de formación de competencias, todas las competencias que puede desarrollar un niño son racionales y lógicas, pero no hay competencias míticas, mágicas, emocionales, no hay competencias psíquicas, causales, ni tampoco espirituales, entonces las competencias se reducen a la 5 y a la 6.

Otra teoría, las inteligencias múltiples pretende atender todas las dimensiones del desarrollo humano, es una teoría más completa que el constructivismo, que aborda la verdad, la belleza, la moral entre otras cosas. La verdad es una dimensión filosófica, la belleza es una dimensión estética, la moral es una dimensión ética, el cerebro-mente es una dimensión racional, lógica e instrumental, a esto se debe que el constructivismo necesita ser completado, sin embargo no se quiere decir que el constructivismo es un mal padrino, de ninguna manera, simplemente es incompleto, es bueno pero es incompleto.

Con Gardner (2002:30) hay un acercamiento a las competencias pero vistas desde el desarrollo de las inteligencias, que es de máxima importancia que se reconozcan y alimenten toda la variedad de inteligencias humanas y todas las posibles combinaciones de inteligencias hacia donde se expresan todas las diferencias, que así se llega a sentirse más competente y mejor consigo mismo, comprometido y capaz de contribuir a la consecución de un bien general.

Porque siguiendo una dirección de lógicamente, y bajo este enfoque todo se evalúa (Gardner, 2002: 28): “Queremos ser capaces de observar las habilidades espaciales, las habilidades personales etc. específica y directamente y no a través del prisma habitual de las inteligencias lingüística y lógico-matemática” para más adelante continuar “El pensamiento lógico, por ejemplo es importante; la racionalidad es importante; pero no son las únicas virtudes”.

¿Qué es lo más importante? Dice Gardner dependiendo de la respuesta a esta pregunta, tenemos inteligencia y existencia, si no sabemos responder esta pregunta ¿Qué es lo más importante para nuestra vida no tenemos inteligencia existencial? porque inteligencia existencial se entiende como la capacidad de cada persona para formular y decidir la propia vida. ¿Cuántas personas hay que copian el proyecto de vida al vecino, al compadre, al tío, a la tía, pero nunca se han formulado un proyecto de vida propio? Es importante al ser las personas diferentes, que el proyecto de vida se forme de acuerdo a la esencia de cada persona, ¿Pero como descubrir nuestra esencia? Este un reto presente y por venir.

El conjunto de inteligencias que se pueden desarrollar según Howard Gardner son: matemática, lingüística, cinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, artística, naturalista, existencial y espiritual.

¿Qué visión tenemos del proyecto educativo?... vamos a lograr según lo que pretendamos lograr, si pretendemos lograr dos dimensiones del desarrollo del alumno...si pretendemos lograr 10 dimensiones del desarrollo la evaluación cambia, por eso para evaluar hay que tener una visión de lo que es importante evaluar.

Es central tener una visión educativa ¿Cuáles son las principales que hay? Por ejemplo la tradicional, (Comenio), la escuela activa, (Freinet y Montessori), el aprendizaje polímata, (que significa los saberes de diferentes fuentes cognitivas), la investigación acción o la pedagogía crítica, el constructivismo, las inteligencias múltiples y la espiral dinámica, En este ejemplo tenemos siete visiones educativas, de esas siete visiones educativas se pueden desprender diferentes metodologías a los procesos de formación.

Primer mito de la racionalidad moderna: Todos los alumnos tienen las mismas capacidades, no es cierto todos los alumnos tienen capacidades diferentes. Segundo mito de la modernidad: todos los alumnos tienen las mismas necesidades de aprendizaje, falso porque los alumnos tienen necesidades diferentes de aprendizaje y tercer mito, todos los alumnos aprenden al mismo ritmo; falso cada alumno tiene su ritmo de aprendizaje, entonces la escuela de la modernidad trabaja con supuestos no puestos a debate, todos los alumnos aprenden diferente, todos los alumnos aprenden a ritmos diferente y todos los alumnos tienen necesidades diferentes, por lo tanto si eso es así, no se puede estandarizar la enseñanza, la cuál más bien hay que diversificar.

Es básico conocer en que se sustenta el enfoque de competencias, desde su significado polisémico hasta como se utiliza en los diferentes programas para poder entender de forma más amplia la visión del proyecto educativo el cuál se está asumiendo en las escuelas como un camino o dirección a seguir para el logro de metas o propósitos educativo.

EL MEBC: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

El MEBC se justificó por la prevelecia anterior de modelos educativos eclécticos y por la desconexión de la escuela de los requerimientos de reclutamiento, selección y entrenamiento y la evaluación del desempeño para el trabajo. El desarrollo pleno del MEBC es de los 90 de siglo pasado hacia el presente.

El investigador Luis Álvarez (2002), basado en Cump (1996) y otros autores que analizan las competencias en educación, centra su atención en el modelo australiano y lo pone como el ejemplo a seguir; a la vez que, realiza una muy buena defensa argumentativa del MEBC, dando las siguientes razones:

1. En Australia se han involucrado gobierno, académicos, investigadores, IES, empresas para presentar un MEBC holístico, integrado y que emerge de la práctica (o del desempeño).
2. El MEBC no está en un currículo convencional y fragmentado en materias. Sino que contiene un modelo para mejorar lo aprendido y evaluar el currículo; se incluye un número administrable de competencias clave.
3. El MEBC permite lograr que muchas personas asimilen capacidades de orden superior para competir en el mundo global, que si no, quedarían marginados de la fuerza laboral.
4. El MEBC permite vincular el sector académico y el laboral mediante estándares ocupacionales, currículo profesional y normas de competencias profesional. (Álvarez, 2002).

Para Álvarez el MEBC toma en cuenta las dimensiones relacionales, holísticas e integrales; presentándose a manera de una compleja y dinámica combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores, habilidades, roles y responsabilidades). Las 8 competencias esenciales serían:

- 1) Recoger, analizar y organizar información
- 2) Comunicar ideas e información oral y escrita
- 3) Planear y organizar actividades
- 4) Trabajar en equipo
- 5) Utilizar técnicas e ideas matemáticas
- 6) Resolver problemas
- 7) Uso de tecnologías
- 8) Comprensión intelectual

Estas competencias contienen potencial para convertirse en un plan efectivo tendiente a la mejora de aprendizaje lo cual es posible por:

- a) Las competencias conjuntan el lenguaje del sector empresarial y escolar en un lenguaje común.
- b) Posibilitan lograr un marco conceptual de estándares (medidas de desempeño).
- c) Pueden fundamentar un “Lifelong learning”.
- d) La calidad del aprendizaje está en función de la aplicación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes, roles y reflexión.

“La eficacia en la transformación del aprendizaje a través de las competencias esenciales está avalada por los estudios de campo especialmente en Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y Canadá y por la reflexión sobre la literatura existente. Sin embargo, debemos ser muy cautos al considerar y evaluar el grado en que las competencias en sí mismas son transferibles a diversos contextos”. (Idem:24).

El MEBC representa también un conjunto de VALORES o FINALIDADES seleccionadas por un modelo educativo para resaltar la importancia del tipo de un currículo, formación, actualización y práctica docente; pues todo ello está enmarcado en un sistema axiológico implícito o explícito. Los VALORES o FINES son elecciones fundamentales de ideales, independientemente de su realización práctica, su sentido o su orientación de hacia donde marchamos.

El MEBC se orientó por VALORES estrictamente funcionales, formales, técnicos e instrumentales; eficacia, competencias, productividad, mercado de trabajo, economía, ciencia (estrecha), tecnología vinculante, inversiones, finanzas, administración, etc., en fin todos los valores de la tercera modernidad, la cual en su “mainstream” desembocó en una hipermodernidad, es decir en un exaltación de sus valores más instrumentales, a costa de descartar los trascendentales o sutiles: la ternura, la compasión, la libertad, búsqueda de la verdad, la plenitud humana, lo espiritual, el alma, la realización personal, la originalidad, etc.

Esta brillante ausencia de una ética trascendental es la razón más profunda del inmovilismo, la inercia y la apatía de las escuelas con respecto al MEBC, pues si ignoramos el sentido último de lo que hacemos; la sobrevivencia se vuelve la actitud predominante.

Formar ciudadanos, en la calidad o competencias no es que sea falso pero no alcanza para motivar el interés y el entusiasmo de las nuevas generaciones. Aunque son fórmulas que se aceptan (por inercia) si no tenemos “algo” con que confrontarlas. Pero son fórmulas anodinas, que se prestan a la simulación. Ya en 1908, Durkheim escribía que no era suficiente con decir que había que formar hombres en nuestros alumnos y mujeres en nuestras alumnas. Eso es una fórmula hueca, lo importante es la idea sobre que tipo de personas debemos formar.

Ya que el hombre viene al mundo con abundante posibilidades y su contexto social sólo lo hace explorar una pequeña parte; pues la educación ha optado por una visión restrictiva, en la cual la calidad está conmutada por un objetivo pedagógico (curricular) específico y cuyo nivel está determinado por un cierto porcentaje de logro de dicho objetivo pedagógico.

“De esta manera, el rendimiento académico, en su visión profesional y restringida, se utiliza en reemplazo de una visión plural, amplia, multidimensional... Pero dado que los contenidos pedagógicos y curriculares pueden variar mucho de un lugar a otro, el control se orienta a lo que Barnett ha denominado Competencias operacionales, demostraciones operativas del saber hacer” (Miñana y Rodríguez, 2005: 115)

Dicen Miñana y Rodríguez que la calidad así entendida, pasa a ser objetivo de una medición unidimensional, realizada con pruebas estandarizadas (de lápiz y papel), las cuales deben ser respondidas por el total de alumnos de un nivel educativo. Pruebas que reclaman niveles de objetividad de un fenómeno tan complejo, como lo es la educación y su diversidad humana, cultural, interna y externa; presentando múltiples debilidades y destacándose las siguientes:

- a) La orientación ideológica de quienes las diseñan y aplican
- b) Lenguaje empleado y técnicas requeridas para responderlas
- c) Errores en la formulación y aplicación
- d) Análisis sobre sus resultados e interpretaciones de quienes las ordenan y las financian
- e) Desconocimiento por ignorancia u omisión de la enorme DIVERSIDAD que existe entre individuos y entre grupos poblacionales diversos
- f) El Desconocimiento de las condiciones concretas de trabajo en una determinada escuela y grupo cultural.

El MEBC hace abstracción de tal diversidad, pues responde a la lógica uniformizada de la globalización económica, el comercio y la sociedad de la información. Aunque tenemos también intentos por extender el concepto de competencias a modelos educativos no convencionales, uno de ellos es de Yolanda Argudín Vázquez (2001) quién considera que en la teoría de inteligencias múltiples se puede encontrar un elemento de competencias:

“Gardner (1998), por ejemplo, en su teoría de las inteligencias múltiples distinguen de la siguiente manera las competencias que deben desarrollar los alumnos en el área del arte:

“Producción. Hacer una composición o interpretación musical, realizar una pintura o dibujo, escribir imaginativamente o creativamente. Percepción. Efectuar distinciones del pensamiento artístico. Reflexión. Intentar comprender los objetivos, motivos, dificultades y efectos conseguidos”. (Argudín, 2001: 74-75). A continuación la autora presenta las consideradas 8 competencias genéricas.

LAS 8 COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA EDUCACIÓN EN AUSTRALIA CANADÁ Y USA. COMPETENCIAS BÁSICAS O GENÉRICAS AGRUPADAS EN HABILIDADES PARA EL EMPLEO.

<p>1) De estimación e injerencia.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Se relacionan y dependen de los conocimientos de la disciplina. b) Dominio de tareas y contenidos. <p>2) De comunicación.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) habilidades verbales: <ul style="list-style-type: none"> ✓Hablar y escuchar ✓Formular preguntas adecuadas ✓Discusión grupal, interactuar ✓Decir, mostrar, reportar ✓Leer críticamente y expresarse verbalmente y por escrito de manera correcta en el propio idioma (y en otro, específicamente el inglés). b) Habilidades de lectura: <ul style="list-style-type: none"> ✓Leer críticamente ✓Seleccionar la información ✓Evaluar la información ✓Tomar una posición frente a la información; no dejarse guiar irreflexivamente por los contenidos c) Habilidades de expresión escrita: <ul style="list-style-type: none"> ✓Escribir: pensar con lógica para expresar ordenadamente el pensamiento por escrito (redactar significa etimológicamente compilar o poner en orden). ✓Elaborar reportes ✓Elaborar artículos 	<p>4) De relación</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Actitudes relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> ✓El humanismo y los valores ✓La ética profesional y la legalidad b) Cultura: <ul style="list-style-type: none"> ✓Nociones de las principales disciplinas y de las artes c) Relaciones interdisciplinarias: <ul style="list-style-type: none"> ✓Trabajo en equipo ✓Capacidad de trabajar de manera interdisciplinaria d) Relaciones interpersonales: <ul style="list-style-type: none"> ✓Respeto a otras culturas Servicio y cooperación. <p>5) De función</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Administrar: <ul style="list-style-type: none"> ✓Organizar ✓Coordinar b) Planificar: <ul style="list-style-type: none"> ✓Delegar ✓Supervisar c) Trato con el personal y uso de recursos. d) Responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> ✓Estimulación del desempeño <p>6) De liderazgo</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Colaborar: <ul style="list-style-type: none"> ✓Agresividad ✓Toma de riesgos b) Creatividad
--	---

<ul style="list-style-type: none"> ✓Elaborar síntesis ✓Elaborar ensayos d) Habilidades de computación <ul style="list-style-type: none"> ✓Procesar información ✓Información: búsqueda, consulta, valoración y elección de la información ✓Se relacionan con la disciplina que se estudia ✓Se relacionan con la práctica profesional. 3) De pensamiento crítico <ul style="list-style-type: none"> a) Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ✓Evaluar (estimar el valor de una cosa) ✓Establecer el uso, la meta, de lo que se va a evaluar y el modelo en el cual apoyarse para juzgar el valor de una cosa ✓Realizar juicios de valor (discernimientos sobre la cosa) ✓Clarificar razonamientos ✓Integrar datos pertinentes de diferentes fuentes ✓Discutir o dialogar (dar pros y contras sobre las aseveraciones, cotizaciones, políticas, etc). ✓Comparar y contrastar. b) Análisis: <ul style="list-style-type: none"> ✓Dividir el problema en sus partes principales ✓Relacionar ✓Criticar (juzgar los aspectos buenos y malos de una cosa) ✓Apoyar los juicios ✓Considerar los juicios de calidad ✓Demostrar las causas o las razones ✓Causas-efectos ✓Desarrollar la evidencia y la influencia potencial de cada factor ✓Identificar las características principales ✓Argumentar (dar razones) ✓Demostrar (mostrar algo) ✓Suministrar evidencia ✓Clarificar fundamentos lógicos ✓Apelar a los principios o a las leyes c) Resolución de problemas: <ul style="list-style-type: none"> ✓Determinar razonar, crear diferentes alternativas. ✓Elegir d) Toma de decisiones <ul style="list-style-type: none"> ✓Jerarquizar ✓Asentar prioridades ✓Asumir consecuencias e) Consulta: <ul style="list-style-type: none"> ✓Habilidades de computación ✓Procesos de investigación ✓Consulta científica 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Visión para proponer alternativas ✓Anticipar ✓Sostener con evidencias ✓Responsabilidad profesional ✓Desempeño, actitud y comportamiento según la profesión <p>7) De investigación y para la docencia.</p> <p>8) Integrar conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Relaciones con otras disciplinas b) Integrar conocimientos de otras disciplinas a la propia <p>Resultados y desempeño</p> <p>Las competencias son el eje de los nuevos modelos de educación y se centran en el desempeño. Ser competente o mostrar competencia en algo implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos. La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia.</p> <p>En términos pedagógicos</p> <p>Centrar los resultados en el desempeño implica modificar no sólo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se habían centrado en la información que el estudiante almacenaba. Ahora se proponen diferentes esquemas con una diversificación de situaciones de aprendizaje y evaluación de situaciones de aprendizaje y evaluación que permitan al estudiante adoptar un papel activo de manera que pueda ejercer sus conocimientos, habilidades y conductas en situaciones en las que este conjunto de aprendizajes se combinen de distintas formas.</p> <p>Asimismo, no podrá separarse el saber del saber hacer, el esfuerzo quedará centrado en los resultados en los que ambos se integran.</p>
---	--

La visión educativa nos abre el panorama a visualizar cosas, existen varios enfoques que trascienden en amplitud de visión pedagógica y educacional al modelo de competencias, nosotros expusimos brevemente los postulados muy generales de dos de ellos, pero la idea aquí es únicamente dejar asentado que el enfoque del monomodelo conocido como competencias es una caparazón cerrada que le hacen falta “respiraderos” o filtros oxigenantes, pues tal y como se está aplicando incrementará-en vez de solucionar-la denominada condición postmoderna de la educación contemporánea.

