

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.
Colegio de Pedagogía.

**LA EDUCACIÓN BÁSICA MEXICANA EN EL
CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN: LA
EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.**

PROYECTO DE TESIS.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA.

PRESENTA:

EMMA CRESCENCIA REYES FITTA.

Asesor: **DRA. SARA GASPAR HERNÁNDEZ.**

CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F., OCTUBRE DE 2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA.

A mi madre dedico este trabajo, su amor y su apoyo fue incondicional, gracias a ella estoy aquí superándome como mujer profesional, su ejemplo al igual que sus palabras y toda su vida fue guerrera en su haber ,en su afán como mujer .

Hoy quiero decirte gracias madre con todo mi ser, quisiera tanto que estuvieras aquí para ver por fin realizado el sueño que tú me inspiraste y día a día me forjaste el deseo de superarme con tus sabias palabras. En mis recuerdos mi madre me inspiraba a estudiar, fue mi amiga mi consejera, mi guía , recuerdo un día en el que ella se encontraba muy enferma y le decía a Dios que si le iba a permitir vivir mas para poder ver y cuidar a sus hijos ,pues quería estar cerca de ellos, llegué una tarde de trabajar , ella desde la ventana me veía, me sonrió al llegar le dije cómo estas mamá ¿ ella me dijo bien hija, vamos a comer afuera, en el patio, yo la motive y le dije que si para alegrarle el día, Emma me dijo te quiero mucho, no se pero te quiero mucho en especial a ti, me abrazo y esas palabras y esos momentos los recuerdo mucho porque hoy quiero dedicar este trabajo especialmente a ella que siempre me inspiro a estudiar ¡ mamita! tu gran entereza y vida es un ejemplo para mi gracias por tu apoyo y tu valor por defender la vida hasta el último momento.

AGRADECIMIENTOS.

Son muchas las personas a quien quiero agradecer sobre todo porque unas me forjaron y otras me ayudaron, aconsejaron , guiaron o me escucharon.

A lo largo de mi vida siempre he tenido la presencia de mi Dios a ti Jesús que me escuchaste al pedirte porque se hiciera realidad este sueño, tu nadie más sabes como me costó este trabajo que hoy se hace realidad, gracias JESÚS.

A ti madre nuevamente porque me inspiraste en mi vida y siempre me acompañaste

A ti Pedro el amor de mi vida que supiste tener paciencia y que a lo largo de la elaboración de este trabajo me apoyaste con tus palabras gracias por ser incondicional.

A mis hermanas y hermanos por su gran coraje con que enfrentan la vida, por ser grandes guerreros día a día. ,porque saben que este triunfo es también de ustedes. Hermanos por su gran cariño y su valentía en el diario acontecer de la vida.

Mis directoras que siempre me insistieron por mi bien a presentar este trabajo y creyeron en mi mil gracias.

Mis amigas personas sinceras que me alentaron con palabras a seguir trabajando y me insistieron en lo mucho que valgo Cachita, Elizabeth.

A la madre Cristina , Sandra y Patricia .

Y sobre todo aquellas personas que fueron como ángeles en mi camino a ustedes que me guiaron en la realización de este trabajo, gracias por su paciencia y su consejo mi asesora Dra. Sara Gaspar Hernández, y a mis

sinodales con gran respeto Mtra. Mónica Lozano Medina, Lic. Zaida María Celis García, Lic. Fernando Cuellar Reyes. Lic. Blanca Flor Trujillo Reyes a todos ellos mil gracias.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I LA GLOBALIZACIÓN.	10
1.1 Marco Conceptual.	13
1.2 El Estado Mexicano en el Contexto de la Globalización	17
1.3 Tratados de Libre Comercio Suscritos por México.	21
1.4 Derivaciones Políticas y Sociales de la Globalización.	25
1.5 Los Efectos de la Globalización en la Educación en México.	29
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.	35
2.1 Competencias: Definición y niveles.	37
2.2 Escuela y Competencias.	42
2.3 Competencias y Práctica Educativa.	45
2.4 Un Ejemplo de Competencias: La Competencia Comunicativa.	51
2.5 Competencias: Educación y Trabajo, una Relación Recíproca.	54
CAPÍTULO III. CONTEXTO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	62
3.1 Evolución	65
3.2 Argumentos en Pro.	71
3.3 Críticas.	79
3.4 Implicaciones del Enfoque.	84
3.5 Otros Usos de la EBC.	94
CAPITULO IV. EDUCACIÓN BÁSICA POR COMPETENCIAS.	96
4.1 Currículum de la Educación Básica: una Situación Contradictoria.	98
4.2 Qué Enseñar y Aprender; Algunos Aspectos Implicados.	101
4.3 Competencias Básicas y Saberes Fundamentales: Esquema de trabajo	109
CONCLUSIONES.	113
ANEXO.	117
BIBLIOGRAFÍA.	118

ABREVIATURAS.

- 1.- E.B.C. Educación basada en competencias.
- 2.- O.M.C. Organización Mundial de Comercio.
- 3.-A.M.I. Acuerdo Multilateral de Inversiones.
- 4.-I.C.F.E.S. Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior.
- 5.- B.I.D. Banco Interamericano de Desarrollo.
- 6.-V. E.T. Educación y Capacitación Vocacional.
- 7.-O.C.D.E. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- 8.-C.E.R.I. Centre for Educational Research and Innovation.
Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza.
- 9.-A.C.T.U. Australian Council Of Trade Unions.
Consejo Australiano de Sindicatos.
- 10.-T.A.F.E. Technical and Further Education.
Educación Superior y Técnica.
- 11.-A.G.P.S.
- 12.-C.O.S.T.A.C. Commonwealth/ State, Training Advisory Committee.
Comunidad de naciones. Comité del Estado de entrenamiento consultivo.
- 13.-.H.E.C. Informe del Higher Education Council.
Quality of Higher Education.
Informe del Consejo de Educación de Calidad Profesional.
- 14.-I.T.A.B.S. Industry Training Bodies.
Industria en el entrenamiento de cuerpos.
- 15.-N.T.B. Normas de Competencia en la Industria.
- 16.-A.V.T.S. The Australian Vocational Training System.
Sistema Vocacional de Entrenamiento Australiano.
- 17.-A.N.T.A. Australian National Training Authority.
Entrenamiento Nacional de Autoridad Australiana.

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo de investigación pretende analizar la importancia de la inserción de las competencias dentro de la educación básica y el impacto de la misma para el desarrollo del país para el efecto, en el trabajo de tesis se aborda en primera instancia la globalización cuyos efectos no sólo trascienden los ámbitos político, económico y cultural de una nación, sino incluso y particularmente el educativo; en virtud de ser este el ámbito fundamental en el que una nación dispone de los elementos que contribuyen a su desarrollo. En este contexto a lo largo del presente trabajo de investigación, es posible apreciar cómo la evolución política, económica, social y cultural de todos los países se ha visto influida por un fenómeno complejo, como es la globalización, que hace posible que acontecimientos, decisiones y actividades ocurridas en un determinado lugar del planeta repercutan de forma muy significativa en otros lugares, en otras sociedades y en otras personas.

Por otra parte, el alto ritmo de progreso científico y tecnológico y los desarrollos que se están produciendo en las tecnologías de la información, configuran la hoy denominada "Sociedad del Conocimiento". Por lo que la información y el conocimiento cobran, en este contexto, un nuevo significado. Tan es así, que tanto intelectuales como escritores y profesionales de todas las disciplinas, se basan en información más actual con el sólo propósito de estructurar nuevos proyectos.

Es en el ámbito educativo dónde es factible apreciar la transformación de la información en conocimiento, por lo que evidentemente, debe formar parte de las prioridades políticas de la nación, tomando en cuenta su tangible relación con el desarrollo económico y la competitividad; la lucha por una democracia que permita integrar a la totalidad de la sociedad, en una equitativa igualdad de

oportunidades. El Estado por su parte, debe garantizar el acceso real a una educación de calidad a toda la población.

En este sentido, parece indispensable hacer frente a los retos que impone la globalización, situación que sólo será posible mediante la promoción de la educación en todos los niveles de la misma; sin embargo, también se requiere la participación de a una ciudadanía responsable, autónoma, comprometida que se base en el principio de la razón.

En cuanto a la importancia que el tema: la Educación Basada en Competencias tiene para la carrera de Pedagogía, es necesario destacar que existe puesto en marcha por la SEP, el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) que lleva como eje estructural la EBC, asimismo en la Conferencia de Jontiem , *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, en el tema específico de las innovaciones educativas, de la UNESCO realizada en el año 2000, se acepta como eje rector la educación basada en competencias (EBC).

En virtud de la trascendencia que en el ámbito de la educación básica nacional tiene la educación con base en competencias, se hace indispensable conocer todos los aspectos que presenten rasgos que tengan vinculación directa con las políticas educativas que afectan todas las áreas del desarrollo profesional del pedagogo.

En este orden de ideas en el primer capítulo de este trabajo, se analiza el origen y evolución de la globalización económica y su impacto en las diversas áreas del acontecer cotidiano en México en el contexto del neoliberalismo.

En el segundo capítulo, se lleva a cabo un estudio de los logros y deficiencias de la Educación Basada en Competencias (EBC) en el contexto internacional.

En el tercer capítulo, se aborda la evolución del término *competencia*, cuyo significado finalmente alcanzó el ámbito educativo, por lo que también se analizan los aspectos a favor, así como las críticas que se han hecho de la EBC.

Finalmente en el cuarto y último capítulo, se hace una reflexión de la educación básica basada en competencias así como un estudio de las implicaciones de los contenidos, para concluir con un esquema de los cinco rubros más importantes de la EBC.

Por último considero importante destacar la importancia de la inserción de las competencias en la situación actual en que nos encontramos, ya que nuestro sistema educativo hace enormes esfuerzos por lograr una educación de calidad y cumplir con lo que exige un mundo globalizado, tal es el caso de las pruebas de enlace, la reforma educativa y los proyectos surgidos por la SEP. y el Gobierno Federal.

Mis agradecimientos en primera instancia a mi asesora Dra. Sara Gaspar Hernández que me llevo de la mano en esta investigación gracias por su paciencia,

y apoyo a cada uno de mis sinodales por sus consejos, opiniones, su experiencia. mil gracias a todos.

Mtra. Mónica Lozano Medina. Lic. Zaida María Celis García.

Lic. Fernando Cuellar Reyes. Lic. Blanca Flor Trujillo Reyes.

CAPÍTULO I

LA GLOBALIZACIÓN

Antes de abundar en el contenido de este primer apartado, resulta conveniente efectuar una breve explicación del por qué se eligió el tema de *La Globalización* para iniciar este trabajo de investigación; la respuesta es simple, ya que el efecto globalizador tanto de la economía como de las comunicaciones ha convertido el área del conocimiento pedagógico en parte de la "Aldea Global". Por lo mismo, el profesional de la Pedagogía consciente de esta situación, debe enfocar sus esfuerzos al conocimiento del impacto que la misma, tienen sobre la educación pública, en tanto que en el proceso globalizador van emergiendo compromisos derivados de los diferentes acuerdos y convenios internacionales.