El gran malestar que sienten niños, adolescentes y jóvenes sobre una educación que no les dice nada sobre los problemas de sus vidas, el mundo, el universo, las relaciones humanas, el amor, la sexualidad, las sombras de la existencia, las crisis, las depresiones, el miedo a la muerte, la ansiedad, la ética, la estética, lo mágico, lo sutil, lo trascendente, la violencia, la paz, el significado espiritual, el alma, las religiones, los temas tabú, el sentido de la vida..., etc.

Es decir, una educación de base amplia, que no tema ingresar en el territorio de lo trascendental y lo profundo, que no se conforme con la superficie de los problemas, sino que estimule la indagación a fondo, el pensamiento crítico y las ideas introspectivas, base de la creatividad. El siglo XXI arrojará mucha luz para una visión educativa transmoderna, transracional y transinstrumental.

En el siglo XXI, se está superando rápidamente la idea de que el sentido, significado y contenido de la formación educativa en general y docente en particular sea producto de soluciones meramente técnicas. De hecho la mayoría de las políticas de formación, actualización, profesionalización y práctica docente vertidas al compás de las reformas educativas de los 90, intentaron transpolar al sistema educativo los modelos en boga de administración, organización y gestión de las estructuras empresariales más dinámicas e innovativas de la producción y la competencia moderna.

Donde los mecanismos de control automotivante comenzaron a reemplazar a las estructuras disciplinarias convencionales. Las nuevas formas disciplinarias de control ejercen un efecto estructurante sobre la personalidad de los sujetos; su base material e infraestructural son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC); su forma ideológica de la conciencia social, son una especie de “nuevo espíritu del capitalismo” (al estilo postmoderno de un Max Weber) centrado en el neoliberalismo económico y los efectos sociales-culturales de una globalización uniformizante y unidimensional; y sus expresiones de creatividad y objetivación físico-productiva son el impulso a la generación de un conjunto de competencias técnico-instrumentales-cognitivas, así como de aplicación productiva de las cualidades afectivas, emotivas, de liderazgo, de trabajo colegiado y de capacidades para la formalización y reformulación de proyectos innovadores.

En esta tendencia las propuestas más importantes de formación siguen la lógica de introducir cambios sustanciales en la reorganización del sistema educativo, tales como: descentralización, financiamiento, autonomía, nuevo management para sistemas educativos “entrelazados” de calidad, competitividad, evaluación y vinculación.

Por ello varios autores hablan de que los programas de formación intentan ser meros epifenómenos de los modelos de organización y gestión de la empresa vanguardista postmoderna al campo de la educación pública. De ahí la avalancha y saturación que desde fines de los 80 hasta la actualidad se ha vivido en cuanto a numerosos dispositivos de medición de la calidad, productividad de la enseñanza-aprendizaje, resultados de la investigación, evaluación del rendimiento mediante pruebas estandarizadas, competencias didacto-pedagógicas, etc.

Tal modelo ha generado resistencias, escepticismo, críticas, conformismo, simulación y lo más importante: una ola de “malestar docente y estudiantil”, inconformidad e insatisfacción; a la vez que parálisis en la búsqueda de visiones formativas alternativas. Sin embargo, subterráneamente a este proceso, se han venido generando también, una interesante cosmovisión que puede representar lo sustantivo para la futura formación educativa del Siglo XXI.

Existe la necesidad de que la educación y la formación profesoral desarrollen nuevas visiones y una reformulación de modelos educativos y pedagógicos independientes del “mainstream” educativo; que pretendan no únicamente dar respuesta al adiestramiento y capacitación de la fuerza laboral en habilidades y competencias, sino fundamentalmente impulsar una educación con “significado”, “sentido” y con ética trascendental. En una palabra una educación que busque formar en la verdad, epimeleia, comprensión de la naturaleza y la condición humana y el significado del ser, esto es, del aprender a SER.

CONCLUSIONES

Basándonos en las reflexiones y críticas de una visión transmoderna podemos observar que la visión tecno-funcional (modernista) de la política gubernamental, intenta evadir núcleos problemáticos claves para redimensionar y resignificar una política educativa integral, como serían los siguientes:

- 1) La desvinculación de la política educativa con la investigación educativa (tanto tradicional como de frontera).
- 2) El análisis de la condición postmoderna de la enseñanza y sus temas tabú: narcotráfico, violencia familiar-social y gubernamental, corrupción, el uso de sustancias psicotrópicas y su necesario debate más allá de la visión policíaca-gubernamental, la sexualidad en su parte “espinosa”, los dogmas y manipulaciones de la religión, la eutanasia, etcétera.
- 3) La ausencia de una visión educativa y pedagógica más allá del enfoque económico-administrativo-organizacional de las competencias, trasladado sin explicación al ámbito educativo. Así como la omisión de explicar los fines superiores de la educación, no únicamente los inferiores.
- 4) Superar y trascender la orientación, enfoque y líneas de acción basados en “miradas” grises, aburridas, cuadradas y descoloridas como son: la normatividad, marco operativo regulacional, estructuras administrativas funcionales, aspectos jurídicos, comisiones técnico-consultivas y visión pragmática-rutinaria de la educación; en vez de volver la vista hacia una mirada académica pluridisciplinaria y pluridimensional.
- 5) Analizar las razones por las cuales el sistema de formación se ha convertido en un elemento “letárgico” en vez de “innovador”.
- 6) Introducir un diagnóstico realista y no evasivo, del por qué la política educativa ha devenido en un ente ajeno e indiferente ante los intereses, problemas e inquietudes de la niñez, adolescencia, juventud y adultos. En la misma tónica, el por qué la educación ha evolucionado como un “mundo aparte” (del mundo real total).
- 7) Analizar el por qué se empobreció el concepto de “educación integral” hasta hacerlo sinónimo de habilidades, destrezas, competencias y razonamiento.
- 8) Analizar el por qué la ética se ha reducido a la retórica, ciudadanía, productividad y en el mejor de los casos a la recomendación de que se atiendan únicamente 3 dimensiones de la formación del ser: la cognitiva, afectiva y psicomotora; cuando la multidimensionalidad del ser es más vasta y profunda.
- 9) Analizar con una mirada crítica la contradicción de la política educativa gubernamental de impulsar la innovación con un enfoque reduccionista y monocromático de la formación, así como con la creencia de que el constructivismo y las competencias son los modelos pedagógicos más avanzados que se han producido.

Considero necesario, sin embargo, argumentar que si bien está correctamente expresado el planteamiento de enmarcar el estudio de instrumentos de planeación en el contexto de la política educativa, y ésta última en el marco de las tendencias mas generales de la globalización económica, la tercera revolución científica-tecnológica y la sociedad del conocimiento; no debemos de ahí inferir que una planeación prospectiva e innovadora en el ámbito educativo, necesariamente signifique “aparejar” el cambio educativo hacia las tendencias sociales predominantes, esto es hacia lo que las teorías evolucionistas del cambio tecnológico denominan como el “nuevo paradigma tecno-productivo” de la economía y la sociedad del conocimiento.

Ello me parece un error, por la razón de que la lógica pedagógica, de la formación humana y educativa, puede observar un desarrollo diferente de la lógica de la globalización económica y sus propulsores: el BM, la OCDE, la CEPAL, la política educativa gubernamental y el proyecto escolar "escuelas de calidad". Para una visión crítica al respecto, no es suficiente hacer un cuestionamiento solamente a los enfoques convencionales de la planeación, pues los enfoques "modernos tienen también una veta conservadora muy considerable al privilegiar la formación de "capital humano" por encima de la formación de un "ser humano"; la formación en "competencias" en vez de "inteligencias múltiples", centrar la calidad en las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) en vez de subsumir éstas en una visión integral de la pedagogía, el mundo, el conocimiento y la vida.

No se puede soslayar la observación y la pregunta de: ¿Cómo es posible que el enfoque de competencias, el cual proviene de la economía, la administración, la teoría de la firma y la organización, haya pasado en la actualidad ha convertirse en enfoque dominante de la educación?, pese a no aparecer en ningún tratado de pedagogía, ni antiguo, ni moderno. Si bien es cierto que aún hace falta estudiar hasta que punto, tal enfoque efectivamente ha permeado realmente la práctica educativa, ya que la distancia entre la ambición universalizante de las políticas oficiales y las particularidades de la cotidianidad escolar es demasiado grande.

Entonces para resumir mi principal cuestionamiento a las políticas educativas oficiales manejadas como epifenómeno de la globalización, es que la adecuación de la educación al crecimiento del sector cuaternario de la economía, es una necesidad impuesta al sistema educativo, imprimiéndole una tonalidad opaca al discurso gubernamental y provocando con ello, la apatía de niños, adolescentes y jóvenes, sumiendo a la práctica educativa en una actividad descolorida, carente de motivación, sentimiento, emoción, alma y convicción.

Desde mi punto de vista lo que es necesario es buscar paradigmas alternativos para el desarrollo educativo, donde podamos enmarcar el rol de la planeación educativa, es decir, ésta debe desprenderse de una visión educativa mas amplia que ella misma y que las tendencias de la globalización. Para ello, han estado surgiendo en los últimos tiempos visiones que trascienden los enfoques modernos y postmodernos, nos referimos a los enfoques transmodernos y desmodernos como los siguientes:

1. Teoría de la complejidad (Edgar Morín).
2. Escuela del sujeto o desmodernidad educativa (Alain Touraine).
3. Visión de la espiral dinámica (Ken Wilber).
4. Teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner).
5. La escuela como comunidad de aprendizaje (Agirys y Schon).
6. Enfoque crítico-reflexivo (J.G.Sacristán y A.I.Pérez Gómez).
7. Proyecto escolar para el aprendizaje polímata (Root Bernstein).
8. Modelo UNESCO y UNICEF(los 4 saberes de Delors y los 7 saberes de Morín).
9. Enfoque holístico no sistémico (E.T. Clark, M. Lee, P. S. Gang).
10. La programación neurolingüística y su complemento con la teoría de las zonas cerebrales (Annie Marquier)

Se trata de un abigarrado conjunto de corrientes del pensamiento social internacional contemporáneo que hacen aportes muy fructíferos para humanizar las instituciones escolares. Desde luego la intención de este artículo no es explicar tales corrientes (eso es un objetivo más amplio), pero sí, dejar asentado el propósito de buscar que proporcionen una perspectiva mucho mayor y mejor que la reducida visión instrumental exotética fomentada por el tipo de globalización y su repercusión en la capacidad de un discurso gubernamental que vence a los actores, los somete, pero no convence, ni aún con los estímulos económicos para volver más eficiente una práctica educativa cargada y formadora de "alienígenas".

BIBLIOGRAFIA GENERAL

1. Aebli, Hans (1985). Una didáctica fundada en Piaget. Ed. Kapeluz, Buenos Aires.
2. Agirys, C. & Schon, D.A. (1978), Organizational learning. Reading. Addison Wesley.
3. Aguirregabiria, Mikel (Coord.) Tecnología y educación. Ed. Narcea, España, 1998.
4. Alba de la Selva, A. R. (2004) "Políticas públicas nacionales para la sociedad de la información". Tremblay, 6- (2004).
5. Alvarez Mendiola, Germán (2006). Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México. ANUIES, México.
6. Álvarez, Luis (2002) "La educación basada en competencias". En Revista Horizontes # 2, año 2, TESU-CUED-UPNFM. Tegucigalpa, Honduras; C. A., sept-nov.2002.
7. Anguiano Molina, A. M., Plascencia Vázquez C. y Jiménez, S. E. (2005). "Competencias profesionales integrales en la nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la U de G. "En Revista Educar, Tercera Época, # 35 Secretaría de Educación de Jalisco, oct-dic.
8. Annie Marquer (2000). La libertad del ser. Ed. Luciérnaga, España.
9. ANUIES. La educación superior en el siglo XXI. ANUIES, México, 2000.
10. Araujo García, A. (2007) Orientaciones en la formación de profesores y las prácticas escolares de las normales. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UAM-X, México, D.F., abril 2007.
11. Argudín, Y. (2001) "La educación basada en competencias" en Revista Educar. Revista de Educación. Nueva Época #19, Secretaría de Educación de Jalisco, oct-dic. 2001.
12. Argudín, Y. (2005) Educación basada en competencias. Ed. Trillas, México.
13. Argüelles, A. (1999) "La educación tecnológica en el mundo", en Revista Archipiélago # 22/23, México, nov.
14. Banco Mundial (1998) "Prioridades y estrategias para la educación", en Revista Básica no. 12, Sept., México, pp. 47-51.
15. Boggino, N. (2005). El constructivismo entra al aula: didáctica constructivista, enseñanza por áreas, problemas actuales. Ed. Homosapiens, Argentina.
16. .
17. Burke, John (1991) "Competence and Higher Education: Implications for institutions and professional bodies", en Change and Intervention – Vocational Education and training (Raggat P. and Unwin L. eds.) The falmer l'ress, Londres.
18. C. Braslavsky (1999). "Las grandes tendencias del desarrollo contemporáneo y América Latina. El nuevo sentido de la educación secundaria: formar competencias e identidades". En the secondary education. OIE, Buenos Aires, 1999
19. Campa Hernández, F. J. (2004) La educación basada en normas de competencia laboral (EBNCL): el caso CONALEP. Tesis de Lic. En sociología de la Educación. SEP-UPN, México..
20. CEPAL (1993). Conocimiento, productividad y equidad Documento de la CEPAL, Santiago de Chile.
21. Cump, S. et.al. (1996). Evaluation report: NSW Key Competencies Pilot Project. University of Sidney, Australian.
22. Díaz Barriga, Ángel (1991). Didáctica: Aportes para una polémica. Ed. Aique, Argentina.
23. Didou Aupetit, Sylvie (2005). La comercialización de servicios educativos. Ed. ANUIES, Serie Memorias, México.
24. Documento (2005). Consulta Nacional sobre la RIES. SEP-SNTE, México, D. F., 21 julio 2005
25. Documento rector (2003). Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica.
26. Don Tapscott, et. al (2001). El capital digital. Ed. Taurus, España, 2001
27. Duber, F. y D. Martuccelli (1997), En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar, España, Lozada.
28. Espinoza Bautista, V. J. (2005) Las universidades Tecnológicas en México. Un modelo incompleto. Tesis Doctoral en Educación, UPN-SEP, México, abril.
29. Ferrer, A. (1997), Hechos y ficciones de la globalización, Buenos Aires, Academia Nacional de Ciencias Económicas Buenos Aires.
30. Ferreras.J. I. (1999), Por (Contra) La (Pos) Modernidad, España, Endimión.
31. Ferrerero, Emilia (1999). Vigencia de Jean Piaget. Ed. Siglo XXI, Argentina.
32. Filissiadis, Antoine (2006). El hombre que quería cambiar su vida. Ed. Obelfisco, España.
33. Forester, G (1992). Sociedad de alta tecnología. Ed. Siglo XXI, México.
34. Furtado, C. (1999), El capitalismo global, México, FCE.
35. Gardner, Howard (2001), La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples hacia el siglo XXI. Ed. Paidós, España.
36. Gentili, Pabl (2002). " El consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina" En Revista Horizontes # 23, UPNFM, Tegucigalpa, Honduras, C.A.
37. Gómez, L.F. (1998), "El aprendizaje basado en competencias", en Revista Educar No. 6, SEP, Guadalajara, Jalisco (1992).
38. Gonczi, A., PHagger y J. Athanasou. "The value competeney-based education". En The effects of competency-based education on universities: Lieration or enslavement? University of westens Australia and Mirdoch University.
39. .
40. Haffenden y Brown (1989) Towards the implementation of competence – based curricula in colleges of further education. En Burke J. (ed.) Competency – based education and training.
41. Hagger, Paul (1993). Conceptions of competente. Philosophy of education. Yearbook.
42. Hamilton, C. (2003) Growth fetish Allen and Unwin Press, Sydney, Australia.