Ahora bien, a simple vista pudiera parecer que la globalización es un fenómeno cuyas consecuencias para la educación todavía se han de dejar sentir, por lo menos en aquellos países que se encuentran en vías de desarrollo, como es el caso de México. Nada más lejos de la realidad. La globalización está transformando, poco a poco, el escenario en materia de política educativa: no sólo los problemas empiezan con mayor frecuencia a ser los mismos en todas partes, sino que también por efecto de la globalización, el abanico de posibles respuestas desde la política educativa se va reduciendo. Por supuesto, incluso en este ámbito cabe el riesgo de acabar responsabilizando a los procesos de globalización problemas que tienen, de hecho, una naturaleza meramente local o nacional.¹

Sin duda, uno de los principales efectos de los procesos globalizadores debiera ser situar a la educación en el marco de las prioridades de las naciones,

¹ Hall, Peter A. y Sidney Tarrow. "Globalisation and area studies: When is too broad too narrow" **The Chronicle of Higher education**. (23 de enero de 1998)
En (<http://www.oei.es/viiiciedoc.htm> [consulta: 23-04-07])

particularmente las ubicadas en Latinoamérica en cuyo caso, tales naciones dependen de los diseños y políticas educativas, culturales, económicas y sociales, que se gestan en las naciones poderosas, en el caso particular de México su dependencia y sometimiento a los Estados Unidos es innegable.

Ahora bien, el rezago existente en este renglón se hace evidente desde los primeros años de la vida escolar, en cuyo ámbito, existen una serie de dificultades no resueltas, como por ejemplo la carencia de escuelas y en consecuencia, la falta de empleos para docentes que no tienen una fuente de trabajo particularmente, esta situación se deriva de que conforme a las políticas económicas, sociales y educativas de los diferentes gobiernos, nunca hay los recursos suficientes para solucionar en alguna medida la gravedad de este problema y sus implicaciones.

Al respecto, Peter Drucker, señala: "... los procesos de globalización colocan en primer plano el valor - incluso económico - del conocimiento y, por consiguiente, de los mecanismos que permiten su progreso y su diseminación, [...] una economía en la que el conocimiento puede llegar a ser el principal recurso productor de riqueza plantea a las instituciones de educación nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad"².

La segunda razón es que los procesos de globalización no serían posibles, con el ritmo y extensión con que hoy se están dando, sin la concurrencia de la tecnología, incluso porque la capacidad de aprovechamiento y de desarrollo tecnológico de un país depende estrechamente de la formación de sus recursos humanos.³

Ambas razones transforman, pues, a la educación en uno de los elementos cruciales para sacar el mayor partido posible de los procesos de

² Véase: Drucker, Peter. **La sociedad postcapitalista**. Editorial Sudamérica. Buenos Aires, 1995.
En (<http://www.oei.es/viiiciedoc.htm> [consulta: 23-04-07]

³ Idem.

globalización⁴. Y ambas exigen la configuración de sistemas educativos extremadamente flexibles y adaptables a demandas y a contextos rápidamente cambiantes. Incluso es posible que la globalización, gracias a los beneficios de las redes, contribuya al desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación, poniendo al alcance de mayores capas de la población productos y servicios educativos que en parte completarán la labor de los métodos tradicionales de enseñanza y, en parte también, abrirán nuevos caminos. Es posible que la educación se convierta, en pocos años, en la industria del conocimiento de mayor potencial de crecimiento⁵.

En efecto, todo lo dicho hasta aquí muy probablemente sea una realidad, pero no parece viable para los países en vías de desarrollo, en los cuales, la educación básica no alcanza a la totalidad de la población, mucho menos lo harán las nuevas tecnologías. Y aunque desde un punto de vista económico, como ya se ha señalado, la contribución de la educación es crucial en la difusión de conocimientos y competencias que permiten a un país sacar partido de la globalización, entre los que no se debe olvidar la producción de expertos en el sector de las nuevas tecnologías; las cuales han revolucionado el conocimiento e impuesto nuevos desafíos a la profesión docente: el conocimiento crece aceleradamente, las tecnologías envejecen sin haber madurado, y las "prescripciones" sobre lo que el maestro ha de hacer en el aula para cubrir los contenidos programáticos del currículum resultan restrictivas e inoperantes.⁶

⁴ Véase: Spero, Joan. "The challenge of globalization" US Department of State Dispatch 7:40 (1996), pp. 481-484.

⁵ Dertouzos, Michael L.. **Qué será. Cómo cambiará nuestras vidas el nuevo mundo de la informática.** Editorial Planeta, Barcelona, 1997, p. 95.

⁶ Ruíz Iglesias, Magalys. **ARCADIA. La competencia pedagógica-didáctica para aprender con sencillez y significatividad.** Editorial Norma. México, 2004. p. 10.

1.1 MARCO CONCEPTUAL

Debe señalarse que el término "*globalización*" apareció hace poco más de 20 años, aproximadamente, y es utilizado con frecuencia, no solo en el medio académico, sino que se ha convertido en materia de debate en todos los ámbitos; de esta manera, todo acontecer ya sea positivo o no tiene relación con los efectos de la globalización. No obstante, parece no existir una definición precisa de su significado.

Por lo que resulta conveniente efectuar algunas precisiones respecto de los alcances de una definición en las ciencias sociales. La importancia de lo que debe implicar una definición es fundamental, pues de ella surgen diversas recomendaciones. Por lo tanto cuando se hace uso del término de *globalización* a qué se hace referencia.

El propio término está relacionado a un fenómeno global, La impresión es que el mundo está más interconectado que antes y ello se debe básicamente a los adelantos tecnológicos, especialmente al crecimiento de los avances en la difusión de la información. Adicionalmente, generalmente, se le identifica en su dimensión económica, como un proceso que aumenta la integración de la economía a nivel mundial, en especial en los mercados financieros. Una prueba de ello es que la Real Academia Española define a la globalización como "la tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales"⁷

Definiciones simples como aquellas referidas a un mundo sin fronteras o la configuración de una aldea global son comunes; sin embargo, como sostiene Alex Callincos, "...el verdadero atractivo del debate sobre la globalización está en

⁷ Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española, Vigésima Segunda Edición, Madrid, 2001, p.1139.

las consecuencias políticas que se infieren de lo que se considera una mayor integración económica⁸

Aunque la bibliografía que contempla o que intenta definir el término de globalización es abundante, la confusión que la misma genera se debe al menos a dos factores; en primer lugar, la mayoría de estudios del tema aluden a su dimensión económica y su relación con el liberalismo como ideología predominante; en segundo lugar, no es simple distinguir lo positivo (lo que es la globalización) de lo normativo (lo que debería ser), no solo porque no existe un concepto consensuado sobre el término, sino también porque depende de quién lo defina. Dicho de otro modo, el término es impreciso y su uso, cada vez más extendido, contiene una carga ideológica, además de emotiva.

Ahora bien, existe el riesgo de efectuar generalizaciones, puesto que por ejemplo, para los economistas, la globalización está relacionada con el surgimiento de un mercado global; sin embargo, los sociólogos la interpretan como la convergencia de preferencias sociales, en lo referente a estilos de vida y valores sociales.

De esta manera, cada disciplina específica explica parte del fenómeno; por esta razón, lo mejor para comprender la globalización es analizarla como un concepto que trasciende las disciplinas individuales, pero que al mismo tiempo las une. El acierto estriba en estudiar la globalización con una perspectiva multidisciplinaria, aunque ello complica su definición, dado que en sí misma, la globalización es un concepto abstracto, puesto que no se refiere a un objeto concreto, sino a un proceso social⁹.

Así pues, entender la globalización como un proceso significa dejar de concebirla como un fenómeno nuevo, pese a que, como se ha mencionado, el

⁸ Callincos Alex. **Contra la Tercera Vía. Una Crítica Alternativa**. Editorial Crítica. Barcelona, 2001, p. 28.

⁹ *Ibidem*, p. 29.

uso del término sí lo es también implica reconocer que el mismo fenómeno se ha manifestado, con mayor o menor intensidad, en otras épocas¹⁰. Por otro lado, analizarla como proceso social, implica aceptar que se trata de una categoría analítica propia de las ciencias sociales, dentro de las cuales se ubican disciplinas como la economía, la sociología, la historia, la ciencia política, entre otras.

No obstante lo elusivo del término, de acuerdo con la definición que del mismo hace la Enciclopedia Británica, "...la teoría social contemporánea muestra ciertos consensos respecto de los elementos básicos a los que se asocia o vincula a la globalización"¹¹.

- Se asocia con la desterritorialidad, lo que significa que una creciente variedad de actividades sociales se desarrollan al margen de la localización geográfica de los participantes. Dicho en otras palabras, los avances en la tecnología de la información y las comunicaciones han aumentado las posibilidades de interacción de las personas e instituciones. El territorio, en el sentido tradicional de una localización geográfica determinada ya no constituye todo el espacio social, dentro del cual las actividades humanas se desenvuelven.
- Se vincula con el aumento de las interconexiones sociales entre las dimensiones políticas y geográficas existentes. Esto implica que a pesar que la mayoría de las actividades humanas todavía se desarrollan dentro de una localización geográfica concreta, un aspecto decisivo de la globalización está constituida por los mecanismos a través de los cuales eventos que ocurren en lugares geográficamente distantes impactan sobre otros.

¹⁰ Fazio Vengoa, Hugo. **El mundo frente a la globalización: diferentes maneras de asumirla**. Universidad de los Andes y el Iepri de la Universidad Nacional de Colombia en coedición con Alfaomega Colombiana S.A., Bogotá, 2002, p.2.

¹¹ **Enciclopedia Británica**. Definición: "la globalización como un proceso a través del cual las experiencias de la vida cotidiana, marcadas por la difusión de bienes e ideas, tienden a estandarizarse en el mundo". En www.britanica.com [consulta: 23-05-07]

En este orden de ideas, la desterritorialidad y la interconexión tienen una connotación espacial; ambos procesos han llevado a una ampliación del espacio social y como consecuencia han acelerado diversas formas de la actividad social.

Lo cual, no se ha dado de un día para otro. Lo que ha ocurrido en las últimas décadas es representativo de la magnitud de los desarrollos tecnológicos los que a su vez, han intensificado el proceso. La aceleración de los flujos de información, capitales, bienes, entre otros, varían en cuánto a su magnitud, impactos y regularidad.

Ante esta realidad, se puede afirmar que la desterritorialidad, la interconexión y la ampliación del espacio social no representan eventos recientes de la vida social contemporánea. Como se ha mencionado, en las últimas décadas ha habido una intensificación del proceso y para ello, las innovaciones en la tecnología de la información y las comunicaciones han sido cruciales. Así las cosas, la globalización sería un concepto vinculado con la intensificación de procesos que en otros momentos de la historia fueron más lentos.