43. Heywood, L. (1993) Guide to development of competency-based standars for professions. Cambera: Australia Government Service.
44. Jean Piaget (2003). Psicología de la inteligencia. Ed. Crítica, Barcelona.
45. Jenel, Jean Claude (2006). La economía del alma. Ed. Luz Indigo, España.
46. Kent Sema, R. (2005). Recepción de las políticas públicas de educación superior. El PIFI y el PIFOP. ANUIES, Colección Documentos, México.
47. Kliksberg, B. (2006). Hacia una economía con rostro humano. Ed. FCE, México.
48. Krishnamurti, J. (1997), El arte de vivir, España, Kairos.
49. Levy-Leboyer, C. (1992) La gestión de las competencias. Las ediciones de la organización, París.
50. Lewin, Edith (2003). "Evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En el libro de Alicia R. W. de Camillom; et. al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós, Argentina.
51. Lipovetsky, G. (2000), La era del vacío, España, Anagrama.
52. Lipovetsky, Gilles (1992), Lle crepuscule du devoir, París, Gallimard.
53. López Pérez, E. "Las tecnologías de la información en el proceso educativo" En Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas del ILCE. En Idem.
54. Lyotard, J.F. (1990), La condición postmoderna, México, Rel.
55. Marelli, Ane (2000). Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia. Documento de trabajo, Toronto, (8, 9 y 10 citados por Y. Argudin, 2005)
56. Marquier, Annie (2000). La libertad del ser. Ed. Luciérnaga, Canadá.
57. Marsden, D. (1994) "Cambio industrial, competencias y mercados de trabajo". En Revista Formación Profesional, Revista Europea del CEDEFOP 1/94, Printed in Germany. (Con publicación en español)
58. Martínez Malagón, M (2006). La práctica docente en la implementación de la política educativa. Una aproximación desde el PEC. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México, D.F., Otoño.
59. Mc Clelland, D. Spencer Jr. y S.M. Spencer (1994). Competency assessment methods: History and state of the art. Mc. Ver, Research Press, La Haya. (citado por Argudín).
60. Medina Viedas, J. (2003) "Las batallas de la educación superior", en Milenio, Suplemento Universitario, México, D. F., 1 de mayo, p.6
61. Medina Viedas, Jorge (Coord.) (2006) La ANUIES y la educación superior en México. 1950-2005. Serie Memorias, CBES, ANUIES; México.
62. Mellouki, Mohammed (2006). Conferencia "El constructivismo y los métodos pedagógicos" En el Simposio Internacional La educación en el Siglo XXI, SMSEM, Toluca, México, Abril.
63. Memoria (1997). Conferencia Internacional de Difusión y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. OCDE/IMHE-SEP-CONACYT-UNAM-ANUIES. México, D.F., 1 y 2 de diciembre.
64. Mertens, I. (2002) "Competencias Laboral: sistemas, surgimiento y modelos". En CONALEP. Capacitación basada en normas de competencia. SEP-CONALEP, México.
65. Moreno, E. (2005) "Porqué y para qué un nuevo programa de educación preescolar". En Revista Cero en conducta # 51, México D.F. abril.
66. Morin, Edgar (1999) Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro Ed. Santillana – UNESCO, España.
67. Paquay, L. et.al. (2005). La formación profesional del maestro Estrategias y Competencias. Ed. FCE, México.
68. Pastor Angulo, M. P. (1999). Los procesos de estandarización en las nuevas tecnologías y la educación. El caso de a Telemática y la educación superior a distancia. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales, UAS, Culiacán Sinaloa.
69. Perrenoud, P. (2004) "La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O como evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso" En el libro de Dominique Simona Rychen y L. Hersh Siganik. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Ed. FCE, México..
70. Picó, Joseph (comp.) (1988), Modernidad y posmodernidad, España, Alianza.
71. Plazola, M. del R. (2005). El modelo de formación docente en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Tesis de MDE-UPN, México, D. F., septiembre.
72. Poder Ejecutivo Federal (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP-México.
73. Robert y Michele Root-Bernstein (2004). El secreto de la creatividad. Ed. Kairos, España, 2002
74. Sánchez Segura, ME. (2005) "Como enseñar competencias en preescolar" En Revista Educación, Tercera Época, #35, Secretaría de Educación de Jalisco, oct-dic.
75. SNTE (1998) "Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación". Revista Básica de Educación, no. 12, México, SENTE, Sept. 1988.
76. Solís Palacios, P. (2006) la reforma de la educación preescolar. La política curricular del Programa de Educación Preescolar 2004. Tesis de MDE-UPN, México, D.F., octubre.
77. Tejeda, J.L. (1996), La encrucijada de la democracia moderna. México, UANL-PyV.
78. Torres Rosa María (1996) "¿Qué y cómo es necesario aprender?" .En Revista Básica #12, SNTE, México..
79. Touraine, Alain (1997), ¿Podemos vivir juntos? , México, FCE.
80. Walker, J. C. (1993) "The value of competency –based education". In the Effects of competency-based Education on Universities. Liberation oeslavement? Univerity of Western Australia and Murdoch University.
81. Weber, Max (1972), La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Barcelona, Península.
82. Wilber, Ken (2001), Una teoría del todo. Una visión integral de la ciencia, la política, la empresa y la espiritualidad, España, Kairos.



ANÁLISIS CRÍTICO DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

La Alianza por la Calidad Educativa (ACE) incide en la práctica educativa de los docentes, al modificar el currículo de los planes y programas de estudio de educación primaria basados en competencias y habilidades, desde un enfoque empresarial. Situación que implica varios peligros en el proceso formativo.

En la definición y diseño curricular participó el SNTE, institución beneficiada por sus alianzas político electorales y en este sexenio (2006-2012) realiza funciones que le competen a la SEP a través del Subsecretario de Educación Básica José Fernando González Sánchez, yerno de "la maestra".

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros organismos internacionales, aceptaron participar en la aplicación y supervisión de la ACE.

El Estado se desentiende de su responsabilidad constitucional (art. 3º) de otorgar educación pública, gratuita y laica; como se advierte en la ACE en donde se hace un llamado a los empresarios como "actor indispensable... para avanzar en la construcción de una Política de Estado." A diferencia de éste, los empresarios buscan reducir el gasto educativo y convertir a la educación en un instrumento eficaz para capacitar a los niños y jóvenes en habilidades y competencias, a través de la capacitación para el trabajo y capital humano. Sustentados en las leyes de mercado.

El enfoque de las competencias, se empleó en México a finales de los años sesenta en la formación laboral de la industria, cuyo fin era el entrenamiento de nuevas competencias y habilidades mediante la formación y el desempeño técnico definido por la cultura de mejoramiento continuo y de valor agregado con el rendimiento del personal. Para ello se requería de una mejor organización laboral promoviendo trabajo de proyectos en equipo, resolución de conflictos, gestión eficaz, liderazgo de directivos como líderes de organización y alta dirección cuyas características son las de ser emprendedores, exitosos y con habilidades de mando. Esta organización del trabajo y mentalidad se está aplicando en el ámbito educativo.

Los conocimientos aplicados en la formación laboral son: psicología enfocada al desarrollo humano, administración de empresas, lingüística, comunicación organizacional e informática. Actualmente se presentan como asesores, capacitadores, consultores e instructores impartiendo cursos y en algunos casos vendiendo libros y materiales en la escuela.¹

Como lo menciona Rocío A. Andrade, el concepto de competencias en la producción investigativa en el ámbito educativo tiene dificultades al explicarse desde distintas posturas, cayendo en indefiniciones y contradicciones, lo cual provoca confusión del significado polisémico, complicándose aún más en relación a su aplicación en la educación, vinculada al ámbito laboral. Y señala que hace falta la construcción teórica y conceptual de las competencias en la educación, en cambio, existe más información de la concepción de competencias laborales con enfoques conductistas o funcionalistas.

El enfoque de competencias se acerca a posturas neoconductistas y constructivistas, sustentado en teorías del aprendizaje: como el cognitivismo y el aprendizaje significativo, cuyas estrategias son la metacognición, la cognición, el aprendizaje creativo y la autorregulación. Promueve metodologías como la investigación-acción y estilos de aprendizaje desarrollando la capacidad de organizar, seleccionar y trabajar la información. Se apoya en la psicología al aplicar a) las inteligencias múltiples promoviendo estrategias, actitudes y motivaciones que pueden ser intrapersonales o interpersonales. B) la inteligencia emocional en donde se fomenta el manejo de las

¹ Respecto a las publicaciones del enfoque por competencias en el ámbito educativo se habla de competencias en los niveles de educación básica relacionadas con aspectos de diseño curricular (uso de TIC y evaluación del aprendizaje), perfiles de egreso, competencias profesionales y competencias de los docentes.

emociones y sentimientos, la interacción personal y el manejo de grupos, así como el desarrollo humano y c) El Programa Neurolingüístico promueve estilos de aprendizaje visual (imágenes) auditiva (sonidos) y quinestésica (sensaciones y movimiento). A través de este desarrollo se prepara al organismo para crear nuevas formas de aprendizaje.

A partir del enfoque de aprendizaje significativo se presentan las llamadas “competencias para la vida” desde diversas áreas: **a)** Saber, en el área cognitiva (conocimientos) **b)** Saber a hacer, en el área psicomotora (habilidades y aptitudes) **c)** Saber ser, en el área afectiva (actitudes y valores).

En el currículo basado en competencias y habilidades se sustituye la adquisición de conocimientos en tanto planes y programas de estudio centrados en los contenidos a aprender, por el aprendizaje de los alumnos a través del desarrollo de habilidades, formación de actitudes y la internalización de valores. Los propósitos de los programas educativos ya no están definidos en función de objetivos sino de competencias.

Problemas en el aprendizaje por competencias en educación:

- No existe una construcción teórica-conceptual de las competencias.
- No cuenta con una metodología del cómo conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Falta de vinculación de las competencias con las teorías pedagógicas.
- El concepto de competencias es polisémico y tiene diversas interpretaciones. Es confuso y contradictorio y por tanto, hace pensar que se esconden finalidades diferentes.
- Al priorizar las habilidades, sobre los conocimientos, la educación integral, científica y humanista, son insuficientes. Se pasa de una sociedad del saber, a una sociedad del saber hacer.
- El proceso formativo y de actualización de los docentes para abordar las reformas curriculares no se dieron y su implementación ya se retrasó en este periodo educativo (2008-2009) dado que no hubo información ni capacitación previa de la SEP.

De acuerdo al documento “Perfil de egreso de la educación básica,” en lugar de formar un verdadero ciudadano, se define el tipo de obrero calificado y competitivo requerido en el mercado global. Ahora el proceso formativo radica en el desarrollo de competencias y habilidades, acompañadas del desarrollo de la inteligencia emocional y no del desarrollo de la inteligencia racional. Importa más el desarrollo de habilidades y destrezas reduciendo la educación al mero entrenamiento <saber ejecutar ordenes> que al de los conocimientos, inhibiendo la formación científica, con un carácter analítico, crítico y reflexivo.

Respecto a “las competencias para el manejo de situaciones,” llama la atención que de antemano ya se esté previendo el manejo de emociones para “enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas y manejar el fracaso y la desilusión.” De esta forma, se adiestra a los futuros trabajadores para que se adapten a la crisis económica y laboral que trae desempleo, subempleo, trabajo precario: mal pagado, inestable con mas horas de trabajo, sin derechos laborales, ni sociales.

¿Cómo hablar de que las competencias “contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas,” cuando a español y matemáticas se les dedica más horas de trabajo, en detrimento de otras y en la prueba Enlace se priorizan estas dos asignaturas? Los objetivos y cargas de trabajo se complican si se le agregan las clases de inglés.

Con un enfoque empresarial, se informa que en los planes y programas de primaria y secundaria se promoverá la “educación económica” y “la cultura financiera”, con la participación de bancos y organizaciones empresariales en la construcción del Programa Actitud emprendedora en el que estudiantes de enseñanza básica recibirán clases sobre consumo, créditos, hipotecas, ahorro y tarjetas de crédito y débito.

Para ello, la secretaria de educación pública Josefina Vázquez Mota, solicitó el apoyo de la Asociación de Bancos de México (ABM) y del Banco de México. Como primera acción en ese sentido destaca la creación del Consejo Consultivo de Educación Económica y Financiera, conformado por la ABM, la Confederación Patronal de la República Mexicana, los grupos financieros Banamex y BBVA-Bancomer, las secretarías de Hacienda, Trabajo y Economía, así como la Procuraduría Federal del Consumidor.

En la pasada convención de la ABM, la titular de la SEP, señaló que temas como el de las tarjetas (crédito y débito) y los mecanismos de ahorro deberían introducirse desde primero de primaria, lo cual ha sido cuestionado, entre otros, por el ex titular de la dependencia, José Ángel Pescador Osuna, quien advirtió –*La Jornada*, 14/4/08– que una educación en economía que no responda a una verdadera formación integral “no es más que una carga ideológica, ajena a la realidad del estudiante y sus familias, cuya inmensa mayoría no discute en ese núcleo cómo usar la tarjeta de crédito”.

A partir de estas evidencias donde la educación se convierte en un modelo bancario (*banking model*) no se puede defender un planteamiento educativo basado en competencias a partir de las demandas económicas y empresariales en contra de una educación como un bien social general, porque se perpetuaría y consagraría la desigualdad a favor de los grupos de interés económicamente conservador, cuyo interés es utilizar la educación como correa de transmisión y reproducción de los valores de los grupos económico-sociales dominantes como lo afirma el Consejo Educativo de Castilla.²

Las competencias en el ámbito empresarial están ligadas a la eficacia, eficiencia y productividad. Se trata de definir y adquirir destrezas y saberes que hagan a las empresas más competitivas. El bien público y solidario se sustituye por el bien privado y competitivo. Estos aspectos condicionan los fines de la educación, al ser utilizada para estimular necesidades de mercado.

De esta forma, la reforma curricular basada en competencias y habilidades tiene un peso demasiado fuerte en conductas y actitudes dirigidas al entrenamiento, enajenación y adaptación frente al desarrollo de un pensamiento dirigido al bien común y la transformación social.

El Consejo Educativo de Castilla presenta los peligros al aplicar las competencias con un enfoque empresarial:

- ☞ Se les despoja de su finalidad e intencionalidad social.
- ☞ Se puede definir de forma aislada, sin incluir los ámbitos para los que pretende preparar y las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje.
- ☞ Se empobrece a las personas que sólo buscan el éxito personal.
- ☞ Se promueve el servilismo y docilidad para servir a un sistema neoliberal y competitivo.
- ☞ Hacer personas abiertas a nuevas prácticas y trabajos con poco nivel crítico.
- ☞ Potenciar un sistema selectivo que aumente las diferencias y la exclusión social.
- ☞ Se promueve una educación que no es: inclusiva, integral y pensada para formar una ciudadanía crítica.
- ☞ Se tenga la exclusividad de las grandes corporaciones e intereses globalizadores económicos y laborales por generar e imponer competencias en las personas.

No a la reforma curricular improvisada.

Investigadores-académicos del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV suscribieron un documento crítico, titulado “No a la reforma curricular improvisada,” donde proponen la suspensión de la reforma educativa en educación básica, sus argumentos son los siguientes:

² Aprendizaje por competencias: Un modelo a debatir. Documento de trabajo del Consejo de Castilla y León. 7/10/2007.

1. Desde 1993 las reformas en educación básica han sido fragmentarias en sus 3 niveles. Elaborar una reforma curricular integral requiere mayor fundamentación y deliberación para determinar propósitos, niveles y modalidades de una nueva educación básica.
2. La reforma curricular en primaria, para articularla a los programas de preescolar y secundaria, tiende a ser frágil y deficiente, la articulación propuesta tiende a agravar, en lugar de corregir problemas existentes.
3. Se debe considerar los aciertos y superar las deficiencias de la evaluación de las reformas curriculares anteriores. No existe una evaluación a fondo del currículo del nivel básico.
4. **A)** El diseño curricular “por competencias” esta sujeto a un debate internacional e implica desafíos pedagógicos y didácticos. **B)** Existen diferentes interpretaciones del concepto de competencias, reduciéndose a menudo hacia la obtención de calificaciones. **C)** Aunque se refuerza el enfoque formativo, a los maestros se les crea la falsa disyuntiva entre desarrollar competencias o promover contenidos.
5. La decisión política de disponer una reforma curricular se da bajo presión y de manera desarticulada entre diversas comisiones, dependencias públicas y empresas privadas, sin que la SEP asuma su responsabilidad.
6. Sólo la SEP garantiza que la elaboración de materiales educativos sea hecho por los mejores equipos interdisciplinarios nacionales con base en los resultados actuales de investigación científica, con un alto nivel cualitativo, un marco nacional y una integración intercultural.
7. Un currículo nacional requiere garantizar la equidad y calidad de la enseñanza para todos y prever las necesidades de las distintas modalidades para lograrlo. El plan de estudios anunciado, agrava en lugar de atender este problema.
8. El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio le falta tener una visión integradora de organismos con personal capacitado en la formación académica del magisterio.
9. Ninguna reforma curricular puede mejorar la práctica y sus resultados si enfrenta obstáculos. Varios factores son preocupantes: **A)** El actual régimen ha consolidado la injerencia del SNTE en lugar de transformar las estructuras de mando y las normas reglamentadas y usuales de operación técnico-administrativas. **B)** La evaluación externa influye en la práctica contraviniendo los enfoques pedagógicos y conducen a aprendizajes deficientes. Estos y otros factores constituyen un obstáculo a los esfuerzos individuales y colegiados de los docentes para cambiar sus modos de trabajo. La SEP debe asumir sus obligaciones constitucionales y facultades inalienables en lugar de renunciar a ellas, ante los intereses del SNTE y de otras entidades privadas.

PROPUESTAS

1. Poner en práctica los preceptos constitucionales del art. 3° constitucional:
Educación pública, gratuita y laica. Integral, humanista y científica. Democrática y nacional
2. Apropiación de nuestra materia de trabajo y de nuestra experiencia docente.
3. Proponer una educación alternativa que parta del trabajo en el aula y del trabajo docente con el fin de construir una pedagogía liberadora y transformadora.

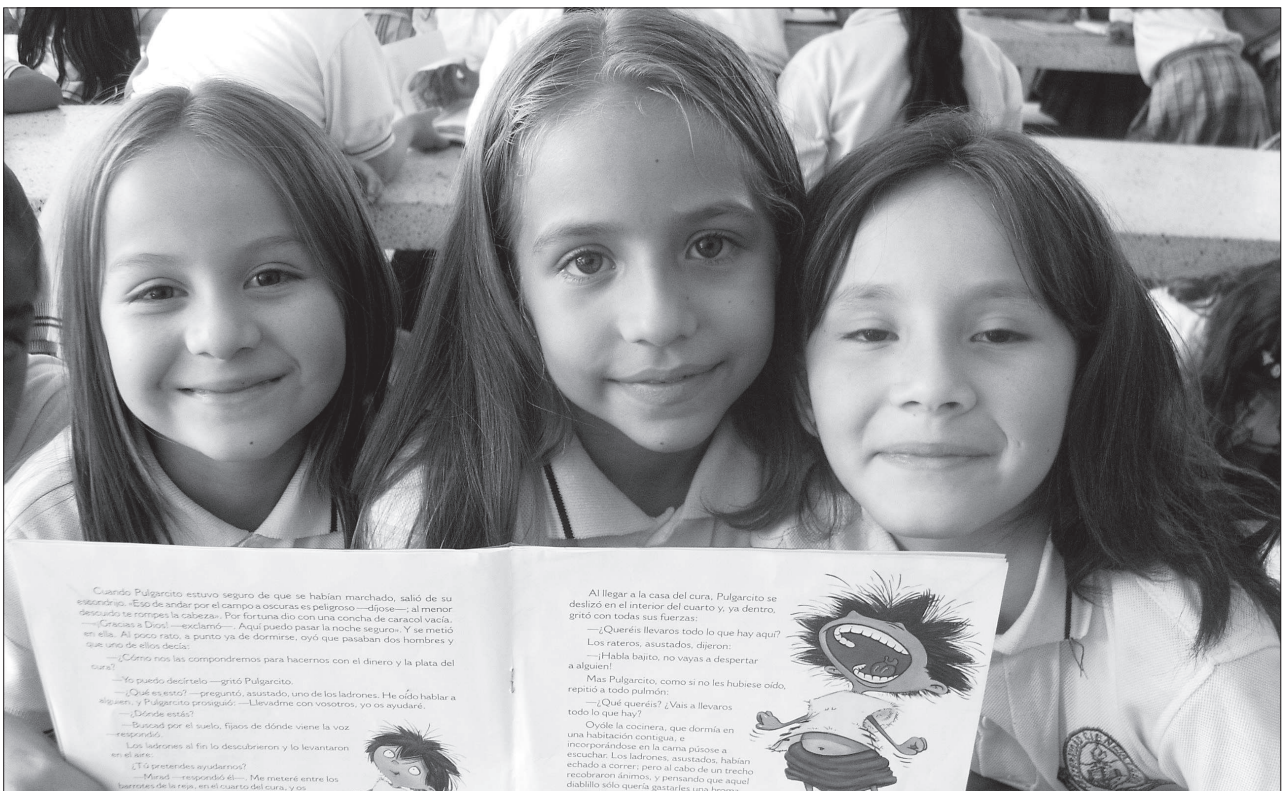
Consulta: <http://seccion9cncte.spaces.live.com>

¡UNIDOS Y ORGANIZADOS, VENCEREMOS!

¡POR LA DEFENSA DE LA EDUCACION PUBLICA, LAICA, GRATUITA E INTEGRAL!

LAS INCOMPETENCIAS DE LAS COMPETENCIAS

Los vaivenes curriculares en los planes y programas de estudio son producto de la falta de un arreglo institucional en la educación que les arrebate a los subsecretarios de educación básica y media superior la facultad de crear, reformar o actualizar currículos de acuerdo con su leal saber y entender. Debemos crear un organismo técnico autónomo, con expertos y maestros en aula y retirados, que se encargue de la generación y actualización curriculares para asegurarnos de que el proceso curricular no es producto de la voluntad final de una sola persona, sino del ejercicio e interacción institucionalizados de muchos individuos.



Eduardo Andere M.*

Llegaron las competencias a México

Un poco tarde, un poco lento, pero arribaron y con fuerza. Aunque desde 1993, en el plan y programa curricular de primaria se incluía tímidamente el concepto de competencia, no fue sino hasta 2004, cuando se echó a andar una nueva generación de planes y programas de estudio bajo la pertinaz influencia del movimiento de educación por competencias. Fue el nivel preescolar el que inauguró este frenesí de habilidades para la vida, el estudio y el trabajo en la educación básica.

El arribo a México de las competencias y la educación o aprendizaje para toda la vida llegó con casi cuarenta años de retraso. En el nivel mundial la preocupación por una mejor educación recorrió los pasillos de la reforma educativa desde la década de los sesenta y principios de los setenta del siglo pasado.

* Centro de Investigación Educativa y Actualización de Profesores, A. C.
<http://eduardoandere.org/>

La UNESCO, desde 1972, entronizó las propuestas de muchos pensadores de la educación en la publicación del reporte *Learning to be*¹ (Aprender a ser) preludeo indubitable del famoso informe de la Comisión Delors de 1996 acerca de los no menos famosos cuatro pilares de la educación bajo el título *Learning: The treasure within* (La educación encierra un tesoro).

Antes de los reportes auspiciados por la UNESCO, y presididos por ilustres franceses (primero Edgar Faure, ex primer ministro y ex ministro de educación, y Jacques Delors, ex presidente de la Comisión Europea y ex ministro de economía y finanzas), se ubican los trabajos de muchos grandes educólogos.

Si a las raíces del pensamiento que encierra el movimiento de educación por competencias nos atenemos podríamos citar a Juan Amós Comenio quien sin saberlo esbozaba algunas propuestas precoces al acontecer científico educativo de los siglos XVI y XVII. Comenio expone temas tan actuales al debate de las competencias y el conocimiento como la importancia del conocimiento previo antes de su crítica y juicio, el razonamiento de orden básico y superior que hoy se

le conoce como pensamiento crítico, y los prolegómenos de “enseñar aprendiendo”, “enseñar construyendo” y “enseñar apoyando” pedagógicamente a quienes más lo necesitan en el proceso de aprendizaje. Este último concepto es hoy día una de las columnas centrales de la educación básica o comprensiva en Finlandia.

Las propuestas intuitivas de Comenio esperaron 400 años para recibir el bautismo del método científico. Piaget mismo consideró las propuestas de Comenio asombrosas para una mente enmarcada en el débil andamiaje científico social del siglo XVII.

Bien entrados en el siglo XX los trabajos de Piaget, Bloom, Carroll, Coombs, Husén, Scriven, Glaser, Popham, Husek, Hambleton y Eignor, entre otros, permitieron el desarrollo de todo un movimiento en torno a las propuestas de habilidades para aprender habilidades (Coombs), aprender a aprender mencionado con todas sus letras, desde el informe de Faure en 1972, hasta el manejo del enfoque y término competencias hoy tan presente, con caída epidémica, en la educación básica y media superior de México.

Así que la reciente infatua-ción de la política educativa para apabullar los planes y programas educativos de México con las competencias y sus supuestos beneficios no es nada nuevo en el debate de reforma educativa mundial de los últimos cincuenta años. No hemos descubierto el hilo negro. Quizá, sí, estemos pidiendo peras al olmo.

Veamos. Los procesos de aprendizaje innatos al ser humano siempre han estado presentes desde que el ser humano es humano. Lo que ha cambiado es el conocimiento más o menos científico que tenemos de los procesos de aprendizaje. Gracias a los modernos métodos de medición y a las tecnologías de imagen y resonancia magnética sabemos con menos incertidumbre qué secciones del cerebro funcionan más cuando les aplicamos ciertos estímulos o menos cuando están dañadas. Pero siempre hemos tenido allí las habilidades cognitivas (del pensamiento), no cognitivas (emocionales), metacognitivas (reflexión) y ejecutivas (decisión) entrelazadas por complejas y exquisitas conexiones del cerebro, la mente y la voluntad.

El enfoque de competencias, con muchas aristas virtuosas, sugiere que el aprendizaje es algo más que





el saber, el pensar y el conocer. Nos exploya la importancia de la aplicación adecuada de los conocimientos para actuar bien, con eficiencia, teleología, prudencia, atingencia. Pero en realidad no nos dice nada nuevo respecto de lo que pensadores y buenos maestros de todos los tiempos han conocido y aplicado.

Inmersos en la vorágine de las competencias los nuevos currículos del siglo XXI marcan una discontinuidad con la historia curricular en México.

Envueltos en reformas de política educativa bajo títulos de “Reforma Integral”, hemos recorrido las reformas integrales de la educación preescolar, secundaria, primaria (con el antecedente de la reforma integral de la educación primaria de 1995 —en consonancia con el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la educación básica,

Pronalees—) y la Reforma Integral de la Educación Media y Superior con muy respetuosas reformas para el Conalep y el bachillerato tecnológico de 2003 y 2004, preludios del tratamiento de competencias por la vía de la certificación para el trabajo. A todas ellas habría que agregar la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) cuya mira es la elaboración de un solo plan y programa de estudios de toda la educación básica (preescolar a secundaria) para el último año de la administración Calderón.²

La RIEP

No hay mucho nuevo bajo el sol. Para empezar la utilización del enfoque competencias y la pedagogía detrás de ella realmente se inició en México con el plan y programa de estudios de la educación primaria de 1993, derivado de la ola reforma-

dora del ANMEB, sólo que en aquel entonces la utilización del enfoque competencias fue muy tímida. La tabla 1 muestra las diferencias en el uso de la palabra “competencias” en los dos currículos separados por 16 años: 4 palabras en 1993 (Acuerdo 181 de la SEP, DOF 27 de agosto de 1993)³ contra 211 y 273 palabras en 2009. Antes del programa de primaria (primer grado) de 2009, la palabra competencia paseó por el programa de preescolar de 2004 con 153 menciones (Acuerdo 348 de la SEP, DOF 24 de octubre de 2004) y los programas de bachillerato en sus subsistemas tecnológico y Conalep. Pero la verdadera fascinación con las “competencias” comenzó con el currículo de preescolar.

Hay que agregar que la forma propuesta —porque todavía la Reforma Integral de Educación Primaria (RIEP) no está finalizada— de presentar los programas de estudios

Un maestro de primero de primaria debe aplicar seis diferentes enfoques pedagógicos y organizacionales para enseñar a sus pequeños, lo correspondiente a español, matemáticas, exploración de la naturaleza y la sociedad

de primaria hace más difícil su seguimiento y comprensión.

Los nuevos planes y programas que se generalizan en primero y sexto grados a partir de 2009-2010 y que continúan en prueba para los grados 2 al 5, se presenta mediante un conjunto de documentos intitulados *Plan y programa de estudios de la educación primaria*. Por ejemplo, para primero de primaria el documento se llama *Plan y programa de estudios de la educación primaria: primer grado*.⁴ Este documento se sextuplica con su propia redacción (aunque mucho de los contenidos son repetitivos) para cada uno de los seis grados de primaria. Así que un maestro de primaria, que por diferentes razones deba o quiera estar informado/actualizado de la reforma curricular, tendrá que leer seis tomos que contienen los seis programas de los seis grados.

Pero no sólo eso, la lectura de los nuevos programas de estudio no es didáctica, aunque incluye frases e ideas que uno se las encuentra en currículos de vanguardia de países de alto desempeño educativo. A pesar de los grandes y bien intencionados esfuerzos, los planes y programas propuestos para la educación primaria podrían mejorar mucho

en su presentación con una redacción más escueta, menos repetitiva, más didáctica y más simétrica. La redacción es repetitiva y la organización del programa de estudios para cada asignatura no es homogénea. Los redactores de la Reforma Integral de la Educación Primaria determinaron una diferente lógica pedagógica y organizacional para cada asignatura.

Así, un maestro de primero de primaria debe aplicar seis diferentes enfoques pedagógicos y organizacionales para enseñar a sus pequeños, lo correspondiente a español, matemáticas, exploración de la naturaleza y la sociedad (donde se ubican asignaturas como ciencias naturales, geografía e historia), formación cívica y ética, educación física y educación artística, además de los temas transversales que incluyen igualdad de oportunidades entre sexos, educación para la salud, vial, del consumidor, financiera, ambiental, sexual, cívica, ética y para la paz, y finalmente, las competencias para la vida que se refieren a aprendizaje permanente, manejo de información, manejo de situaciones, convivencia y vida en sociedad.

El currículo o programa de estudio se presenta a los maestros de

una forma, a mi parecer, antipedagógica. Cada asignatura tiene una lógica de diseño y organización diferente. En lo único que coinciden es en el concepto de división por bloques, es decir, la organización y planeación curricular se despliega por bloques, cosa que ya se hacía antes. Pero los contenidos organizacionales y de planeación de cada asignatura varían de una a la otra, lo que hace el aterrizaje del currículo en el aula extremadamente difícil para maestros que quieren ser realmente maestros.