Por otra parte, cabe aclarar que según Anthony Giddens no es lo mismo globalización que globalismo, éste último es un estado del mundo, que envuelve redes de interdependencia a distancias multicontinentales. La globalización, por su parte, se refiere al incremento del globalismo¹². Dicho de otro modo, la globalización es un proceso que incrementa las interconexiones y por ende hace al mundo más global, es decir, más integrado.

¹² Giddens Anthony. **Un Mundo Desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**, Editorial Taurus. Madrid, 2000, p.20.

1.2 EL ESTADO MEXICANO EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

La globalización debe considerar en su marco el análisis urgente y prioritario de las directrices económicas de los organismos internacionales y la perspectiva histórica de cada una de las naciones que necesariamente deba adecuarse a los nuevos tiempos. Más aún cuando en el ámbito de la salud y la educación su práctica puede hacer que sólo los privilegiados puedan tener acceso a ambas, respectivamente.

Como se menciona con anterioridad, la globalización en su concepción original representa un proyecto netamente económico, no obstante sus consecuencias abarcan todas las actividades del quehacer humano, como las culturas, las identidades nacionales, la educación, las soberanías, entre otras. Adicionalmente, no se trata de un nuevo proyecto, a lo largo del proceso histórico los pueblos y sus culturas tienden a mezclarse paulatinamente en forma natural.

Sin embargo, la concepción actual de "Globalización" tuvo su antecedente en la evolución de la economía mundial en los últimos veinte a treinta años, siendo su punto crucial en los años noventa, marcado por la caída del socialismo que llevó a la organización unipolar de las relaciones internacionales, creándose un nuevo orden mundial con pleno dominio de la logística capitalista¹³.

Los efectos de la globalización se traducen en un proceso de integración y creciente interdependencia de los países del mundo, interdependencia promovida por el desarrollo de las comunicaciones y cuyos efectos son una mayor división internacional del trabajo y especialización de los países en la producción de los artículos en los que tienen ventajas, ya sea por disponer de materias primas o de la tecnología requerida.

¹³ Flores Olea, V. (1999). "El mundo actual: situación y alternativas". **Primer Congreso Nacional de Ciencias Sociales**. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales. México, D.F. 19 a 23 de abril de 1999.

En teoría, tal especialización debiera beneficiar a todos los países participantes, sin embargo es un riesgo para los países subdesarrollados, por las enormes diferencias en los márgenes de productividad y porque además, las relaciones comerciales se emplean como estrategias de presión política sobre las decisiones de los socios comerciales, que los llevan a competencias desiguales, no obstante que esta interdependencia parte del supuesto de estados nacionales formalmente iguales en soberanía, a pesar de sus diversidades, desigualdades y jerarquías. A este supuesto de equidad se opone el fenómeno de la transnacionalización, que es la generación de empresas que controlan la producción y la economía con gran poder. El organismo que regula los acuerdos multilaterales es la Organización Mundial de Comercio (OMC), uno de los cuales es el AMI (Acuerdo Multilateral de Inversiones), que permite a las transnacionales entrar y salir de los países con sus capitales, así como el Tribunal Internacional, que tiene la capacidad de sancionar a los gobiernos que no cumplan con los tratados. En este contexto el capital transnacional, definido por Vargas Aguirre como "flujo desregulado de capitales sin patria", tiene mayor poder que los pueblos y sus gobernantes, los cuales pierden su soberanía de modo inadvertido para los pueblos¹⁴.

Económicamente la globalización internacional se ha originado mediante la conformación de bloques geográficos, económicos y políticos, tales como el bloque político-económico de la Unión Europea y el bloque norteamericano, de tipo económico, constituido en 1994 a través del Tratado de Libre Comercio entre Canadá, Estados Unidos y México, al que ingresaron posteriormente Chile e Israel. A diferencia de la Unión Europea, en la cual los países socios tienen niveles de desarrollo, estructuras económicas, sistemas políticos y rasgos culturales semejantes, el bloque norteamericano reúne a dos países muy desarrollados, con una democracia liberal y cultura anglosajona, Estados Unidos y Canadá, con un país, México, para el que no existe acuerdo en considerarlo semi o subdesarrollado, con un sistema político históricamente dominante y

¹⁴ Medellín H. Alejandro. **Globalización y sus consecuencias para los países subdesarrollados**. Tesis de maestría presentada en la Benemérita Universidad e Puebla, 2002. pp. 39 y Ss.

populista y actualmente en una indecisa y titubeante tendencia liberal, con una muy antigua cultura hispano-precolombina. Actualmente podríamos estar contemplando la transición hacia una variante del neoliberalismo, impulsada por Estados Unidos e Inglaterra, denominada "neoliberalismo del consenso" o "tercera vía en donde el Estado interviene en los objetivos de desarrollo, promueve políticas dirigidas a la mundialización, así como políticas sociales para la atención de la pobreza, sin embargo parece que en México ambas políticas están lejos de alcanzar un equilibrio¹⁵.

Adicionalmente, otra diferencia entre la Unión Europea y el Tratado de Libre Comercio, es que éste último no constituye un proyecto político común, con políticas exteriores y de defensa comunes, tan sólo representa una zona de libre comercio e inversión, no se han integrado los mercados de trabajo entre Estados Unidos y México, sólo ocurre el intercambio de trabajadores mexicanos por flujo de capitales estadounidenses hacia México, capitales que vienen a reproducirse por medio de la producción de mercancías y plusvalía obtenida.

Para Manuel Escárpita, "la globalización no es perversa, sino un ideal planetario" El problema estriba en que sus bases neoliberales las cuales significan la reproducción de las diferencias establecidas por este modelo: el desarrollo de las riquezas no responde al beneficio de naciones, sino de los dueños de capitales "sin patria" que son los grupos oligarcas en el ámbito planetario"¹⁶.

El origen del modelo económico neoliberal se encuentra en las ideas liberales clásicas mejor conocidas como teoría liberal, cuyos fundamentos principales son: importancia del individuo, papel limitado del Estado y valor del mercado libre. Perspectiva basada en el concepto de individualismo

¹⁵ *Ibíd.*, p. 40.

¹⁶ Escárpita M. Manuel. **Los efectos globalizadores en los países pobres**. McGraw-Hill. España 2002, p. 101.

metodológico, el cual considera que los individuos deben perseguir sus propios intereses si las consecuencias colectivas son mayores que las del Estado.

Sin embargo, según Manuel Escárpita "El peligro que encierra reconocer esta base ideológica como única y sin contraposición está en aceptar que no es posible lograr una sociedad más justa y que para que algunos accedan a los beneficios del desarrollo se hace necesario que otros vivan para siempre en condiciones de miseria inaceptable"¹⁷

Así a los fundamentos en los que se apoya la globalización con llevan una contradicción entre el desarrollo del capital y de las condiciones de vida, ambas son la antítesis en el modelo neoliberal. Se hace evidente una necesidad insoluble de elegir entre uno y otro actor del mundo globalizado: capital o población, ambos irreconciliables. Así desde la perspectiva de la población, se hace obvias las desventajas que la globalización produce, entre las que se aprecian: la concentración de la riqueza y crecimiento grave de la pobreza, la explotación de los recursos naturales y el medio ambiente; así como el deterioro mundial de las condiciones de trabajo y la subcontratación.

Adicionalmente, los beneficios de la globalización para la población parecen un espejismo, aunque actualmente países como Estados Unidos e Inglaterra están impulsando una variante del modelo neoliberal, llamado "liberalismo del consenso", que pretende un nuevo enfoque a la intervención del Estado en la vida social, con mayor intervención estatal y atención a las necesidades de los pobres. Este punto intermedio o "tercera vía" busca entonces atender no sólo al desarrollo del capital sino la calidad de vida de los individuos. Este es un objetivo primordial para cualquier gobierno, sin embargo es cuestionable que se alcance mediante el deterioro de las condiciones de otros y muy incierto su logro en los países dependientes¹⁸.

¹⁷ *Ibidem*, p. 103.

¹⁸ Medellín, Alejandro. *Op. cit.* p. 49.

En este contexto, la globalización, con su tendencia a la concentración (política, económica y tecnológica) ha contribuido a agravar la situación del desempleo a nivel local, regional y mundial. Para confirmar esta situación sólo hay que considerar la situación que se vive en el país.

Por otro lado, el retraimiento del Estado derivado de las políticas neoliberales que se empezaron a hacer evidentes en el gobierno de Miguel de la Madrid, continuando con Carlos Salinas de Gortari, hasta llegar al actual gobierno, han contribuido a la mayor crisis económica y social que ha vivido y padecido el pueblo mexicano, durante las últimas décadas.

1.3 TRATADOS DE LIBRE COMERCIO SUSCRITOS POR MÉXICO

León Lindberg define la integración como " los procesos por los cuáles las naciones anteponen el deseo y la capacidad para conducir políticas exteriores e internas clave de forma independiente entre sí, buscando por el contrario tomar decisiones conjuntas o delegar su proceso de toma de decisiones a nuevos órganos centrales". Por su parte Jorge Mariño dice "se entiende por proceso de integración regional el proceso convergente, deliberado (voluntario) fundado en la solidaridad-, gradual y progresivo, entre dos o más Estados, sobre un plan de acción común en aspectos económicos, sociales, culturales, políticos, etcétera".
19

Cabe preguntarse antes de profundizar más en lo que contempla un proceso de integración , el cual se da a partir de los Acuerdos o Tratados signados por los diferentes Estados; el cómo se constituye el deseo o la voluntad de los Estados de pasar a formar parte de una comunidad más amplia, llegando inclusive a ceder parte de su soberanía. Frente a esta interrogante se puede responder básicamente de dos maneras:

¹⁹ Cfr. Mariño, Jorge. **La Supranacionalidad en los procesos de integración regional**. España: .Mave Editor, 1999, p. 112.
En <http://www.secmyl.com/uploads/CUADERNOECOFIN.pdf> [consulta 5-05-07]

1. "La causa de este proceso radica en el empleo de la fuerza, o en la amenaza de usarla, por parte de una autoridad central...o, en ausencia de esta autoridad, como ocurre en la vida internacional, por un Estado o coalición dotados de poder suficiente para utilizar la fuerza o dar credibilidad a la amenaza de hacerlo.
2. La formación de comunidades políticas se debe fundamentalmente a la acumulación de valores e intereses compartidos, una situación a la cual se llega a través de la interacción entre sus distintas unidades, y por procedimientos consensuales".²⁰

Haciendo referencia a una variedad de factores entre los cuáles se pueden mencionar el nivel de integración, el alcance de la integración, la homogeneidad cultural de las distintas unidades y la calidad de los beneficios que se obtienen de la integración, Gianfranco Pasquino ha esbozado una tipología de la integración, en la que establece tres tipos: territorial, nacional y social; cada una de las cuales se explicarán a continuación:²¹

1. *Integración territorial.*- Es básicamente, la extensión del poder de un grupo hacia un territorio anteriormente fraccionado. Esto implica la transferencia de la obediencia desde las distintas regiones y desde los distintos grupos a las autoridades centrales. Esta integración puede producirse de diversas modalidades y su objetivo no es sólo la creación de una unidad central fuerte, sino la construcción de un mercado único, el establecimiento de un código jurídico común, un sistema de transporte unificado y un sistema tributario extendido a todos los grupos. Es posible distinguir tres modelos de integración territorial: la conquista, aquí nos encontramos frente a un centro que toma la iniciativa del proceso de integración con el uso de la fuerza en la mayoría de los

²⁰ Wilhelmy, Manfred. **Política Internacional: enfoques y realidades**. Argentina: Grupo Editor Latinoamericano, 2003, p. 56.

En <http://www.secmvl.com/uploads/CUADERNOECONFIN.pdf> [consulta 5-05-07]

²¹ Pasquino, Gianfranco (Comp.). **Manual de Ciencia Política**. Madrid: Alianza, 1988, p. 814.

En <http://www.secmvl.com/uploads/CUADERNOECONFIN.pdf> [consulta 5-05-07]

casos; la fusión, es un proceso lento de acercamiento progresivo entre los diversos grupos geográficamente contiguos, lo cual se puede ver facilitado por la percepción de valores e intereses comunes; y la irradiación, requiere la existencia de un símbolo central aceptado por todos los grupos como punto de referencia, además de una considerable homogeneidad étnica y la necesidad de un período prolongado, de manera que las capacidades del sistema se expandan al mismo ritmo que la tasa de movilización y de las expectativas de los grupos.

2. *Integración nacional.*- Se refiere al proceso de creación de una identidad común a todos los grupos étnicos, lingüísticos, religiosos y regionales con el fin de que se sientan parte de la misma comunidad política. Mientras el proceso de integración territorial consiste principalmente en imponer obediencia, el proceso de integración nacional consiste en la aceptación, por parte de la población, de las órdenes provenientes de las autoridades centrales porque se consideran legítimas, por tanto, el proceso de integración nacional recibe un fuerte influjo del proceso de integración territorial. La creación de un consenso mínimo sobre algunos valores fundamentales, y especialmente sobre la aceptación de algunos procedimientos para la resolución de los conflictos, resulta muy relevante. Es evidente que el proceso de arreglo y solución de conflictos se ve facilitado entre otras cosas, porque la movilización de las masas esté estrictamente controlada por las élites de los distintos grupos y que por otro lado dichas élites se pongan de acuerdo; además la existencia de estructuras partidistas capaces de mediar en los conflictos y de agrupar los intereses, el reclutamiento de los funcionarios públicos y los magistrados de manera proporcional entre los distintos grupos, así como una economía en expansión, son todos elementos que permiten una solución positiva del proceso de integración nacional.

3. *Integración social.*- Se refiere a la superación de la divergencia entre élites y masas, entre gobernantes y gobernados. Esta divergencia no adquiere importancia política mientras las masas acepten como justo el gobierno de las élites. La divergencia entre élites y masas no se debe solo a una desigualdad de acceso al poder, sino que depende también de la desigualdad en la instrucción y

en el nivel de conocimientos y de la dificultad de las comunicaciones; su superación requerirá intervenciones complejas y múltiples. Si las élites logran mantener siempre un justo equilibrio entre la necesidad de dar una guía y una orientación a la sociedad y la apertura a los deseos de las masas y a los líderes elegidos por éstas, la divergencia tenderá a reducirse; la superación de las divergencias, por lo tanto, está fuertemente condicionada por la calidad del liderazgo. A medida que avanza la integración, aumenta la disponibilidad de los individuos a trabajar unidos por la consecución de objetivos comunes.²²

En esta instancia de integración, se requiere del establecimiento de una autoridad supranacional cuyas decisiones obliguen a los Estados miembros. Algunos autores afirman que este grado de unificación sugiere la desaparición de las unidades nacionales, por la absorción de las partes en un todo, como es definida la palabra "integración" de acuerdo al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

La actual tendencia a establecer lazos de integración entre los Estados, principalmente por medio de tratados de libre comercio –como instancia mínima de integración–, plantea desafíos que conllevan la necesidad de cuestionarse acerca de la acción que debe orientar las decisiones de la sociedad en los distintos Estados –.

Históricamente México ha sido víctimas de constantes cambios políticos y económicos y hoy en día, más que en el pasado, no estamos en condiciones de decir que goza de estabilidad, ya que la misma es altamente vulnerable y dependiente de factores externos tanto política como económicamente.

Es lamentable observar el sometimiento que los países latinoamericanos incluido México, sufren como consecuencia de la celebración de Tratados a todas luces desfavorables para las naciones más pobres en virtud de que como es

²² Idem.

lógico suponer, siempre se imponen las condiciones de las grandes potencias, del "más fuerte", violentando las normas establecidas en los Acuerdos o Tratados, al imponer acciones que transgreden la vida política, económica y social de otras naciones, como es el caso de México con el TLCAN celebrado con Estados Unidos.

Ahora bien, cabe destacar que la intención del esquema (1) que aparece en la última parte de este trabajo como anexo (1), es conocer exclusivamente la inserción de México en el mundo económicamente globalizado, cuya expresión máxima queda comprendida con la firma y puesta en marcha del TLCAN.

1.4 DERIVACIONES POLÍTICAS Y SOCIALES DE LA GLOBALIZACIÓN

Los procesos de globalización económica afectan la democratización de las estructuras del Estado. Estos son interdependientes de las instituciones y los procesos sociales y políticos, como en el caso de las relaciones de los Estados y el Estado-nación. El debate sobre la relación entre la globalización económica y el Estado nacional presenta dos aspectos. El primero se está dirigido a considerar la gobernabilidad del Estado nación como rebasada por la globalización económica y un segundo sigue considerando que el Estado nación no solo debe retener sus funciones reguladoras, sino que debe ser el principal promotor del desarrollo y el soporte de las relaciones internacionales de los pueblos.

Sin embargo, al menos en los Estados latinoamericanos entre los que por supuesto se encuentra México, es muy difícil determinar que los procesos de gobernabilidad como los procesos de democratización sean un efecto de la globalización. "A diferencia del trabajo, el capital transnacional no se encuentra regulado, pero actúa sobre aquél mediante arreglos institucionales que lo sujetan al control directo de los Estados nacionales. La participación de los diferentes actores políticos, sociales y los agentes económicos mediante procesos de distribución de poder para solucionar los conflictos de intereses, incide en la

formación de los arreglos institucionales”²³. Los arreglos institucionales que limitan el desarrollo de la sociedad son el resultado de los conflictos distributivos del poder para tener acceso a los beneficios de los bienes en propiedad privada o colectiva.

Conforme a lo señalado por Pranab Bardham, “...los arreglos institucionales de una sociedad son a menudo el resultado de conflictos distributivos estratégicos entre diferentes grupos sociales, y la desigualdad en la distribución del poder y los recursos pueden en ocasiones, bloquear el realineamiento de estas instituciones hacia formas conducentes al desarrollo de todos.”²⁴

Así, el Estado nacional no solamente toma bajo su tutela sino que también promueve el desarrollo del poder del capital transnacional con el apoyo de las instituciones supranacionales. En estas condiciones el Estado nacional se ha convertido abiertamente en un instrumento de colaboración del desarrollo del capitalismo transnacional. Los gobiernos de los Estados imperialistas transnacionales y las instituciones financieras internacionales de mayor influencia comparten un concepto del desarrollo global y del alivio de la pobreza centrado en la expansión económica sin límites de los mercados abiertos y de la liberalización del comercio. Esta situación es fácilmente demostrable con tiendas como Wal-Mart, la cual ha invadido prácticamente toda la República Mexicana y no obstante, castiga terriblemente a todos sus proveedores, quienes además de venderle con una utilidad mínima, se ven obligados a dejar sus mercancías a crédito de 90 días o más; así en tanto para tales proveedores resulta cada día más difícil poder cumplir con las condiciones impuestas por Wal Mart, ésta día tras día obtiene ganancias millonarias.

²³ Melucci, A. “La experiencia individual y los temas globales en una sociedad planetaria”. En Ibarra, P. y Tejerán, B. (ed.). **Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural**. Trotta. Madrid. 1998, p. 111.

²⁴ Bardham, Pranab. “Entendiendo el subdesarrollo: Retos de la economía institucional desde el punto de vista de los Países Pobres”. **Instituciones y Desarrollo**. No.10, Oct. 2001, p. 38.

Los grandes capitales transnacional requieren de procesos reguladores que permitan realmente estabilizar al sistema capitalista; considerando que las elites económicas que gobiernan en las democracias de mercado realizan campañas intensas para convencer a la ciudadanía mundial en el mito de un poder sin precedentes. La superestructura formada por las instituciones transnacionales diseña las políticas que los Estados nacionales deben implementar. El Estado queda así en cautiverio, atrapado en la red de los intereses de los grupos nacionales dominantes que buscan la transnacionalización de la acumulación de sus capitales, mediante la penetración de las estructuras del poder del capitalismo global²⁵.

La creciente complejidad en los medios ambientes que enfrentan las organizaciones provocan estructuras internas crecientemente diferenciadas y complejas, tales como las estructuras de redes para compartir diferentes tipos de información, datos, conocimientos y activos, en donde el funcionamiento de cualquier parte de la estructura se entiende en función de las demás. Las redes involucran una inversión en las relaciones, un sentido de beneficio mutuo, un nivel de confianza y un nivel de coordinación. En contraste a las jerarquías, las redes no se mantienen juntas a través de las relaciones de empleo o administradas sobre la base de reglas y rutinas burocráticas²⁶.

El impacto político de la comunidad como una forma en que la sociedad se organiza para lograr sus fines señala el cambio de una sociedad gobernada por un sistema de democracia representativa a una democracia participativa donde la participación directa de los ciudadanos tiene más relevancia. La evolución de la organización política de la sociedad en comunidades organizadas se orienta para lograr sus fines mediante la práctica de una democracia participativa que apoya al Estado para administrar el interés público.

²⁵ *Ibíd.*, p. 40 y Ss.

²⁶ Dabat, Alejandro. **Capitalismo-capitalismos nacionales**. Facultad de Economía, UNAM7FCE. México, 1994, p. 123.