Con una presentación de asignaturas tan drásticamente diferente, con maestros que no fueron formados para el método de competencias y constructivismo, con poco tiempo para actividades de planeación, colaboración y estudio en los horarios escolares, con poco o nulo esquema de apoyo para interpretar el currículo novedoso, con nuevos libros de texto que apenas se han repartido a las escuelas, los maestros, al final del día, cortarán por lo sano. Los maestros se ahorrarán la lectura repetitiva, tediosa y didácticamente complicada de los nuevos programas de estudios con todos los vericuetos de competencias para la vida, transversales y por asignatura,

TABLA 1

Número de veces que la palabra competencia es mencionada en los programas de estudio de primaria y esquema de entrada en vigor

PRIMARIA			
	1993	2009	
		1°	6°
Palabra "Competencia"	4	211	273
Aplicación inicial	1°, 3°, 5°	1° y 6°	

FIGURA 1
Educación primaria: mapa curricular 1993 vs 2009

1° Y 2°	3° A 6°	ASIGNATURAS	CAMPOS FORMATIVOS	ASIGNATURAS	1° Y 2°	3° A 6°
9	6	Español	Lenguaje y comunicación	Español	9	6
				Lengua adicional (estatal)	2.5**	2.5**
6	5	Matemáticas	Pensamiento matemático	Matemáticas	6	5
		Conocimiento del medio	Exploración y comprensión del mundo natural y social	<ul style="list-style-type: none"> •Exploración de naturaleza y sociedad •Ciencias Naturales •Entidad donde vivo 	2	3
	3	Ciencias Naturales				
3	1.5	Historia				
	1.5	Geografía				
		Educación Cívica*				
		Formación Cívica y Ética*	Desarrollo personal y para la convivencia	Formación Cívica y Ética	1	1
1	1	Educación Física		Educación Física	1	1
1	1	Educación Artística		Educación Artística	1	1
20 800	20 800	Horas por semana Horas anuales (40 semanas o 200 días)			22.5 (900) **Pendiente	22.5 (900) **Pendiente

* Educación cívica aparecía en el bloque de conocimiento del medio en 1993 y como educación o formación cívica y ética en la transición al currículo de 2009-2010.

y se acogerán de manera automática a las páginas, bloques y proyectos específicos de los libros de texto, que además, sobra decirlo, están tan detallados en actividades, sugerencias o indicaciones pedagógicas, e instrucciones para los pupilos, que no necesitan maestros. Es el libro de texto “quien” decide lo que se hace en el aula. El detalle de las actividades instruidas a los maestros, con todo y los proyectos expresos a seguir uno por uno, es antitético con el sentido profundo del enfoque “competencias”.

Enseñar por competencias está estrechamente vinculado con una

propuesta pedagógica constructivista. Competencias y constructivismo requieren maestros formados en metodología y filosofía del conocimiento científico. Se requieren maestros que sean capaces de innovar en el aula, de dirigir a los alumnos por senderos del descubrimiento y conocimiento científicos, que en esencia sean maestros y no aplicadores de proyectos. Los más entrenados en competencias deben ser los maestros. Pero si a los maestros y sus pupilos les decimos paso tras paso qué hacer a través de bloques y proyectos, en realidad no requerimos de maestros. Necesita-

mos más Enciclomedias que digitalicen todo lo que supuestamente se debe hacer y aprender en el aula. Enciclomedia encaja bien en este enfoque anticompetencias.

No hay en realidad mucho cambio entre el mapa curricular de 2009 y su antecesor de 1993. Lo único que sobresale es la lengua adicional que todavía está en integración bajo un programa nacional de inglés. Si entra o no entra en vigor dependerá de si la SEP logra los amarres curriculares (un programa de inglés nacional), legales (nuevo horario y calendario escolar), políticos o gremiales (jor-

Destaca la preocupación constante de pensadores y observadores de la política educativa del desdén que año tras año, currículo tras currículo, han sufrido materias como artes, música, educación física y salud en la educación de los niños y jóvenes mexicanos

nadas extendidas de trabajo, más maestros de inglés, que habría que ver de dónde salen) y financieros (más recursos para cubrir las dos y media hora adicionales y la formación de maestros de inglés).

Por lo pronto, destaca la preocupación constante de pensadores y observadores de la política educativa del desdén que año tras año, currículo tras currículo, han sufrido materias como artes, música, educación física y salud en la educación de los niños y jóvenes mexicanos. Cuando uno compara el currículo obligatorio de México respecto a las cargas de lectura y matemáticas en primaria y secundaria de los currículos obligatorios de otros países de la OCDE, México destaca con la mayor o una de las mayores cargas de enseñanza en matemáticas y lectura del mundo OCDE y PISA, y aún así obtiene consistentemente los resultados más bajos de los países de la OCDE y uno de los más bajos de los países asociados a PISA.

Eso quiere decir que más horas de lectura y matemáticas y más horas silla no se traducen linealmente en mejores resultados. Necesitamos, antes que cantidad de horas y jornadas escolares completas, calidad en las horas de estudio dentro y fuera de la escuela. Además, las indagatorias de la nascente ciencia del aprendizaje nos sugieren que los niños que hacen deporte, comen bien (nutritivamente) y realizan alguna actividad de artes o música, aprenden mejor matemáticas y lectura. Esto es producto de una concepción no lineal del aprendizaje, compatible sí con el enfoque de competencias pero incompatible con un marco curricular reduccionista y angosto como lo corrobora una vez más el nuevo plan y programa de estudios de la educación primaria.

FIGURA 2
Documentos oficiales de la RIEMS

NOMBRE	ACUERDO	DOF
SNB	442	Sep. 26, 2008
Competencias de MCC	444	Oct. 21, 2008
Opciones educativas	445	Oct. 21, 2008
Competencias docentes	447	Oct. 29, 2008
Lineamientos servicios particulares	450	Dic. 16, 2008
Competencias disciplinares extendidas	486	Mar. 30, 2009
Modificación a 442, 444 y 447	488	Jun. 23, 2009

La RIEMS

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que tiene como antecedentes gestantes las reformas de Conalep y bachillerato tecnológico de 2003 y 2004, respectivamente, es un poco más clara en su lenguaje y en su intento por homogeneizar el caleidoscopio de modalidades, tipos y opciones educativas de este nivel de estudios.

Son varios los acuerdos que establecen el tono de la RIEMS (ver figura 2), pero también, más que esquemas curriculares, se trata de exposiciones *ad libitum* de propuestas algunas pedagógicas, otras empresariales y aún otras ideológicas de lo que significan las competencias para los jóvenes de entre 15 y 17-18 años de edad.

No existe un puente teórico ni lógico en el lenguaje entre las dos reformas, la básica y media superior, cada una maneja y baraja distintos nombres y apellidos de competencias. Por ejemplo, en la RIEP se manejan competen-

cias para la vida, transversales y de asignatura, junto con otros conceptos o ideas como perfil de egresos y aprendizajes esperados. Todos estos conceptos, elementos o ideas exponen términos y niveles de análisis que se cruzan entre sí al grado de la confusión. En este mar de términos entrecruzados y ambivalentes uno no puede discernir si se habla de competencias o de rasgos del egresado o de aprendizajes esperados o de propósitos de la reforma o de algo más.

En la RIEMS se habla de las siguientes ideas o conceptos ordenados y clasificados de mejor manera que en la RIEP o RIEB: competencias genéricas, disciplinares (básicas y extendidas o específicas) y profesionales (básicas y extendidas o específicas), pero también se habla de las características de las competencias como clave, transversales y transferibles, y de las competencias de los docentes y de las competencias transversales (autorregulación y cuidado de sí, comunicación, pensamiento crítico, aprendizaje



autónomo, trabajo en equipo y competencias cívicas y éticas).

Si tomamos por ejemplo el “pensamiento crítico” como una competencia transversal o habilidad genérica tenemos un problema de análisis y juicio. Uno no puede utilizar el pensamiento crítico adquirido o cultivado para el análisis de un tema histórico y transferirlo para el análisis de un tema biológico. ¿Por qué? Porque el análisis y pensamiento crítico y juicioso sobre la historia requiere del conocimiento verdadero, lógico, secuencial, semántico, previo, factual y fundamentado de los hechos históricos y sus contextos que no se aplica al análisis de un pensamiento crítico en la biología.

Una de las mayores interrogantes al entrar al tema de las competencias es la facilidad con la que uno puedo confundir las virtudes esenciales de las competencias, es

decir, el manejo de los métodos, emociones e inteligencias para el aprendizaje con fórmulas y atajos para el aprendizaje. No cabe duda que la mejor competencia es el conocimiento. Y esto no lo niegan los reformadores curriculares de México y el mundo. El peligro es que al aterrizar un enfoque pedagógico, *i.e.*, competencias, en los currículos, el conocimiento real, lógico, secuencial, científicamente probado se sustituye u obnubila por estrategias o atajos de aprendizaje, como “aplicar el conocimiento”, “descubrir el conocimiento”, “saber hacer es más importante que saber”, “pensar críticamente”, como si todas estas estrategias fueran habilidades ubicuas, cuando en realidad todas ellas necesitan el verdadero o fundamentado conocimiento específico para detonar.

El lenguaje utilizado por nuestros reformadores curriculares al

aplicar conceptos e ideas que circulan desde hace cincuenta años es tan general que cuando un maestro, lo mismo de primaria que de secundaria, preparatoria o superior, lo lee, encuentra mucha dificultad para aterrizarlo al aula, al grado de desecharlo.

Tomemos por ejemplo una versión sucinta de los lenguajes utilizados por la RIEMS (véase figura 3) cuando habla de competencias disciplinares que divide en dos: básicas y extendidas. La figura sólo ejemplifica la primera competencia de cada campo disciplinar, a saber: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación. Así, acudamos para empezar al campo “matemáticas”; la primera de las ocho competencias básicas dice: “Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y

FIGURA 3
Competencias disciplinares de la RIEMS

CAMPOS DISCIPLINARES	BÁSICAS*	EXTENDIDAS**
Matemáticas (8 básicas)	1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales	1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales
Ciencias experimentales (14 básicas; 17 extendidas)	1. Establece la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos	1. Valora de forma crítica y responsable los beneficios y riesgos que trae consigo el desarrollo de la ciencia y la aplicación de la tecnología en un contexto histórico-social, para dar solución a problemas
Ciencias sociales y humanidades (10 básicas; 8 extendidas)	1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación	1. Asume un comportamiento ético sustentado en principios de filosofía, para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en diferentes escenarios sociales
Comunicación (12 básicas; 11 extendidas)	1. Identifica, ordena e interpreta ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe	1. Utiliza la información contenida en diferentes textos para orientar sus intereses en ámbitos diversos

* DOF octubre 21 de 2008.

**DOF marzo 30 y julio 16 de 2009.

variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales”.

A esta competencia disciplinar básica corresponde, en matemáticas, una competencia extendida, que en este caso es exactamente igual a la competencia disciplinar básica (véase figura 3). Y así sucede con el resto de las otras siete competencias disciplinares de matemáticas. Pero cuando uno lee el Acuerdo 444 (DOF, 21 de octubre de 2008) en su artículo 9, numeral 4, lo referente a las competencias disciplinares extendidas que a la letra dice “las competencias disciplinares extendidas amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas”, queda uno

confundido pues el Acuerdo 486 (DOF, marzo 30 y julio 16 de 2009) dice, en su artículo 5, que las competencias disciplinares extendidas para matemáticas son las mismas que las básicas. Entonces, ¿de qué se trata?

Pero quizás el inconveniente más importante es el lenguaje tan amplio y a veces ambiguo que se presta a un sinnúmero de interpretaciones de lo que los maestros deben enseñar y aplicar en el día a día del quehacer docente dentro del aula.

Tomemos por ejemplo lo que dice la competencia disciplinar uno de las ciencias sociales: “Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación”. ¿Qué debe hacer

el maestro? ¿Qué debe enseñar? ¿Qué significa identificar conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación? ¿Significa acaso que el conocimiento cambia? O ¿significa que los estudiantes deben tener criterio al aplicar el conocimiento? Y ¿cómo sabrían los maestros y educandos a qué conocimiento social y humanista se refiere esta competencia? Si se refiere a que el conocimiento cambia, bueno, eso es redundante, porque el conocimiento siempre cambia, pero eso es materia de la filosofía del conocimiento. Entonces, ¿no deberíamos establecer mejor que los estudiantes deben estudiar filosofía del conocimiento? Y eso, ¿no sería mejor que pedirle

al maestro de derecho o estética o literatura que sean filósofos del conocimiento?

Ahora tomemos, por ejemplo, la competencia extendida de las ciencias experimentales descrita en la figura 3: “Valora de forma crítica y responsable los beneficios y riesgos que trae consigo el desarrollo de la ciencia y la aplicación de la tecnología en un contexto histórico-social, para dar solución a problemas”. En ciencias experimentales se estudian las siguientes disciplinas de acuerdo con la RIEMS: física, química, biología y ecología. En realidad esta competencia extendida es una habilidad de otro tipo de disciplina que tiene que ver más con las ciencias sociales, administrativas y económicas y quizás humanidades, como filosofía y ética, que con las ciencias experimentales. Se trata del costo/beneficio de aplicación científica y tecnológica y del bien/mal del uso del conocimiento científico y tecnológico. Aquí entonces le pediremos a los maestros de física y biología que dejen por un rato

el conocimiento de su disciplina y que conviertan su currículo en algo así como la ética de la aplicación del conocimiento de la física, o el análisis económico y jurídico de la clonación, que ciertamente pertenecen a otras áreas de desarrollo epistémico que a las de la física o biología propiamente dichas. En fin, este es el problema de las competencias cuando, como en el caso de México, se llevan al extremo.

Filosofía, ética, lógica, estética y derecho quedaron al principio fuera de las disciplinas de las competencias disciplinares básicas. Presiones por medio de desplegados y correos electrónicos masivos finalmente hicieron reaccionar a la SEP para modificar el artículo 7 del Acuerdo 444 (DOF, octubre 21, 2008) por el artículo único del Acuerdo 488 (DOF, junio 23, 2009) y dichas disciplinas se agregaron a historia, sociología, política, economía y administración, que en origen aparecían en el Acuerdo 444. Brillan por su ausencia disciplinas como artes, música, psicología, diseño,

educación física y deportes, por mencionar algunas. Cuando uno indaga sobre la ausencia de digamos artes o educación física la respuesta es que se trata de competencias genéricas. Entonces uno se refiere a las competencias genéricas y lo que se lee es lo siguiente para “artes” en las competencias genéricas denominada: “Se autodetermina y cuida de sí mismo”. Esta competencia tiene el siguiente atributo: “Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.” La pregunta es: ¿Cómo se traduce esto al currículo escolar y de aula? ¿Quién lo debe aplicar? ¿Con qué recursos? Significa esto que debe existir una asignatura de arte, o que en las otras asignaturas, las básicas y extendidas, se debe enseñar arte. Pero, ¿quién lo enseña? ¿El maestro de física, el de derecho, el de biología? O se contrata a un maestro para una asignatura que en realidad no existe en el “mapa curricular”. ¿Qué incentivo tiene la escuela de incluir una asignatura en la que la escuela y los educandos no serán evaluados a través de ENLACE u otras pruebas estandarizadas? Por tratarse de una competencia genérica, todos los planteles y modalidades que se adhieran a la RIEMS deberán adoptarla a través del Marco Curricular Común, y está previsto que las competencias genéricas formen parte de cualquier programa o modalidad de la EMS.⁵ Sin embargo, cuando el MCC por fin aterriza en un subsistema o modalidad, el hecho de que el arte esté fuera de las competencias disciplinares, ¿significa que debo darle menos importancia en la tira curricular? O ¿significa acaso que debo tratar de instrumentarla en las otras materias por cachos y si hay tiempo?

Cierto, la intención de la autoridad es que tanto la RIEMS como el Sistema Nacional de Bachillerato que ella encierra sean voluntarios para sistemas que están fuera del dominio jurídico de la SEP. De hecho la UNAM se ha mantenido al margen.



Sin embargo, la letra del Acuerdo 442 dice otra cosa. El primer párrafo del numeral I, del artículo segundo de dicho Acuerdo, dice: "Todas las modalidades y subsistemas de la EMS⁶ compartirán el mismo MCC para la organización de sus planes y programas de estudio". Una cosa es la intención de las autoridades y otra lo que dice el Acuerdo 442 publicado en el DOF.