La organización social del esfuerzo y el conocimiento de la comunidad representa un potencial significativo para la promoción de su propio desarrollo. En una burocracia, el objetivo es codificar el conocimiento valioso tan rápido como sea posible. Las burocracias convencionales se organizan para reflejar el principio de especialización. En el nuevo enfoque se organiza a las personas más como activos a desarrollarse y recursos estratégicos renovables que como costos a controlar y partes de operación reemplazables. La estructuración es un proceso de madurez gradual y especificación de papeles, conductas e interacciones de las comunidades organizacionales, cuyas fronteras y patrones de conducta no son siempre del todo fijas, sino que están bajo definición y sujetas a revisión y defensa. El capital social se distribuye desigualmente en los diferentes grupos socioeconómicos que forman parte de la sociedad civil dependiendo de los niveles de educación e ingreso existentes. El capital social fortalece las relaciones y capacidades de la sociedad civil.²⁷

Así pues, la globalización, siendo portadora de innegables potencialidades que puedan favorecer la vida en sociedad, no garantiza que el mundo futuro va a estar más unido políticamente, va a ser más equitativo económicamente, socialmente más solidario y culturalmente más rico. No se trata de un proceso que merezca una adhesión cultural y un apoyo político incondicionales. Muy al contrario, es un proceso que necesita ser sometido a un riguroso escrutinio.²⁸

No hay que olvidar que, además de sus potencialidades, la globalización tiene características, condiciones y constricciones que provocan serias inquietudes, relacionadas tanto con sus consecuencias actuales como, en particular, con las consecuencias futuras. Actualmente, tres grandes problemas pueden ser ya objeto de reflexión: el declive del Estado benefactor, la crisis del

²⁷ Reich, Robert. **El Trabajo de las Naciones (hacia el capitalismo del siglo XXI)**, Ed. Vergara, Argentina, 1993, p. 327.

²⁸ Véase: Hoogvelt, A. **Globalisation and the Postcolonial World: The New Political Economy of Development**. Macmillan Press. 1997.

En (<http://www.oei.es/viiiciedoc.htm> [consulta: 2-05-07])

desempleo y la fragmentación y empobrecimiento acelerado de los países en vías de desarrollo.

1.5 LOS EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Como se ha manifestado en puntos anteriores, los efectos de la globalización no solo impactan la esfera económica, sus implicaciones sociales pueden verse ampliadas o reducidas, por influjo de la educación. Por supuesto, los sistemas educativos se ven igualmente influidos por la globalización, principalmente de forma indirecta. En efecto, en materia educativa, las consecuencias de la globalización se traducen tanto en la aparición de problemáticas comunes como en la convergencia de las políticas que intentan darles salida.

Si se acepta que la educación y el conocimiento, dado su carácter universal, son susceptibles de un uso igualitario, las nuevas tecnologías de la información pueden favorecer fácilmente estrategias de desarrollo que saquen del atraso a los países pobres. La inversión en educación, políticas de investigación y desarrollo pueden garantizar soluciones locales en la medida que resuelvan directamente los problemas económicos. La ciudad cableada es de hecho, la utopía tecnológica que diseña un *ambiente* ideal para la evaluación de productos y servicios de la nueva economía de la información. No obstante no es una utopía que acrecenta las distancias entre educación y competitividad económica, en razón de una consecuencia de las oportunidades ofrecidas por la nueva tecnología, pero únicamente para aquellos que tienen acceso a la misma²⁹.

Adicionalmente, el poder de las telecomunicaciones y la distribución reticular de la información mediante las redes distribuidoras de la inteligencia y el conocimiento se asimilan actualmente, como muestra sintomática que anuncia el

²⁹ Dieterich, Heinz. "Globalización, educación y democracia en América Latina" en Noam Chomsky y H. Dieterich, **La sociedad global**. Joaquín Mortiz Editores. México 1995, p.56.

establecimiento de nuevas relaciones socioeconómicas y vivenciales, construidas en la virtualidad intrínseca de los nuevos medios de comunicación. En este contexto la globalización concebida como un fenómeno esencialmente económico, implica todo un reto para los sistemas educativos. El mito de la sociedad interactiva condensa las utopías bienhechoras del futuro tecnológico que nos hará libres, ofrece los marcos ideales de socialización, establece formas virtuales de relación social, anuncia el futuro soñado de libertad, igualdad y fraternidad, e incluso promete y asegura el bienestar económico de las naciones. Sin embargo cabe preguntar ¿para qué tipo de naciones?³⁰

En tiempo real de acceso a la información y la posibilidad de acceder a bases de datos para como apoyo a la toma de decisiones en relación a las políticas comerciales, apuntarán necesariamente, a los nuevos medios como centros neurálgicos de la competitividad en el mercado. Para las empresas será factible la identificación a partir de las nuevas tecnologías de la información, factor esencial del proceso productivo en las estrategias de valor agregado. La idea rectora de la nueva economía de la información es justamente que las telecomunicaciones se han configurado como la infraestructura estratégica sobre la que circulará la competitividad de la economía productiva del mañana. Por otra parte, además, hoy existe un acuerdo generalizado entre los investigadores que señalan que la industria cultural es el sector base de la producción.³¹

La relación existente entre la técnica y lo social es de interdependencia. Razón por la que "los sistemas de comunicación no tienen posibilidad de librarse de las relaciones sociales". Es muy común que los teóricos de las nuevas tecnologías de la información olviden que éstas se desarrollan y aplican dentro de un sistema de relaciones sociales dominante que determina su uso y significado social. Se puede decir que existen dos versiones elementales sobre el poder tecnológico de los nuevos medios aplicados al trabajo, la educación y la cultura. El enfoque integrado atribuye a la ciencia y la técnica potencialidades

³⁰ Basalla, George. **La evolución de la tecnología**. Editorial Grijalbo. México. 1991, p.9.

³¹ *Ibidem*, p. 11.

demiúrgicas³² que liberadas lograrán la emancipación universal del género humano. Mientras que, por otro lado, la visión apocalíptica observa las nuevas tecnologías como una fuente de alienación del trabajo. Ambas formas de fetichismo tecnológico encuentran, no obstante, su punto de anclaje crítico en las renovadas utopías del aula sin muros. Comparten además una misma mirada tecnológica reduccionista.³³

Por lo expuesto, resulta de gran trascendencia la idea de desarrollar programas educativos que incorporen las nuevas tecnologías de la información a partir de una mirada distinta de lo social, que, en el caso particular de la educación y el conocimiento, considere los siguientes principios pedagógicos esbozados por Escudero³⁴:

- Plantearse abiertamente aquellas cuestiones que tienen que ver con los valores, intereses, propósitos y condiciones de utilización de las nuevas tecnologías.
- Integrar el conocimiento disponible procedente del desarrollo tecnológico, del diseño fundamentado psicológicamente, y de la teoría de la información y comunicación, en conocimiento específico sobre el currículum vía enseñanza.
- Contextualizar el discurso educativo sobre las nuevas tecnologías en el sistema institucional de educación y en el marco social de referencia.
- Impulsar una reflexión sobre los procesos de innovación tecnológica.

La moderna historia de la comunicación, contrariamente al optimismo idealista de McLuhan, demuestra que el funcionamiento de las nuevas redes tecnológicas ha contribuido a reproducir el sistema de autoridad y la división internacional del trabajo dominantes en el capitalismo. La tecnología ha pasado

³² * Demiúrgico: Dios creador del alma del mundo en la filosofía platónica

³³ Schiller. H. I. **Cultura S.A. La apropiación corporativa de la expresión pública.** Universidad de Guadalajara. México, 1993, p.105.

³⁴ Cfr. J.M. Escudero. "Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos", en Pablos J. de, y Carlos Gortari (Eds.). **Las nuevas tecnologías de la información en la educación.** Editorial Alfar. Sevilla. 1992, pp.15-30.

así a convertirse en tecnología de dominio. Quizás por ello mismo, como destaca irónicamente Schiller, las nuevas tecnologías de la información "siempre han sido introducidas con la promesa de un enriquecimiento cultural para todos, educación para los menos privilegiados, mayor diversidad y tecnología para integrar a la más remota y depauperada aldea"³⁵

La prometedora emancipación de las nuevas tecnologías no es sino un espejismo creado por los apologistas³⁶ del nuevo orden de la sociedad de la información. Así, por ejemplo, Ithiel de Sola Pool, desde una posición reduccionista, cifra para el nuevo milenio en las nuevas tecnologías toda posibilidad de democracia y educación universales. El reduccionismo tecnológico propio del modelo macluhiano encuentra actualizadas reediciones en el infundado y desbordante optimismo de profetas de la nueva realidad digital como Nicholas Negroponte, para quien la digitalización de las comunicaciones internacionales trae consigo, automáticamente, el bienestar y desarrollo sociales en un nuevo contexto en el que la democracia pasará a ser más participativa y vital. Pues el desarrollo de las teleconferencias, de la enseñanza a distancia y las telecomunicaciones en general que abanderan el nuevo futuro tecnológico en la sociedad de la información, han demostrado el cumplimiento de cuatro principios básicos³⁷:

- a) Las telecomunicaciones benefician a la sociedad y la economía.
- b) Las nuevas tecnologías mejoran la relación costo-beneficio en el conjunto de la producción social.
- c) El desarrollo de los nuevos medios y la universalización del conocimiento permite una distribución y acceso igualitario de la información redistribuyendo de manera equilibrada los beneficios económicos.

³⁵ H.I. Schiller, H.I. Op. cit., p. 72.

³⁶ Apología: Defensa, justificación o alabanza de alguien o algo.

* Demiúrgico: Dios creador del alma del mundo en la filosofía platónica

³⁷ Negroponte, Nicholas. **El mundo digital**. Ediciones B. Barcelona. 1995, p. 139.

- d) La aplicación de las nuevas tecnologías es un factor determinante que facilita el cambio social y el desarrollo de mejores condiciones en la calidad de vida.

Evidentemente, habría que cuestionar, en mucho, tales supuestos. Por remitirnos sólo a un hecho se puede decir, parafraseando a Fernández Enguita, que, paradójicamente, " cuando más se agranda el horizonte intelectual de la humanidad, cuando más se desarrollan sus poderes prácticos, cuando más necesaria es para la especie la perfecta síntesis entre ciencia y producción, entre saber y acción, entre mano y cerebro, más escindidos se muestran estos campos desde el punto de vista de la experiencia individual "³⁸. Por otra parte, la sociedad tecnológica, y la supuesta democratización que del saber realiza la tecnología por sí misma, obvia ya de principio cualquier decisión social sobre las desigualdades primarias entre los usuarios potenciales.

La educación pierde el sentido igualitario entre clases y entre los hombres, dado que efectivamente nos dirigimos hacia un mundo sin clases, cuyo modelo es el acceso a Internet, como medio educativo. Ahora bien, como señalan Colom y Melich, "...en el modelo de la nueva ciudad informacional que se está configurando históricamente," lo que nadie nos dice es cómo desaparecerán las clases hoy aún existentes en un mundo globalizado. Se concibe la tecnología como un instrumento para mejorar al hombre mejor, o para el ya mejorado pero nunca se plantean las oportunidades de las clases desfavorecidas (...) para incorporarse al mundo feliz y aséptico de la formación permanente (para los ya formados) y de autonomía individual".³⁹

Cabe por tanto, preguntarse "...¿cuáles son los efectos reales de las nuevas tecnologías más allá de los *slogans* al uso; cuáles son sus relaciones con el mercado de trabajo; cuál su lugar en el aula (...); en qué tipo de escuela se piensa, cuáles son sus intereses dominantes y cuál es el tipo de profesor como

³⁸ Cfr. Fernández Enguita, Mariano. **Juntos pero no revueltos**. Visor. Madrid. 1992, p.189.

³⁹ *Idem*.

profesional de la educación que quiera prefigurarse en este mundo además de tecnologizado y en consecuencia globalizado? ⁴⁰

La respuesta a tal situación, y considerando que los fundamentos expuestos tienen sus bases en la realidad que vivimos; la cual efectivamente, se traduce en un mayor distanciamiento en el acceso a la educación para una inmensa mayoría; debe encontrarse en el ejercicio de una praxis crítica de la educomunicación, que en forma colectiva, supere el pensamiento técnico dominante propio de la globalización en favor de un uso y apropiación social de las nuevas tecnologías, que libere localmente las potencialidades tecnológicas y beneficie socialmente el disfrute compartido de los alcances logrados por la revolución científico-étnica frente a la lógica social de la comunicación como dominio.

Las redes al igual que la globalización han llegado a todas partes. Ahora hace falta saber hasta donde es capaz de llegar el hombre: hasta el camino trillado de un espacio y una ruta sin salida, que reproduzca los errores y azares señalados, o por el contrario, hasta el lugar complejo de las rutas, vericuetos y atajos que hacen más difícil el camino, por inhóspito y no conocido, pero que, en su peligrosidad, puede llegar a hacer posible e imaginables otros mundos virtuales y necesarios, esto es, utópicos.

⁴⁰ Escudero, J.M. Op. cit., p.15.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

A medida que los procesos de globalización de las economías se van extendiendo e imponiendo, el cambiante mundo de la economía y el trabajo pone énfasis en controlar y elevar la calidad de la producción y de las mercancías, lo cual requiere a la vez aumentar la productividad de los recursos humanos involucrados. Una consecuencia de lo anterior ha sido el debate acerca de los mecanismos en que las instituciones educativas forman los recursos, y la necesidad de plantear modificaciones en su organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza.

En este contexto global, México se incorpora y forma parte de los grandes bloques económicos internacionales. La necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo conduce al sector oficial a promover la implementación de las opciones educativas basadas en los denominados modelos por competencias. La política oficial se concreta en 1993 al crearse el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, sistemas derivados del proyecto general sobre Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación. El proyecto fue realizado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social. Originalmente fue propuesto principalmente por el Dr. Ernesto Zedillo (en ese entonces secretario de Educación Pública) como parte de la Reforma Integral de la Educación. Entre sus planteamientos se establecía que "con la reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales"⁴¹.

⁴¹ Cfr. Ibarra, Agustín, **El sistema normalizado de competencia laboral**, Mc-Graw-Hill, Argentina, 1996, p. 25.

Los trabajos de planeación duraron dos años. En ese lapso se consultaron los sectores productivos, se elaboraron diagnósticos sobre la situación de la educación tecnológica y la capacitación y se analizaron experiencias internacionales de sistemas similares; finalmente, se decidió que, ya que se trataba de una propuesta de educación técnica y capacitación, podría implementarse en el Sistema de Educación Tecnológica, específicamente en el CONALEP y en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Con estos antecedentes, el propósito de la primera experiencia de educación basada en competencias del CONALEP fue ofrecer mayores y más amplias oportunidades para adquirir conocimientos o perfeccionar los que se tenían, sin importar la forma en que se hubiesen adquirido⁴², proyecto que se basaba en una "perspectiva humanista" y proponía el uso de metodologías más flexibles.

Por otra parte, el propósito de la educación basada en normas de competencia es proporcionar educación técnica y capacitación a los trabajadores, así como combinar la educación y el trabajo⁴³.

Sin embargo, para que las reformas educativas, en las que por supuesto se encuentra incluida la educación básica, puedan considerarse como tales, requieren no sólo de cambios estructurales, sino también modificaciones en las prácticas educativas. Lograr que maestros y alumnos participen de una manera más comprometida durante el proceso de enseñanza aprendizaje, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias. En el caso que nos ocupa, las referidas a la educación básica es decir, preescolar, primaria y secundaria, cuyas características serán analizadas en el último capítulo de esta investigación.

⁴² *Ibíd.*, p. 26

⁴³ Cortazar, Arturo. *Técnicas y capacitación mediante competencias en el orden laboral*. Paidós, Argentina, 2003, p. 48.

Conforme a lo expuesto, este capítulo tiene como propósito presentar una primera aproximación general a conceptos tales como escuela y competencias; competencias y práctica educativa; competencia comunicativa y competencia, educación y trabajo.

2.1 COMPETENCIA: DEFINICIÓN,

En México, el tema relacionado con las competencias es relativamente reciente, lo que no sucede en otros países como por ejemplo Estados Unidos, Alemania e Inglaterra, entre otros, en los que los antecedentes del término datan de varias décadas. En los cuales las competencias aparecen relacionadas básicamente, con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo de la tecnología en el cual el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; razón por la que se hizo indispensable capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. Éste es el contexto en el que nacen las denominadas competencias laborales, concepto que presenta varias definiciones, entre las que sobresale aquella que las describe como la "capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada"⁴⁴.

Desde la perspectiva de las competencias laborales se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por lo mismo, se reconoce que no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente. La propuesta se concreta en el establecimiento de las normas de competencia, mismas que son el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico. Las normas de

⁴⁴ **Iberfop, O.E.** Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, "Metodología para definir competencias", CINTER/OIT, Madrid, 1998, p. 21

competencia se conciben como una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, referente con el cual es posible comparar un comportamiento esperado. De este modo, "la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida"⁴⁵.

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante"⁴⁶. Desde esta óptica, lo trascendente no está en la apropiación de determinados conocimientos, sino en el uso que se da a los mismos. Ante esta situación, las instituciones educativas se ven obligadas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo este criterio, y con el propósito de estar en posibilidad de determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes.⁴⁷

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación la práctica delimita la teoría necesaria, Carmen Malpica

⁴⁵ Cfr. Morfin, Antonio. **La nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencia.** en Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Limusa-sep-cnccl-conalep, México, 1996. p. 65.

⁴⁶ Malpica, María del Carmen. **El punto de vista pedagógico.** Paidós, Argentina, 1999, p. 123

⁴⁷ Idem.

apoyándose en Schwartz, señala que "...la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales"⁴⁸.

Como se hace evidente a través de los planteamientos previos, la idea original pretendía dar respuesta a las competencias formuladas desde el ámbito laboral en relación directa con los procesos de capacitación en las empresas, y adicionalmente con la formación tecnológica en las instituciones educativas. Sin embargo, con el tiempo, gran parte de las características de las mencionadas competencias se han integrado a las instituciones que forman profesionales desde una visión más integral, es decir, no reducida al ámbito técnico. "Desde esta visión holística e integral se plantea que la formación promovida por la institución educativa (en este caso, la universidad) no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien, "partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables"⁴⁹.

Este modelo no se refiere a las normas de competencia laboral que son reguladas por organismos nacionales e internacionales, sino más bien a los criterios de desempeño profesional que estarían normados por los colegios de profesionistas o asociaciones relacionadas con desempeños laborales en ciertas

⁴⁸ *Ibíd*em, p.

⁴⁹ Gonczi, Andrew. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia. en Argüelles, A. (comp.), **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia**. Limusa-SEP-CNCCL-CONALEP. México, 1996. p. 265 y ss.

áreas, o también, aquellos criterios que pudieran establecerse mediante la vinculación entre las instituciones educativas y los profesionales que realizan determinada práctica profesional. En este contexto, como bien se señala Magalys Ruíz, se debe empezar por formar a los maestros que a su vez van a formar a los alumnos lo que obliga a determinar las competencias básicas comprendidas en ese proceso, teniendo en cuenta que lo considerado “básico” puede variar contextualmente, aunque siempre apartado de un denominador común: lo básico es el aprendizaje de la capacidad de aprender y de un saber utilizable.⁵⁰

De este modo, un currículum por competencias profesionales integradas que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. “Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Esta combinación de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional”.⁵¹

Según Andrew Gonczi, el modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son

⁵⁰ Ruiz Iglesias, Magalys. Op. cit. p. 5.

⁵¹ *Ibidem*, p. 266.

la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.⁵²

Las competencias se pueden desglosar en unidades de competencia, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. Las unidades de competencia tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados o productos esperados, lo que hace que su estructuración sea similar a lo que comúnmente se conoce como objetivos; sin embargo, no hacen referencia solamente a las acciones y a las condiciones de ejecución, sino que su diseño también incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño⁵³. La agrupación de diferentes unidades de competencia en grupos con clara configuración curricular da cuerpo a las mismas competencias profesionales.

Una vez establecidos los niveles de competencia, las unidades de aprendizaje (asignaturas) se articulan en relación con la problemática identificada a través de las competencias genéricas o específicas y a partir de las unidades de competencia en las que se desagregan.

Como se señaló anteriormente, ya que aborda los procesos formativos como una totalidad, la propuesta de la educación profesional por competencias integrales implica replantear la relación entre la teoría y la práctica. "Sin embargo, para fines de análisis es necesario desagregar los saberes implicados en saberes prácticos, saberes teóricos y saberes valorativos. Los saberes prácticos incluyen atributos (de la competencia) tales como los saberes técnicos, que consisten en conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una habilidad, y los saberes metodológicos, entendidos como la capacidad o aptitud para llevar a cabo procedimientos y operaciones en prácticas diversas. Por su parte, los saberes teóricos definen los conocimientos teóricos que se adquieren en torno a

⁵² Idem.

⁵³ Iberfop. Op. Cit. p. 48.

una o varias disciplinas. Finalmente, los saberes valorativos, incluyen el querer hacer, es decir, las actitudes que se relacionan con la predisposición y motivación para el autoaprendizaje, y el saber convivir, esto es, los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales⁵⁴.

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación.

2.2 ESCUELA Y COMPETENCIAS

Una de las dimensiones de la relación entre las instituciones educativas y la sociedad se refiere a la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas. La educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de transferibilidad. Este principio plantea que el individuo que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

Otro aspecto problemático de la relación escuela/sociedad se refiere al reiterado señalamiento de que lo que se enseña en las instituciones educativas no es lo que se requiere en un ámbito laboral actual y de que existe un desfase entre las necesidades sociales reales y la formación de los estudiantes en las escuelas. Los modelos por competencias intentan vincular estos dos ámbitos. La multirreferencialidad es un rasgo de las competencias, el cual hace referencia a la

⁵⁴ Idem.

posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes contextos profesionales.