Conclusión

Las competencias llegaron a México tarde pero con fuerza. Hoy en día existe una contrarreforma educativa a nivel mundial que ya se pasea por las reformas curriculares de países de alto desempeño. En esta contrarreforma no se descarta el enfoque pedagógico de las competencias pero sí se le da un tratamiento proporcionado. Las competencias son en realidad un reconocimiento epistemológico de que el aprendizaje es función de un modelo complejo de habilidades innatas, ambientes de aprendizaje e interacción con adultos y recursos (materiales y tecnológicos por ejemplo). Las competencias nos hacen conscientes de que los seres humanos podemos incrementar nuestros aprendizajes e inteligencia durante toda la vida a través de diferentes ventanas de oportunidades, métodos y actitudes de trabajo. Pero el conocimiento sólido, lógico, secuencial y organizado de lo que queremos enseñar y aprender es la mejor competencia. Espero que esta contrarreforma no nos llegue veinte años después como nos llega ahora la "ola-moda" de las competencias.

En el fondo, estos vaivenes curriculares en los planes y programas de estudio son producto de la falta de un arreglo institucional en la educación que les arrebató a los subsecretarios de educación básica y media superior la facultad de crear, reformar o actualizar currículos de acuerdo con su leal saber y entender. Debemos crear un organismo

técnico autónomo, o por lo menos descentralizado, con autonomía técnica y patrimonial, con expertos y maestros en aula y retirados, que se encargue de la generación y actualización curriculares para asegurarnos de que el proceso curricular no es producto de la voluntad final de una sola persona, sino del ejercicio e interacción institucionalizado de muchos individuos conocedores y aislados de cualquier danza política, ideológica o burocrática.

Antes de pensar en llevar las competencias a los planes y programas de estudios de los educandos, deberíamos reformar la formación de los maestros para asegurarnos de que los docentes tienen el entrenamiento científico y pedagógico suficiente para aplicar un plan curricular por competencias. De otra manera le estamos pidiendo peras al olmo. Y como esto no es posible, los maestros instrumentarán sendas reformas integrales haciendo lo que saben hacer, esto es, harán lo que venían haciendo antes, pero le llamarán "competencias". Y en el caso de primaria, además de eso, se ceñirán de manera exclusiva a aplicar los libros de texto que prácticamente son, ahora sí, como en 1968 lo dijera Philip H. Coombs, "la máquina original de enseñanza".⁷

Entre más les decimos a los maestros qué hacer y cómo hacer la tarea educativa y pedagógica menos confiamos en ellos. Una reforma curricular por competencias encierra un enfoque pedagógico constructivista y con fuerte contenido en conocimiento científico. Este enfoque requiere maestros profesionales. Los maestros profesionales saben qué hacer y no necesitan que los lleven de la mano. Si las autoridades educativas mexicanas piensan que no tenemos un cuerpo docente profesional, libros de texto detallados al grado extremo, y soluciones digitalizadas tipo Enciclomedia donde nuestros niños de quinto y sexto de primaria aprenden historia de México con videoclips de tele-

novelas de Televisa, es la solución adecuada. Pero sucede que no se puede imponer un currículo por competencias con un magisterio no profesionalizado. No se pueden las dos cosas a la vez. Sería bueno que la SEP decidiera qué camino seguir. De esta contradicción nacen confusiones que no se arreglan por arte de magia sino por simulación. ¡Simulamos que lo hacemos, pero en realidad no lo hacemos! ♣

Notas

¹ El título completo de la obra es: *Learning to be: The world of education today and tomorrow*.

² Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. 2008. *Reforma Integral de la Educación Básica: Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*. SEP. PDF. Autor. p. 98. Consultado el 18 de agosto de 2009 en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/RIEB.pdf>

³ El plan y programa de estudios de primaria de 1993 fue actualizado en lo relativo a la asignatura de español por el Acuerdo 304 de la SEP publicado en el DOF el 16 de noviembre de 2001. En este Acuerdo 304 se actualiza el programa de español y aunque sólo se hacen dos menciones a la palabra competencia el significado de dicha expresión está inscrito en la propuesta pedagógica de competencias de la nueva reforma.

⁴ Consultado el 11 de agosto de 2009, en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/Programasprimergrado.pdf>. Todos los programas de estudio de primaria, incluidos los de la etapa de prueba y generalización se pueden consultar en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/start.php?act=programas>.

⁵ Educación media superior.

⁶ El segundo párrafo del artículo 37 de la Ley General de Educación establece: "El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes."

⁷ Philip H. Coombs. 1968, *The world educational crisis: A Systems analysis*, Nueva York, Oxford University Press.

APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS: LOS RETOS DE MÉXICO EN LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL¹

Con miras a los retos de la educación del siglo XXI, y arropado por las prácticas y teorías mundiales, México debe brincar de la instrucción o enseñanza al aprendizaje. Debemos regresar a la esencia de la educación. Los trampolines para proyectar el salto pueden provenir de varias fuentes. Una gubernamental y otra individual, familiar o grupal.

Eduardo Andere M.*

Antes de escribir sobre lo que aquí voy a decir, me puse a lucubrar sobre la forma de abordar el complejo tema de los retos de la educación mexicana en una perspectiva internacional. Y bueno, pensé en varias cosas, pero aquello que pululó en mi mente por más tiempo, fue la forma en la que los gobernantes, políticos y líderes sociales y empresariales perciben e interpretan las amenazas y oportunidades del juego internacional.

En este cauce, cuando uno habla de los retos de cualquier país, digamos México, desde la perspectiva internacional, uno es forzado a entrar al terreno de los “que si”: que si la competencia en los mercados; que si los mercados más abiertos y sofisticados; que si la interdependencia compleja; que si la globalidad; que si las escuelas no están a la altura de los tiempos; que si la crisis global desatada en octubre de 2008, etc. En consecuencia, la línea del argumento exige reformar el sistema educativo para producir educandos más preparados. Prestos, políticos y empresarios se suben a la palestra educativa y desatan una vorágine de programas, ideas, currículos y mitos geniales sobre la mejor forma de educar a los niños y jóvenes en ésta o cualquier otra perspectiva internacional.

* Analista y escritor en educación comparada y política educativa (<http://eduardoandere.org>).



Desenfrenados, políticos, gobernantes y séquitos, dan luz a nuevas reglas del juego que presionan a los sistemas educativos y a las escuelas sobre su modelo pedagógico. En un santiamén cambian o erigen nuevos planes y programas de estudio, certificaciones, evaluaciones de aprendizaje, estándares y rendición de cuentas. Así, tratan de encerrar en un pequeño vaso todo un océano. Pero sucede que ni políticos ni empresarios (con todo y las organizaciones internacionales que los secundan o atizan) son realmente expertos en educación y menos en pedagogía. Y no se dan cuenta, o nadie les dijo, que no podemos cambiar los currículos de los educandos, así nomás porque sí; primero debemos cambiar la atracción y formación magisterial, para que maestros pulidos y enfilados reciban, adapten y apliquen de la mejor manera una nueva propuesta curricular.

Pero lo que más incomoda desde el punto de vista de la filosofía educativa es que al tratar de definir una educación *ad hoc* para el siglo XXI o para la globalidad, o para la formación de mano de obra certificada por competencias, o para cualquier otro fin percibido, como podría ser la eficiencia económica, en realidad se merma la esencia misma de la educación.

No se trata de caer en un maniqueísmo entre educación tradicionalista y progresista; liberal o vocacional; teórica o pragmática; por competencias o por contenidos acumulativos, sino de rescatar y revigorizar la idea añeja de “esencialismo” en la educación.²

Trataré de explicarme mejor; pero antes, para poner el tema en contexto, debo reconocer que soy muy helénico, vamos, que estoy imbuido del modelo platónico y aristotélico de educación liberal, y de la propuesta humanista y científica de los pensadores del Renacimiento y la Ilustración. Y liberal la entiendo en los mismos sentido y fuerza con que la interpreta Mortimer Adler,³

es decir, aquella educación “orientada a desarrollar las facultades de la mente humana [y] los poderes de la inteligencia y la imaginación [...]”; aquella educación “que desarrolla seres humanos libres, que saben cómo usar sus mentes y son capaces de pensar por sí mismos”.

Como lo sugeriré más adelante, este enfoque embona de maravilla con la pedagogía del aprendizaje. Pero cuando nos atrevemos, desde la trinchera política o empresarial, a diseñar un currículo escolar para servir a los intereses de las empresas o la globalidad o la eficiencia, y se orienta a generar sólo, lo que Adler llama, hordas de técnicos incultivos; cuando nos arrogamos la ínfula de indicarles a los maestros y educandos “éste es el camino”, “ésta es tu educación” y, además, “tienes que certificarte por una competencia”, digamos, “saber inflar una llanta”, “saber pintar una pared” o “utilizar una máquina de rayos X”, en realidad apagamos la flama liberal y liberalizadora de la educación. En lugar de crecer nos reducimos.

¿Entonces? Pues no abordaré el tema de un nuevo currículo del siglo XXI que responda a las amenazas de la globalidad o la disonancia internacional. En su lugar me inmiscuiré en un terreno más cercano a los intereses de los niños y menos a los intereses de los adultos. No hablaré de política educativa o de la modernización de los sistemas educativos para enfrentar los desafíos competitivos de la globalidad y modernidad. Hablaré del aprendizaje del niño global. Además, me referiré al aprendizaje porque hemos sido, en tanto seres humanos, diseñados como máquinas de aprendizaje. Por tanto, nuestro destino es aprender.

La segunda mitad del siglo pasado, y la primera década de este siglo, marcan un nuevo hito en la historia de la educación mundial. Es un hito convertido en paradigma que reconoce y resalta la importancia del aprendizaje. No arribamos a este nuevo paradigma desarropados. El ir y venir de ideas y propuestas

educativas que tienen orígenes muy remotos en la historia de la civilización humana, entretejió lentamente un nuevo salto epistemológico: el conocimiento del aprendizaje, ¿qué es?, ¿cómo se favorece y nutre?, ¿cómo se destruye?, ¿qué lo explica? El siglo XXI es la era del aprendizaje en la educación.

Con frecuencia, y de regreso a la visión gobiernista y eficientista de la educación, se piensa que el signo del siglo XXI es la tecnología. No es así. En realidad el avance tecnológico ha sido signo de todos los tiempos.

Ser maestro del siglo XXI no significa usar las tecnologías de la información y comunicaciones porque los entrenadores antes de los sofistas y los maestros a partir de ellos, han utilizado los descubrimientos y avances tecnológicos para la enseñanza de cada época, como lo fue la escritura, la tinta, el pergamino, la imprenta, el libro impreso, el telescopio, el ábaco, la regla de cálculo, la calculadora. Ser maestro del siglo XXI no significa tampoco ser un buen instructor, entrenador o capacitador; tampoco significa la concentración en el trabajo de aula. Ser maestro del siglo XXI significa concentrarse en el aprendizaje, sin descuidar la enseñanza. Y concentrarse en el aprendizaje implica entender muy bien la función de aprendizaje de cada niño y joven. El maestro en realidad es un sastre del aprendizaje: cada traje a la medida.

Con frecuencia nos quejamos de que los niños de hoy son más difíciles de educar e instruir que los niños de ayer. ¿Es esto cierto? ¿Existe un niño más difícil del siglo XXI que nació de niños menos difíciles del siglo XX? Leamos con atención la siguiente cita textual de un director de escuela: “Qué difícil es orientar a los muchachos, a esos animales descontrolados, a un fin bueno.” Terminó la cita. Fuente: Mikael Agrícola, maestro, filósofo, pedagogo y lingüista finlandés, en el año 1543. Si los niños en realidad siguen siendo niños, qué es diferente

hoy, digamos en el siglo XXI, sobre el pasado.

Los niños siguen siendo niños y siempre lo serán, pero su ambiente los convierte en niños de la antigüedad, niños medievales, niños del renacimiento, niños de la ilustración, niños de la revolución industrial, niños de la sociedad del conocimiento o niños de la globalidad. Entonces tenemos lo que he llamado "niño global".⁴ ¿Qué es un niño global? y ¿cómo se relaciona con el aprendizaje?

Un niño global es un niño expuesto a patrones y culturas de la creciente y compleja interdependencia y de las tecnologías de la información y comunicaciones que a su vez alimentan la globalidad. Estos niños globales viven y se desarrollan en ambientes diferentes. Uno de estos ambientes es la escuela, otro, el hogar, otro la comunidad, y aun otro, la isla tecnológica y los medios de comunicación.

Un estudio reciente realizado en EU⁵ detectó que los niños y jóvenes entre 8 y 18 años de edad están conectados con los medios (audio, televisión, computación, video juegos,

lectura, cine) cerca de ocho horas al día (casi un día laboral de adulto). Por si fuera poco, la movilidad de los medios ha facilitado y aumentado el uso. Navegar en Internet, escuchar música, ver televisión, chatear y escribir mensajes se puede hacer en cualquier lugar, a cualquier hora, durante esperas o traslados y de manera simultánea.

Además, las familias modernas no son como las de antes. Papá y mamá parecen estar muy ocupados en el trabajo o los estudios; las horas de descanso familiar no ocurren con todos los miembros de la familia alrededor de una mesa con intercambio de experiencias propias sino enfrente del televisor. Los mexicanos por cada hora de lectura vemos diez horas de televisión; además, la lectura y televisión que vemos son en su mayoría chatarra. En consecuencia, los medios han aislado a los miembros de la familia.

Sumado a este aislamiento la inacabable y reduccionista persecución de fines eficientistas de la educación, ahora bautizada por competencias para ser más competente, competitivo y así competir

mejor y ganar, nos ha hecho más individualistas y menos comunitarios y comunicativos; un hábito que nos aleja de la competencia para la vida que reza: aprender a convivir y compartir.

En este aislamiento, son los medios quienes educan a los niños y jóvenes. Y para los medios es crucial que niños y jóvenes estén pegados a los monitores para atiborrarlos con mensajes patrocinados. Pero la intromisión de los medios no termina allí sino que el bombardeo de mensajes intenta trasladar el poder de decisión a los niños para que hagan lo que quieran, compren lo que puedan, desafien los límites y se atrevan. En este sentido, los medios, tanto los mensajes como los artilugios, han usurpado la tarea de los hogares y las escuelas.

Los medios, sobre todo en su versión electrónica, empoderan a los niños. En principio no hay nada de malo en aumentar la capacidad de decisión e independencia de los niños y jóvenes. Pero cuando este empoderamiento es prematuro en relación con la ontogenia de la función ejecutiva del cerebro, en

Suscríbase hoy a la excelencia educativa

2001 Educación

Llene esta forma y deposite \$408.00 a la cuenta Banamex 2797925 sucursal 0661,
a nombre de **Editorial Educación 2001, S. A. de C. V.**

Suscripción en Estados Unidos, U.S. \$70.00. Europa, Centro y Sudamérica, U.S. \$80.00.

Nombre: _____
Dirección: _____
Colonia: _____ Ciudad: _____
Entidad federativa: _____ CP: _____
Teléfono: _____ Correo electrónico: _____
Suscripción a partir del número: _____

Una vez efectuado su pago, envíe el comprobante por fax o correo electrónico;
y la confirmación vía telefónica de la recepción del mismo, para brindarles un mejor servicio.
Tels. 56-62-01-56, 56-63-07-41 y 01-800-55-57-38-98

realidad se les daña desde el punto de vista de aprendizaje y aprendizaje para toda la vida. Los “capacitamos” o más bien, los empoderamos, para andar por el mundo y tomar decisiones antes de tiempo. Son los medios, los impulsos electrónicos y las imágenes y sonidos que crean interacciones irreales o virtuales, los que han disminuido el papel crucial de papás y maestros en el aprendizaje. Y la evidencia parece indicar que papás y maestros se han dejado.

Nunca un medio electrónico por potente, nítido y útil que sea podrá sustituir la riqueza de la interacción humana fundamental para el aprendizaje y éxito en la vida. Existe evidencia sólida de que la interacción humana a través del intercambio de un rico vocabulario con aspasivos y expresiones positivas, no sólo aumentan el conocimiento de los infantes sino también su inteligencia.

Empoderar a los niños antes del tiempo natural los perjudica en lugar de ayudarlos. Ni la tele u otros artilugios electrónicos, ni Internet y sus mensajes pueden sustituir la riqueza de la mediación e interacción significativas entre los niños y los padres de familia y maestros. Ningún programa televisivo o de computación o ningún artilugio tecnológico por más rico que sea en palabras, sofisticación y buenas intenciones es capaz de sustituir la riqueza de la comunicación humana entre hijos y padres y maestros a través del vocabulario, las expresiones de apoyo, los gestos de aprobación o rechazo, las indicaciones vivenciales. ¿Por qué? Porque se trata de comunicación entre dos máquinas de aprendizaje que aprenden por la riqueza del ambiente de aprendizaje que ambos crean.

No se trata de decir no a la tecnología; nada más alejado de mi propuesta. Se trata de partir de lo esencial para fomentar el conocimiento y el aprendizaje. Una vez resuelto eso, es decir, la calidad de la interacción entre adultos y niños, entonces sí, bienvenida la tecnolo-

gía y todo los materiales y medios de apoyo a la enseñanza para enriquecer los ambientes físicos de aprendizaje. Pero enriquecer un ambiente físico sin tener resuelto la esencia en la gestión del conocimiento e inteligencia puede ser contraproducente e inútilmente costoso.

Lo que la naciente ciencia del aprendizaje nos enseña, y nos entrega para el siglo XXI, es que crianza e instrucción, dentro o fuera de la escuela, están íntimamente relacionados. También nos enseña que práctica (o sea habilidad para tratar con situaciones repetidas) y teoría (habilidad para construir nuevo conocimiento o aplicar conocimiento previo para enfrentar situaciones no conocidas) están relacionadas. También nos enseña que la calidad del tiempo, más que la cantidad de tiempo, dedicado a la enseñanza de los niños es la variable principal del aprendizaje. También nos enseña que el aprendizaje es una función no lineal del tiempo dedicado al estudio, o a las famosas meta-materias; es algo mucho más complejo. Arte, vida saludable y conexión solaz con la naturaleza, entonan y afinan el cerebro para aprender más matemáticas y español. Y también nos enseña que en todos nosotros existe un genio, maestro o sabio en potencia siempre y cuando se den los suficientes, esfuerzo (impulsado por la motivación), práctica (retroalimentada por el experto) y dedicación (sostenida en el tiempo). Según los estudiosos del tema, se requieren alrededor de diez mil horas, diez años según Gardner, de trabajo o estudio con práctica y conocimientos acumulativos para hacer del aprendiz un maestro y del novato un experto; del pintor un Van Gogh; del músico un Mozart, y del escritor un Cervantes.

Entonces, con miras a los retos de la educación del siglo XXI, y arropados por las prácticas y teorías mundiales, México debe brincar de la instrucción o enseñanza al aprendizaje. Debemos regresar a la esencia de la educación.

Los trampolines para proyectar el salto pueden provenir de varias fuentes. Una central, digamos gubernamental, y otra individual, familiar o grupal. La central es exógena a todos nosotros, y en un sistema tan centralizado, como el mexicano, sin democracia educativa, con políticas educativas y escolares nacionales que se dictan desde las cúpulas de las relaciones de poder e intereses político-burocráticos, las escuelas y los hogares, no podemos esperar un cambio real. Son pocos los países de alto desempeño educativo que funcionan con tanta concentración en el poder de decisión. La mayoría ha optado por una democratización escolar. Eso no sucederá en México; aunque sí lo escucharemos al ton y son de la retórica. Por tanto, sólo nos queda el cambio en los hogares y las escuelas; es decir, cambiar la forma en que hacemos las cosas; cambiar la cultura; cambiar en nuestros mundos micro; ¿cómo?! Concentrándonos en el aprendizaje, en nuestros ambientes de aprendizaje; ese es el poder de aprender, para detonar, para desatar el potencial mental y creativo de todos los niños y jóvenes. ♣

Notas

¹ Versión actualizada de la ponencia presentada en el décimo segundo foro del IEPRM “Retos de la educación en el siglo XXI”, efectuado en la Ciudad de México el día 5 de febrero de 2010.

² Null, Wesley J. 2007. William C. Bagley and the Founding of Essentialism: An untold story in American educational history. *Teacher College Record*. PDF. 1-25.

³ <http://www.ditext.com/adler/wle.html> (Febrero 4, 2010).

⁴ Andere, M. Eduardo, 2009, “Los niños globales”, en *Educación 2001*, diciembre 2009, núm. 175, pp. 61-63.

⁵ Rideout, Victoria J., Ulla G. Foehr y Donald F. Roberts, 2010, *Generation M²: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*, A Kaiser Family Foundation Study, Menlo Park, California, Henry J. Kaiser Family Foundation.

Construir competencias

Entrevista con Philippe Perrenoud, Universidad de Ginebra

Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini

Texto original de una entrevista "El Arte de Construir Competencias " original en portugués en Nova Escola (Brasil), Septiembre 2000, pp.19-31.

Traducción: Luis González Martínez

1. ¿Que es una competencia? Quisiera darme algunos ejemplos.

Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. Tres ejemplos más concretos:

- Saber orientarse en una ciudad desconocida; esta competencia moviliza la capacidad de leer un plan, de situar dónde se está, pedir información o consejos, y también distintos conocimientos: concepto de escala, elementos de topografía, conocimiento de una serie de puntos de señales geográficos;
- Saber atender a un niño enfermo; esta competencia moviliza capacidades (saber observar señales fisiológicas, tomar la temperatura, administrar un remedio), y también conocimientos: conocimiento de las patologías y de sus síntomas, medidas urgentes, terapias, de las precauciones que deben tomarse, de los riesgos, de los medicamentos, de los servicios médicos y farmacéuticos.
- Saber votar de acuerdo con sus intereses; esta competencia moviliza capacidades (saber informarse, saber llenar una papeleta de voto), y también conocimientos: conocimiento de las instituciones políticas, de lo que está en juego en la elección, candidatos, partidos, programas, políticas de la mayoría en el poder, etc.

Son ejemplos de una gran trivialidad. Otras competencias están más vinculadas a contextos culturales, a oficios, a condiciones sociales. Los seres humanos no todos se enfrentan a las mismas situaciones. Desarrollan competencias adaptadas a su mundo. La selva de las ciudades pide otras competencias que el bosque virgen, los pobres tienen otros problemas que solucionar que los de los ricos, etc.

Algunas competencias se construyen en gran parte en la escuela, otras en absoluto.

2. ¿De dónde viene la moda de las competencias en la educación escolar?

¿Cuándo comenzó? La escuela, cuando se preocupa en formar competencias, en general siempre ha dado prioridad a los recursos: capacidades y conocimientos. Hasta cierto punto, se preocupa de los "ingredientes" de algunas competencias, pero mucho menos de la puesta en movimiento de estos recursos en situaciones complejas

Durante la escolaridad básica, se aprende a leer, escribir, contar, y también a razonar, explicar, resumir, observar, comparar, dibujar y decenas de otras capacidades generales. Y se asimilan conocimientos disciplinarios; matemáticas, historia, ciencias, geografía, etc. pero la escuela no ve la necesidad de conectar estos recursos a situaciones precisas de la vida.

Cuando se pregunta por qué se enseñan esto o eso, la justificación en general está basada en las exigencias de desarrollar un curso: es necesario aprender a contar para aprender a solucionar problemas, saber de gramática para aprender a redactar un texto, etc. cuando se hace referencia a la vida, es de manera bastante global: se aprende para convertirse en un buen ciudadano, aclararse en la vida, tener un buen trabajo, tener cuidado de su salud.

La moda actual por las competencias se ancla en dos constataciones:

1. La transferencia y la movilización de las capacidades y conocimientos no son dadas "en la marcha", es necesario trabajarlos, involucrarlos. Eso exige tiempo, gestiones didácticas y situaciones apropiadas.

2. En la escuela, no se trabajan bastante la transferencia y la movilización y no se da bastante importancia a este impulso. Es pues insuficiente. De modo que los alumnos acumulan conocimientos, pasan exámenes, pero no llegan a movilizar estos acervos en las situaciones de la vida, en el trabajo y fuera (en la familia, la ciudad, el ocio, etc.).

Esta situación no es dramática para los que hacen estudios largos. Es más grave para los que solo van algunos años a la escuela. Al formular más explícitamente objetivos de formación en términos de competencias, se lucha abiertamente contra la tentación de la escuela: prepararse a sí mismo, marginar la referencia a situaciones de la vida; y de no tomarse el tiempo de ayudar a la movilización de los acervos en situaciones complejas. El enfoque por competencias es una manera de tomar seriamente, dicho en otras palabras, una problemática antigua, la de la "transferencia de conocimientos".

3. ¿Cuáles son las competencias que los alumnos deben haber adquirido al final de la escuela?

Es una opción de sociedad, que sería mejor fundamentar en un conocimiento ampliado y actualizado de las prácticas sociales. Para elaborar un "conjunto de competencias", no basta con nombrar a una comisión de redacción. En algunos países, se limitaron a reformular los programas tradicionales poniendo un verbo de acción frente a los conocimientos disciplinarios. Allí en donde se leía "enseñar al teorema de Pitágoras", se lee ahora "servirse del teorema de Pitágoras para solucionar problemas de geometría". Es una mascarada.

La descripción de las competencias debe partir del análisis de las situaciones y de la acción y de ahí derivar de los conocimientos. Se va demasiado deprisa, en todos los países, se lanzan en la redacción de programas sin tomarse el tiempo de observar las prácticas sociales, de definir las situaciones a las cuales se enfrentará a la gente común y ordinaria y realmente. ¿Qué se sabe verdaderamente si las competencias incluidas parten de una necesidad de la vida cotidiana, un desempleado, un emigrante, un minusválido, una madre soltera, un disidente, un joven de los suburbios?

Si el sistema educativo no se toma el tiempo de reconstruir la transposición didáctica, no cuestionará las finalidades de la escuela, se limitará a poner el contenido antiguo en un nuevo envase. En la formación profesional, se establece un referencial del oficio analizando las situaciones de trabajo, luego se elabora un referencial de competencias, que fija los objetivos de la formación. Nada de eso para la formación general. Esta es la razón por la que, al amparo de las competencias, se hace hincapié en capacidades sin contexto. Resultado: se salvaguarda la parte fundamental de los conocimientos necesarios para los estudios largos y los grupos de presión disciplinarios se satisfacen.

4.- ¿Tienen un ejemplo de lo que convendría hacer?

He intentado el ejercicio para las competencias que están en los fundamentos de la autonomía de las personas. Esto da ocho grandes categorías de competencias:

1. saber definir, evaluar y hacer valer sus recursos, sus derechos, sus límites y sus necesidades;
2. saber, individualmente o en grupo, diseñar y conducir proyectos, desarrollar estrategias;
3. saber analizar situaciones, relaciones de los campos de fuerza de manera sistemática;
4. saber cooperar, actuar en sinergia, participar en un colectivo, compartir un liderazgo;
5. saber construir y animar organizaciones y sistemas de acción colectiva de tipo democrático;
6. saber administrar y superar conflictos. ;
7. saber jugar con las normas, servirse de ellas, elaborarlas;
8. saber construir ordenamientos negociados más allá de las diferencias culturales.

Dentro de cada una de estas grandes categorías, sería necesario aún especificar más concretamente a familias de situaciones, por ejemplo "saber desarrollar estrategias para preservar los empleos en situaciones de reestructuración de la empresa".

La formulación de las competencias se descarta entonces de las abstracciones ideológicamente neutras. ¡De golpe, la unanimidad se ve amenazada y se encuentra la idea de que los objetivos de la escolaridad dependen de una opción de sociedad.

5.- ¿La UNESCO realizó o dio seguimiento a experiencias antes de recomendar tales cambios en los currículos y las prácticas de educación?

No tengo una respuesta precisa para esta cuestión. El movimiento es internacional. En los países en desarrollo, lo que está en juego no es lo mismo que para los países muy escolarizados. La Unesco observa sin lugar a dudas que, entre los niños que tienen la oportunidad de ir al menos a la escuela algunos años, hay demasiados que salen sin saber servirse de lo que aprendieron. Es necesario dejar de pensar en la escuela básica en primer lugar como una preparación para los estudios largos, es preciso prever lo contrario, como una preparación a la vida para todos, incluida la vida de los niños y los adolescentes, lo que no es sencillo.

6. En este contexto, ¿cuáles son los cambios en cuanto al papel del profesor?

Es inútil pedir esfuerzos sobrehumanos a los profesores si el sistema educativo no hizo otra cosa que adoptar el lenguaje de las competencias, sin cambiar nada de lo fundamental. El índice más seguro de un cambio en profundidad, es la reducción radical del contenido disciplinario y una evaluación formativa y certificativa orientada claramente hacia las competencias. Como lo dije, las competencias no dan la espalda a los conocimientos, pero no se puede pretender desarrollarlos sin conceder tiempo a las puestas en situación. No basta con añadir una "situación de transferencia" al final de cada capítulo de un curso convencional. Si el sistema cambia, no solamente reformulando sus programas en términos de competencias verdaderos, pero abriendo las disciplinas, introduciendo ciclos de aprendizaje plurianuales a lo largo del curso, llamando a la cooperación profesional, invitando a una pedagogía diferenciada, entonces los profesores deben cambiar sus representaciones y sus prácticas.

7. ¿Qué es lo que el profesor debe entonces modificar en su práctica?

Para desarrollar las competencias, es necesario trabajar sobre todo por problemas y por proyectos, por lo tanto proponer tareas complejas, retos, que inciten a los alumnos a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades y hasta cierto punto a completarlos. Eso supone una pedagogía activa, cooperativa, abierta sobre la ciudad o el pueblo. ¡El profesor debe dejar de pensar que dar cursos está en el corazón del oficio! Enseñar, hoy, debería consistir en concebir, establecer y controlar situaciones de aprendizaje, siguiendo los principios de las pedagogías activas y constructivistas.

Para los profesores que ya poseen una visión constructivista e interaccionista del aprendizaje, trabajar en el desarrollo de competencias no es una ruptura. El obstáculo es aguas arriba: ¿cómo llevar a los profesores acostumbrados a impartir lecciones que son los que deben reconsiderar su oficio? Solo desarrollarán competencias con la condición de que se perciban como organizadores de situaciones didácticas y actividades que tengan sentido para los alumnos, y que los involucre, generando al mismo tiempo aprendizajes fundamentales.

8. ¿Cuáles son las cualidades profesionales que el profesor debe tener para ayudar a sus alumnos a desarrollar competencias?

Antes de adquirir competencias técnicas, debería ser capaz de definir y valorar sus propias competencias, en su oficio y en sus otras prácticas sociales, Lo que exige un trabajo sobre el dar cuenta de su conocimiento. A menudo, el profesor es alguien al que le gusta el saber por el saber, que salió bien de la escuela, que posee una fuerte identidad disciplinaria a partir de la enseñanza secundaria. A veces "se pone en el lugar" de los alumnos que no son y no quieren llegar a ser "como él", y comenzará a buscar formas para interesarlos por los conocimientos no como tales, sino como herramientas para incluir al mundo y actuar sobre la realidad. El principal recurso del profesor, deberá ser su postura reflexiva, su capacidad de observar, controlar, innovar, aprender de otros, de los alumnos, de la experiencia. Pero por supuesto, hay capacidades más precisas:

- saber administrar la clase como una comunidad educativa;

- saber organizar el trabajo en espacios-tiempo más extensos de formación (ciclos, proyectos de escuela);
- saber cooperar con los colegas, los padres y otros adultos;
- saber concebir y hacer vivir dispositivos pedagógicos complejos;
- saber suscitar y animar gestiones de proyecto como método de trabajo regular;
- saber situar y modificar lo que da o retira de sentido a los conocimientos y a las actividades escolares;
- saber crear y administrar situaciones - problema, identificar obstáculos, analizar y reencuadrar las tareas;
- saber observar a los alumnos en el trabajo;
- saber evaluar las competencias en proceso de construcción.