El supuesto de base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deben permitir al profesional resolver problemas semejantes en distintos contextos. Si en el diseño de las competencias no se consideran los diversos contextos y culturas, es difícil esperar que la transferencia y la multireferencialidad se alcancen ya que ambas cualidades están muy relacionadas. Por ello, es importante que la práctica educativa también tome en cuenta la diversidad de contextos y culturas de donde provienen los alumnos.

Otro punto crítico de la formación de profesionales tiene que ver con las concepciones rígidas del aprendizaje, en las cuales sólo se puede aprender lo que estipulan los planes y programas de estudio durante la etapa de formación como estudiante. El modelo por competencias profesionales integradas intenta formar profesionistas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar. En consecuencia, esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional; este proceso se denomina formación en alternancia e implica integrar la capacitación en ámbitos reales con la formación en las aulas. Este pasaje de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional requiere del establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de estos dos escenarios de aprendizaje. Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante deberá adquirir la competencia para estudiar y trabajar en continua alternancia entre los dos escenarios⁵⁵. La vinculación de la educación con situaciones reales

⁵⁵ Miklos, Tomas. **Educación y capacitación basada en competencias. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de llevar a cabo experiencias piloto.** SEP-UAM. México, 1999, pp. 23 y Ss.

del trabajo y de la vida es otra de las características de la educación por competencias profesionales integradas.

Con una formación desde el marco de las competencias profesionales integradas se espera promover una preparación más realista, que retome las necesidades de la sociedad (experiencia social, práctica profesional y desarrollo disciplinar). Sin embargo, tales necesidades, así como los contextos que enfrentará el futuro profesional, se encuentran en permanente cambio, situación que requiere que los estudiantes se preparen no sólo para combinar momentos de trabajo con momentos educativos, sino también para ser capaces de transitar por ellos.

El cambio continuo de los contextos y de las necesidades requiere que los profesionistas sean capaces de aprender nuevas competencias y de "desaprender" las que eventualmente sean obsoletas; esto es, los alumnos deben ser capaces de identificar y manejar la emergencia de nuevas competencias. El supuesto de base es que los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les presenten. El deseo es formar profesionistas capacitados para una vida profesional de larga duración, que no se limiten a poner en práctica sólo los conocimientos durante la formación. Con este tipo de cualidades, los egresados pueden incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen como profesionistas.

Un elemento más, inherente a la formación por competencias profesionales integradas, se refiere a la capacidad del estudiante para que reflexione y actúe sobre situaciones imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en ambientes educativos como en ámbitos generales de la vida. El principio de aprendizaje por disfunciones requiere poner en juego las capacidades de pensamiento y reflexión, haciendo posible el desarrollo de la

creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación⁵⁶

Como se observa, las cualidades resultantes de una formación por competencias profesionales integradas implican una preparación más completa y realista de los estudiantes, de acuerdo con las demandas actuales que requieren individuos con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio.

2.3 COMPETENCIAS Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Conceptualizar formas diferentes para educar a los futuros profesionales, no significa descalificar toda la experiencia anterior. Los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y retos a las instituciones educativas. En general, la propuesta de las competencias profesionales integradas constituye un modelo que permite incorporar las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar. "En ese sentido, la educación basada en competencias enriquece y retroalimenta considerablemente los currícula sin contradecirlos de fondo; por el contrario, puede constituirse en una propuesta de formación profesional más actualizada y de mayor calidad".⁵⁷

Dentro de los modelos educativos más recientes destacan dos propuestas para mejorar la pertinencia y relevancia de la educación. La primera plantea un cambio en el énfasis puesto tradicionalmente en la enseñanza hacia el aprendizaje. La segunda propuesta se orienta hacia la búsqueda de una educación más significativa.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 24.

⁵⁷ Barr, Robert y John Tagg. "De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado". **Diseño curricular por competencias (Antología)**. Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, Guadalajara, 1999, pp. 17 y Ss.

Para el efecto, no se debe dejar del lado la perspectiva constructivista la cual enmarca los procesos formativos dentro de una concepción del desarrollo progresiva y gradual, y adjudica un lugar secundario a la demostración observable de los resultados como la que representa por ejemplo, un examen. Este es el enfoque de formación de competencias orientado claramente más a la forja de un individuo competente que a un modelo curricular basado en competencias, propio de los enfoques funcionales y conductistas.⁵⁸

El enfoque constructivista al que se ha incorporado el punto de vista vigotskiano de la competencia, de acuerdo con el cual esta se homologa con el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Román Martiniano señala que en la práctica y en sentido amplio los conceptos de ZDP, potencial de aprendizaje y competencias, son equivalentes y todos ellos indican las posibilidades de aprendizaje de un individuo.⁵⁹

Competencia.- La idea de competencia implica, establecer el nivel de ejecución real de los maestros y determinar el nivel al que es preciso conducirlos para que logren un mejor desempeño. El término visto en el contexto de la formación de docentes, puede definirse como "la capacidad de hacer, con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. [Toda competencia involucra, al mismo tiempo, conocimientos, modelos de hacer, valores y responsabilidad por los resultados de lo hecho".⁶⁰

Pedagógica.- Lo pedagógico hace referencia a procesos formativos y lo formativo apunta al logro de avances y cualificación (por tanto, no se trata de cantidad de aprobados). Los avances han de lograrse en estratos tales como estabilidad, autonomía, inteligencia (en sentido amplio) y solidaridad.⁶¹

⁵⁸ Ruíz Iglesias, Magalys. Op. cit. p. 11.

⁵⁹ Martiniano, Román y Eloísa Díez. **Currículo y enseñanza**. Eos. Madrid. 1999, p. 254.

⁶⁰ Ruíz Iglesias, Magalys. Op. cit. p. 18.

⁶¹ Idem.

Dialéctica.- La competencia orientada a la forma adecuada de diseñar la enseñanza: determina cómo va a concebirse la relación objeto-contenido-métodos-medios-evaluación, para favorecer el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los alumnos, lo que exige el dominio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. En resumen, la competencia pedagógica-didáctica se manifiesta en la capacidad de solucionar problemas relacionados con el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos, y no en la de determinar cómo se les van a transmitir los contenidos programáticos.⁶²

Asimismo, un documento emitido por la UNESCO⁶³, sobre política para el cambio y el desarrollo en educación superior, señala que el modelo por competencias integradas requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza. Algunas implicaciones de este cambio en el plano de lo pedagógico didáctico se enumeran a continuación:

“Los docentes deberán pugnar por la promoción de cambios en lo que los individuos saben y en el uso que pueden hacer de lo que saben, la autonomía del individuo y la capacitación continua y alterna.

“Los Programas de estudio y procesos de aprendizaje deberán ser más flexibles y diversificados, congruentes con los contenidos en relación a las condiciones que operan en la realidad, así como con los elementos de la competencia: saberes teórico, práctico/técnico, metodológico y social. También deberán tener en cuenta los atributos de la competencia, tales como: habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores.

“Los programas deberán ser articulados en referencia a la problemática identificada, a las competencias genéricas o específicas, así como a las unidades

⁶² Idem.

⁶³ UNESCO. **Política para el cambio y el desarrollo en educación superior**, UNESCO. París, 1998, pp. 22-37.

de competencia; por su parte las materias o asignaturas deben cumplir una función integradora entre la teoría y la práctica.

“La evaluación parte de una concepción integral que considera elementos generales y particulares; las unidades de competencia se desglosan en indicadores o criterios de desempeño. Estos indicadores a los criterios de evaluación y se modifican las prácticas de la evaluación (sin descartar algunas formas tradicionales) haciéndolas más congruentes y exigentes.

“El aprendizaje demanda una formación integral centrada en el mismo; diversificándolo y reconociendo a la práctica como recurso para consolidar lo que se sabe, poniéndolo en acción y para aprender más, además reconoce en el individuo capacidades de autodirección y organización del aprendizaje, mediante distintas vías para aprender y, por tanto, para reconocer que el aula no es el único lugar de aprendizaje.

“Los aprendizajes (competencias genéricas y específicas) se deben aplicar en situaciones y problemas distintos (transferibilidad); lo cual implica acciones intencionales que toman en cuenta los diferentes contextos y culturas en los que se realizan (multirreferencialidad); enfatizando la práctica real como base de la teoría, por lo que se requiere de procesos activos y reflexivos”⁶⁴.

En este modelo, el papel del maestro sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante.

Ahora bien, para favorecer el desarrollo de esta competencia es necesario considerar los siguientes hechos:

⁶⁴ *Ibíd.*, pp. 23-24.

- El mensaje que se pretende transmitir a los maestros para que asuman el papel de agentes principales del cambio, se formulará de acuerdo con los códigos informativos claros, sencillos, comprensibles y fácilmente decodificados. Dicho mensaje sólo resultará eficaz como contenido comunicacional si su destinatario posee el código que permita decodificarlo. La decodificación es la clave del quehacer comunicativo, pues por más que un mensaje se halle documentado, actualizado etc., y por mucho que se repita, la comunicación no se establece si los maestros no pueden comprenderlo.
- Los referentes que se ofrecen al maestro para que desarrolle su competencia pedagógico-didáctica y para que asuma el cambio educativo son muy diversos, pero el de mayor importancia para él, lo constituyen los programas curriculares, pues sintetizan la cultura social que cada docente aborda en el aula con sus alumnos.
- Si desarrollar la competencia pedagógica-didáctica implica habilitar para solucionar problemas relacionados con el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los alumnos —lo que se traduce en enseñar a pensar, a querer y sentir—, entonces resulta indispensable emprender una reflexión sobre la manera de pasar de los modos de actuación propios de modelos pedagógicos centrados en el adiestramiento de la memoria a modelos pedagógicos centrados en la educación de la mente y de la esfera de la socioafectividad.
- Para cumplir sus funciones básicas, el maestro debe conocer y dominar los planteamientos constructivistas aplicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello formará la base formativa de su competencia pedagógico-didáctica desde un enfoque constructivista.
- La competencia pedagógico-didáctica del maestro se manifiesta cuando éste asume el papel de facilitador del aprendizaje y realiza importantes aportaciones teniendo en cuenta la esencia de la función docente: dar a

cada uno según sus necesidades y exigir a cada cual según sus posibilidades; en resumen, cuando individualiza la enseñanza.

- La labor de tutoría es inherente a la función docente y resulta esencial dentro del proceso educativo. El tutor se erige en figura relevante en el marco de concepciones curriculares flexibles y de su competencia pedagógico-didáctica depende en gran medida el logro de las intenciones que subyacen en el paradigma humanista.⁶⁵

Para finalizar cabe señalar que el fenómeno de la globalización es un hecho que no se puede negar; como contexto general se impone en todos los ámbitos de la sociedad, y el educativo no es la excepción. Actualmente, la educación por competencias es claramente una tendencia en nuestro país, la cual se extiende a la mayoría de los centros educativos. Su presencia dentro del panorama educativo requiere ser estudiada, para conocerla y comprenderla, además de identificar las opciones que hay para su implementación y para elegir la que pueda adecuarse a las características e historia de la institución.