9. ¿Que es lo el profesor puede hacer con las disciplinas? ¿Cómo emplearlas en este nuevo contexto?

No se trata de renunciar a las disciplinas, que son campos de conocimientos estructurados y estructurantes. Hay competencias del dominio disciplinario, hay que trabajar en este marco. En la enseñanza primaria, es necesario sin embargo preservar la polivalencia de los profesores, no "secundarizar" la escuela primaria. En la enseñanza secundaria, se pueden desear compartimentos menos precoces y más ceñidos, profesores menos especializados, menos encerradas en una única disciplina y orgullosos ignorar todo de los demás. Es importante también no distribuir todo el tiempo escolar entre las disciplinas, es necesario proporcionar intersecciones favoreciendo gestiones de proyectos, cruces interdisciplinarios o actividades de integración.

10. ¿Cómo concebir la evaluación en una escuela orientada hacia las competencias?

Se formarán competencias en la escolaridad básica si se exigen competencias en el momento de la certificación. La evaluación es el verdadero programa, ya que indica "lo que cuenta". Es necesario pues evaluar competencias seriamente. Pero esto no podría hacerse con pruebas papel - lápiz. Se pueden inspirar en los principios de la evaluación auténtica elaborados por Wiggins:

1. La evaluación solo incluye tareas contextualizadas.
2. La evaluación se refiere a problemas complejos.
3. La evaluación debe contribuir para que los estudiantes desarrollen más sus competencias.
4. La evaluación exige la utilización funcional de conocimientos disciplinarios.
5. No hay ninguna dificultad de tiempo fijada arbitrariamente en la evaluación de las competencias.
6. La tarea y sus exigencias se conocen antes de la situación de evaluación.
7. La evaluación exige una determinada forma de colaboración con pares.
8. La corrección tiene en cuenta las estrategias cognoscitivas y metacognitivas utilizadas por los estudiantes.
9. La corrección solo toma en cuenta los errores importantes relacionados con la construcción de las competencias.

11. ¿En cuánto tiempo se podrán apreciar los resultados de los cambios?

Antes de evaluar los cambios, sería mejor procurar que se operen, no solamente en los textos, pero en los espíritus y en las prácticas. Eso tomará años si se hacen las cosas seriamente. Lo peor sería creer que se transformarán las prácticas de enseñanza y aprendizaje por decreto. El cambio requerido pasará por una forma de Revolución cultural, en primer lugar para los profesores, y también para los alumnos y sus padres.

Cuando las prácticas hayan cambiado a gran escala, el cambio exigirá aún años para ver resultados visibles, ya que será necesario esperar que uno o más generaciones de alumnos hayan cruzado todo el proceso. Esperando, es mejor controlar, acompañar y hacer que se de el cambio en vez de buscar pruebas prematuras de éxito.

12. ¿Qué es lo que para una reformulación de los programas, como lo señalado, puede hacerse en un país como Brasil?

Su país se enfrenta al reto de la escolarización de todos los niños y adolescentes y la formación de profesores calificados en todas las regiones. Y también a la desigualdad en la escuela, al fracaso, a los abandonos. El enfoque por competencias no va a solucionar mágicamente estos problemas. Lo más grave sería, que porque se reforman los programas, no se invierta en todas las otras obras. Sólo estrategias sistémicas son justificables.

No descuidar, sin embargo, tres contribuciones del enfoque por competencias si se van a llevar a cabo sus ambiciones:

1. Aumentar el sentido del trabajo escolar y modificar el dar cuenta del conocimiento de los alumnos con dificultad;
2. Favorecer los enfoques constructivistas, la evaluación formativa, la pedagogía diferenciada, lo que puede favorecer la asimilación activa de los conocimientos;
3. Poner a los profesores en movimiento, incitarles a hablar de pedagogía y cooperar en el marco de equipos o proyectos de establecimientos.

Esta es la razón por la que es juicioso integrar desde ahora el enfoque por competencias en la formación - inicial y continua - y a la identidad profesional de los profesores. No olvidar que finalmente, el objetivo principal es el de democratizar el acceso a los conocimientos y a las competencias. ¡Todo lo demás solo es un medio!

13. ¿Está usted trabajando en un nuevo proyecto o tema, ahora?

Sigo trabajando sobre la transposición didáctica a partir de las prácticas, sobre los dispositivos de construcción de competencias, tanto en la escuela como en las formaciones profesionales terciarias. Esto se está realizando al mismo tiempo que una reflexión sobre los ciclos de aprendizaje, la individualización de los cursos, el enfoque modular de los currículos. Trabajo también sobre las estrategias de cambio y sus aberraciones conocidas: demagogia, precipitación, búsqueda de beneficios políticos a corto plazo, peso desproporcionado de los grupos de presión disciplinarios, simplificación, incapacidad para controlar y negociar cambios complejos extendidos sobre diez años al menos, dificultad de definir la justa autonomía de los establecimientos.

Para saber más.

1. Perrenoud, Ph. (1994) Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas, Lisboa, D. Quixote.
2. Perrenoud, Ph. (1995) Oficio de alumno y sentido del trabajo escolar, Porto, Porto Editora.
3. Perrenoud, Ph. (1999) Evaluación de la Excelencia y Regulación de los Aprendizajes, Porto Alegre, Artmed Editora.
4. Perrenoud, Ph. (1999) Construir las Competencias desde la Escuela, Porto Alegre, Artmed Editora.
5. Perrenoud, Ph. (1999) Pedagogía Diferenciada, Porto Alegre, Artmed Editora.
6. Perrenoud, Ph. (2000) Diez Nuevas Competencias para Enseñar, Porto Alegre, Artmed Editora.

Source originale :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

La educación basada en competencias:

algunas nociones que pueden facilitar el cambio

Yolanda Argudín *

De manera muy breve, este artículo presenta algunas aportaciones a nivel internacional sobre el tema de las competencias en la educación superior que reuní en un breviario titulado *Educación basada en competencias: algunas nociones que pueden ayudar a que se posibilite el cambio*, estudio que me llevó varios meses de trabajo debido a que en nuestro país, hasta hace muy poco tiempo se desconocía o era poco el material escrito acerca del tema.

Sin pretender llegar a conclusiones, únicamente deseo aportar algunos aspectos que son el resultado de mi investigación. Incluyo los apuntes de las profesoras Margarita Tinoco y Martha Uribe, quienes después se unieron a este esfuerzo que más tarde derivó en un seminario llevado a cabo en el Centro de Desarrollo Educativo UIA Santa Fe, reuniendo a importantes académicos: Hilda Patiño, María García, Estrella Piastro, Araceli Delgado y Laura Mejía, entre otros.

Me referiré solamente a algunos elementos básicos de las competencias, que puedan ser de utilidad para los profesores en el nivel superior de enseñanza.

El concepto de competencia

Si enfocamos las competencias desde el ámbito de la economía global, se les puede interpretar como un aspecto del behaviorismo (conductismo). Sin embargo, si encauzamos las competencias a partir del sello que caracteriza a la Universidad Iberoamericana, el humanismo cristiano, y las situamos dentro del pensamiento crítico, pueden llegar a ser un avance muy positivo en la educación.

Competencia indica capacidad y en el presente siglo, dentro de un mundo globalizado, nos guste o no, éste será un criterio importante con el que todos seremos medidos. El proyecto de la educación basada en competencias nace a partir de las nuevas tecnologías, ya que éstas han generado tal cúmulo de información que la vida entera no nos alcanzaría, no sólo para leerla, sino para al menos ojearla. De aquí que la época que vivimos actualmente haya sido llamada la "edad de la información".

La incertidumbre e inquietud se acrecientan a medida que nos encaminamos hacia la transición a una sociedad global, en la que sabemos que los nuevos medios cambiarán nuestras vidas. Por ello es muy importante que estemos preparados para ofrecer a nuestros alumnos los instrumentos que les permitirán enfrentar su propio futuro.

La sociedad de la información

Vivimos en una época en que la información aplicada a las esferas de la producción está revolucionando las condiciones de la economía, el comercio, las bases de la política, la comunicación mundial y la forma de vida y de consumo de las personas. Este ciclo ha sido llamado la "edad de la información" debido a que es la información la que ahora rige en la economía de todo el mundo.

La sociedad industrial se sustentaba en el uso de los recursos clásicos de la economía; ahora, la sociedad de la información se fundamenta en el capital humano, reforzado por las nuevas tecnologías. Hoy el conocimiento se renueva cada cinco años y en ese lapso se genera más información que en todos los siglos de años previos; esta transformación conduce a que la educación se plantee de manera diferente, puesto que el desarrollo de las nuevas tecnologías ha ampliado las fronteras y transfigurado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una visión renovada

La educación superior actualmente necesita de una visión renovada para su planeación, que sea congruente con las características de la sociedad de la información, a partir de esto se ha visto que es indispensable repensar los conceptos básicos de la educación, realizar una planeación estratégica en las universidades y explorar las competencias de acuerdo con las exigencias del mundo laboral para los profesionistas del siglo XXI.

Se ha propuesto un cambio a escala mundial con el fin de garantizar la excelencia educativa y satisfacer las necesidades de la práctica laboral. Éste debe iniciarse desde un marco conceptual que cimiente la consonancia entre los conocimientos, las habilidades y los valores. El marco conceptual lo constituyen la

misión y el sello específico de cada institución.

El sello característico de la UIA permite que las competencias en la educación se impulsen desde el respeto imprescindible a cada una de las particularidades de la persona humana. Para alcanzar las metas educativas la formación superior requiere en este momento que se trace un plan para cambiar o rectificar una situación existente, tarea que comprende las siguientes fases: la intención de actuar, una estrecha relación con la ética, un proyecto situado en el siglo XXI, una intención de esfuerzos en conjunto.

Las competencias

El concepto de competencia tal como se entiende en la educación resulta de las nuevas teorías cognoscitivas, básicamente significa "saberes de ejecución". Puesto que todo conocer implica un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos competencias y saber: saber pensar, saber interpretar, saber desempeñarse y saber actuar en diferentes escenarios.

Chomsky (1985) a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define *competencias* como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. La educación basada en competencias (Holland 1966-97) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a utilizar con pericia las habilidades señaladas por el mundo laboral.

Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que convergen y permiten llevar a cabo un desempeño de manera eficaz, es decir, que el alumno logre los objetivos de manera eficiente y que obtenga el efecto deseado en el tiempo estipulado y utilizando los mejores métodos y recursos para su realización.

Los avances de la investigación de punta, indican que la obtención de las metas radica en los conocimientos de la disciplina, el desarrollo de las habilidades, el crecimiento en hábitos mentales y de conducta que se relacionen con los valores universales y de la misma disciplina, así como en la construcción de competencias de desempeño.

La educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

La elección de las competencias

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar, porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción pertinente y persistente de la persona.

La construcción de competencias debe relacionarse con una comunidad específica, es decir, desde un entorno social, respondiendo a sus necesidades y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta. Para elegir el núcleo de competencias básicas que se requiere construir, es necesario analizar y responder en forma realista las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea?
2. ¿Qué indicadores permiten elegir las competencias que se van a construir?
3. ¿Cuáles son los medios más efectivos para construir estas competencias?
4. ¿Cuáles son los medios más efectivos para comprobar que los alumnos han construido estas competencias?

El desempeño

El desempeño es un fin que ha sido planificado y requiere de los conocimientos y del desarrollo de ciertas habilidades específicas, las cuales se habrán elegido de acuerdo con el resultado que se desee obtener. Este fin debe planificarse de tal manera que admita que el educando tenga una ejecución apropiada a las distintas situaciones y pueda adaptarse a las cambiantes formas de la organización del trabajo.

Por lo tanto, el desempeño debe realizarse de acuerdo con los términos y criterios de las exigencias de calidad que previamente se habrán acordado o establecido para su presentación o ejecución.

El resultado: desempeño de la competencia

En el proceso educativo, las competencias se construyen en la convergencia de los conocimientos, las

habilidades y los valores, para lograr una meta que ha sido planificado y es un resultado. El resultado es el desempeño de la competencia.

La evaluación se describe como un resultado de lo que el alumno está capacitado a desempeñar o producir al finalizar una etapa. Determina que el estudiante va a desempeñar o construir algo específico y se basa en la comprobación de que el alumno es capaz de construirlo o desempeñarlo.

Así, las competencias se construyen desde las disciplinas, que son el marco de referencia del aprendizaje, con los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a cada competencia. Las actitudes o comportamientos responden a los valores y a las disciplinas.

La evaluación se basa en una demostración del desempeño o en la elaboración de un producto. Las competencias se construyen durante el proceso de aprendizaje y también son el resultado de este mismo.

La evaluación

En términos pedagógicos, centrar los resultados en el desempeño implica modificar no sólo el diseño curricular, sino las prácticas de enseñanza y la evaluación, que tradicionalmente se había centrado en la información que el estudiante acumulaba. Ahora se proponen diferentes esquemas con una diversificación de las situaciones del aprendizaje y la evaluación, que permiten al estudiante actuar de manera activa, de tal forma que pueda resolver problemas, aprender a aprender y ejercer, aplicando en forma práctica sus conocimientos y habilidades, a diferentes situaciones en diversos escenarios.

Otros aspectos que el currículum debe contemplar son el aprendizaje como un proceso permanente, la automotivación como forma de aprendizaje y el trabajo en equipo. Debido a que la estrategia fundamental es modificar el currículum, cada curso deberá contribuir a que se alcancen las metas de los programas y cada programa deberá participar para que se alcancen las metas que la universidad proponga.

Nuevos modelos

Actualmente las competencias son el eje de los nuevos modelos de educación y se centran en el desempeño. No se separa el *saber* del saber hacer, el esfuerzo queda centrado en los resultados del desempeño en los que se integra.

Las habilidades se componen de un conjunto de acciones relacionadas, no se desarrollan aisladamente, se asocian a los conocimientos y a los valores y unos a otros se refuerzan, se desarrollan en secuencias. Las habilidades básicas se incrementan antes que las avanzadas.

Las habilidades y los valores

En esta época, mucho de lo que los estudiantes aprenden ahora, mañana será obsoleto, la importancia de las habilidades genéricas es que no envejecen, se desarrollan y aumentan especialmente si se obtienen en un clima liberal de aprendizaje. Los valores son el contexto en que se basan los conocimientos y en los que se cimientan las habilidades.

El cambio

El cambio deberá hacerse desde los programas académicos y más importante aún, desde la transformación de la manera de pensar de los directivos, administradores, profesores y alumnos en las instituciones a nivel superior.

El sello de la institución constituye el marco de referencia, ya que toda institución tiene su propio carácter, el proceso que establece el cambio para la construcción de competencias se inicia desde el análisis de la filosofía, misión y sello de identidad: sólo así los alumnos serán favorecidos con un modelo de aprendizaje que combine las habilidades básicas, con los conocimientos específicos.

Bibliografía

- Astin A.W., *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, American Council on Education and Macmillan, New York, 1991.
- What Matters in College? Four Critical Years Revisited, JosseyBass, San Francisco, 1993.
- Bigelow J.D., "Teaching Material Skills", *Journal of Management Education*, 1995.
- Boyatzis R. E., *The Competence Manager. A Model*, Wiley, New York, 1982.
- Drucker P.F., *Managing for Future*, HarperCollins, New York, 1989.
- Gardner J.N., *The Senior Years Experience*, JosseyBass, San Francisco, 1998.
- Holdaway E.A., "Perception and Experience", *Canadian Journal*, Toronto, Canada, 1999.
- McGregor E.B., *Strategic Management of Human Knowledge*, JosseyBass, San Francisco, 1991.
- Perkins H., *Association of Graduate Recruiters*, Falmer, London, 1992.
- Stemmer P., *The Employability Skills Portfolio*, JosseyBass, San Francisco, 1999.

* YOLANDA ARGUDÍN

Colaboradora en el Centro de Desarrollo Educativo de la Universidad Iberoamericana Santa Fe, con especialidad en lectura a nivel universitario.