El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos.

⁶⁵ Ruíz Iglesias, Magalys. Op. cit. pp. 19-20.

2.4 UN EJEMPLO DE COMPETENCIAS: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En la competencia comunicativa el estudiante interactúa comunicativamente con un texto impreso, asimila los mensajes, los reconstruye, los analiza y responde a preguntas que otro le hace en relación con el mismo texto, siempre en una dimensión de diálogo. "En esta perspectiva, el estudiante puede traducir los mensajes de otros, orales o escritos, y realizar entonces operaciones de transposición, o recontextualización, según sean las situaciones de la comunicación; paralelamente, refuta, argumenta y propone. Para activar la competencia comunicativa el estudiante opera con procesos interpretativos en sus distintas modalidades: modo literal, modo inferencial y modo crítico – intertextual"⁶⁶. Para el efecto existen tres niveles básicos:

Nivel 1. Reconocimiento y construcción del sistema de significación básico.- Este nivel de competencia se refiere al reconocimiento del lenguaje escrito convencional y de la imagen visual (narrativas icónicas) como sistema de significación, compuesto de signos y reglas de uso de dichos signos, recurrentes en situaciones comunicativas. Tiene que ver con la identificación de los elementos básicos de una situación de comunicación: las relaciones sociales en las que se da la comunicación, las intenciones de quienes se comunican, el léxico que usan. Hallamos aquí el modo literal de la lectura. Hay un campo lexical básico desde el cual todo sujeto activa su voz e interpreta. En términos generales, se trata aquí de la interpretación semántica⁶⁷.

- "Reconocer la escritura como un sistema de significación a través del cual es posible la comunicación, lo que supone el reconocimiento del significado en los mensajes vehiculados por la escritura.
- Identificar la imagen como un sistema de significación a través del cual es posible la comunicación, lo que supone el reconocimiento del significado

⁶⁶ Bogoya, Daniel. **Hacia una cultura de la educación para el siglo XXI**. Taller sobre evaluación de competencias básicas. Santa Fe de Bogotá. 1999, p. 86.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 88.

en los mensajes vehiculados por el lenguaje visual de la imagen (como viñetas, mapas, diagramas, fórmulas, caricaturas, imagen publicitaria, etc.).

- Identificar diferentes formas de uso del lenguaje: diálogo, monólogo, descripción, explicación, narración y sus relaciones con las situaciones de comunicación.
- Reconocer los elementos básicos de una situación de comunicación: quién habla a quién, de qué modo habla, cuáles son los roles de los participantes en una comunicación.
- Reconocer el campo de significado dominante en una interacción comunicativa.
- Para activar la competencia comunicativa el estudiante opera con procesos interpretativos”.⁶⁸

Nivel 2. Uso y explicación del uso del proceso de significación; identificación y reconstrucción de los modos como operan, o son usados, los universos de significación.- En este nivel de competencia se reconocen los usos de los lenguajes en contextos diversos de significación, distinguiéndolos e identificando las intencionalidades y los modos como los sujetos participantes en la comunicación realizan sus mensajes. Así, qué tipo de enunciados son los más recurrentes en ciertas circunstancias comunicativas y qué efectos persuasivos producen, son aspectos inherentes a este nivel de competencia. Se trata de saber usar el lenguaje según los contextos y de saber explicar cómo funcionan los múltiples modos de la comunicación, sea en la dimensión verbal o en la no verbal. Por eso aquí se operacionalizan procesos de clasificación, temporalidad, espacialidad, anaforización, reconstrucción analógica, planteamientos conclusivos y prácticas metalingüísticas. Hallamos entonces, en lo que concierne a la lectura, el modo inferencial, que se construye sobre la base de operaciones

⁶⁸ *Ibíd.*, pp. 88-89.

de diferente tipo, como las presuposiciones, los implícitos, lo no dicho y los sobreentendidos; y en lo que concierne a la escritura, hallamos la cohesión y coherencia lineal en la conducción de un mensaje, sea narrativo o argumentativo⁶⁹.

El desempeño requiere de la identificación de intenciones explícitas e implícitas en la comunicación; del uso del lenguaje con intenciones determinadas según las necesidades de comunicación: situaciones en las que es necesario argumentar, persuadir, convencer, refutar, narrar; del reconocimiento y explicación de los elementos que entran en juego en una situación de comunicación: quiénes se comunican, qué intenciones de comunicación se actualizan, cuáles y cómo son los mensajes, qué tipo de argumentos se utilizan, así como de las razones por las cuales se usa un tipo de léxico u otro según las necesidades e intenciones de la comunicación.⁷⁰

Asimismo, deberán predicarse las ideas e intenciones del otro en situaciones comunicativas; realizar lecturas complejas de tipo inferencial y comprender las formas en que se organizan los discursos para producir determinados efectos: como están constituidos, a quienes están destinados. También deberán utilizarse y analizarse las categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, etc.) para explicar fenómenos de comunicación, y la reconstrucción de la lógica interna de la significación en los textos.⁷¹

Nivel 3. Control y posicionamiento crítico en la comunicación.- Este nivel está referido a la posibilidad de desentrañar la función que cumplen los diferentes elementos que conforman una situación de comunicación: quiénes se comunican, qué intenciones de comunicación actualizan, qué relaciones establece el mensaje con otros mensajes, qué tipo de argumento se utiliza, con el fin de situarse en la

⁶⁹ *Ibidem*, p. 89.

⁷⁰ *Idem*.

⁷¹ *Ibidem*, p. 90.

comunicación de manera adecuada y crítica, explicando diferentes fenómenos que entran en juego. Hallamos aquí el modelo crítico intertextual en la comprensión del texto⁷².

Comprender los diferentes usos del lenguaje, según la situación de comunicación: lenguaje coloquial o cotidiano, lenguaje técnico, lenguaje jurídico, con sus ámbitos semánticos particulares; establecer relaciones entre los contenidos (temas) de un texto y los contenidos de otros textos; realizar lectura crítica, en la que el lector fija una posición o punto de vista sobre lo leído; interpretar críticamente los textos y tomar una posición argumentada y documentada frente a los mismos; tomar distancias de los discursos, reconstruyendo sus estructuras globales y sus puntos de vista.⁷³

También debe explicar la manera como funcionan los discursos y dar cuenta de sus procesos persuasivos y manipulatorios, realizar lecturas de carácter intertextual, es decir, poner en relación los saberes del lector (su enciclopedia) en los procesos de comprensión, análisis y producción de textos y reconstruir los mundos posibles de los textos literarios, los contextos y las épocas representados en ellos, con sus componentes ideológicos y socio-culturales.⁷⁴

2.5 COMPETENCIAS: EDUCACIÓN Y TRABAJO, UNA RELACIÓN RECÍPROCA

Hoy en día, aún el oficio más sencillo en realidad supone tres distintos tipos de formación: a) Las competencias laborales genéricas, esto es, saberes y destrezas generales que, por lo mismo, son aplicables a una gama de ocupaciones relativamente amplia; b) Las competencias ocupacionales

⁷² Idem.

⁷³ Ibidem. pp. 90-91.

⁷⁴ Guerrero, L. "Aprender a ser competentes. Nuevo desafío de la educación básica". **Revista Educación y Tarea**, n. 43, marzo-abril de 2000, p. 13

específicas, o saberes y destrezas que demanda cada ocupación en particular, y c) Los valores y actitudes apropiados para desenvolverse en ambientes laborales (la "personalidad" del trabajador). En consecuencia, la formación para el trabajo no es –ni debe concebirse– como un tramo o una etapa de la historia educacional de las personas: todos los niveles escolares tienen la función de transmitir conocimientos, destrezas y valores aplicables al mundo del trabajo.⁷⁵

Sin embargo, cada tramo escolar está llamado a un énfasis diferente dentro de la formación para el trabajo. "La escuela básica y la secundaria deberían desarrollar las "competencias para la empleabilidad" (competencias generales y "personalidad" del trabajador). La secundaria debería además dar la oportunidad de explorar los distintos caminos laborales. Por último, a las instituciones pos-secundarias corresponde en principio la enseñanza de las competencias ocupacionales específicas. Dichos énfasis no son excluyentes y, en todo caso, necesitan ser bien complementados: una sólida formación básica y una escogencia vocacional adecuada son requisitos para que las universidades y demás instituciones pos-secundarias puedan dedicarse a su tarea principal, y a hacerla como es debido"⁷⁶.

Es más: la educación para el trabajo no acaba al concluir el ciclo de escolaridad convencional. El contenido de las ocupaciones cambia de continuo, sobre todo en estos tiempos de revolución tecnocientífica. Así que los trabajadores necesitan mantener al día sus conocimientos, y el sistema educativo ha de estar diseñado para responder a esa necesidad⁷⁷. Por lo que desde la enseñanza secundaria debiera prepararse a los estudiantes para hacer frente a las eventuales oportunidades que pudieran presentárseles de explorar los caminos laborales.

⁷⁵ Gómez Buendía, Hernando. **Educación : La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano.** Bogotá: Tercer Mundo – PNUD, 1998, pp. 216-217.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 117.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 218.

En este contexto, la competencia laboral es “la capacidad real de lograr un objetivo o resultado ocupacional en un contexto dado”: una capacidad comprobada para llevar a cabo una tarea en el ámbito operacional de la ocupación respectiva. Además de los conocimientos y habilidades propios de cada caso, hoy se subraya la importancia de que el alumno comprenda lo que hace. Así, la comprensión es el elemento que diferencia al trabajador competente de hoy, del trabajador calificado del pasado: comprender su trabajo y el medio donde trabaja es la clave para que aporte a la solución de problemas, tenga iniciativa para resolver situaciones inesperadas y cuente con la capacidad de aprender constantemente.⁷⁸

La formación basada en competencias supera la concepción credencialista de los tradicionales sistemas educativos, porque no da importancia al título obtenido sino a las competencias adquiridas; certifica la capacidad, no el rótulo de la ocupación. En el extremo, se interesa en la práctica (en la demostración de competencia) y no en cómo se adquirieron las habilidades.

Por último, la formación basada en competencias se conjuga muy bien con las alternativas emergentes en el mundo educativo, como son el autoaprendizaje, la desescolarización, el uso de nuevas tecnologías y el aprendizaje en el trabajo. Hace posible la organización modular de los programas, de modo que varias competencias, organizadas en unidades previamente identificadas y estudiadas, puedan certificarse una a una, al ritmo del trabajador y considerando no sólo lo que aprende en procesos formales de capacitación sino a través de su propia experiencia. Facilita alternar entre la educación y el trabajo, y contribuye a prevenir la obsolescencia de los trabajadores frente a los cambios tecnológicos que afectan los contenidos y la organización de los empleos⁷⁹.

La comisión ministerial sobre el logro de las destrezas necesarias (Scans: Secretary's Commission on Achieving the Necessary Skills) del Departamento del

⁷⁸ *Ibidem*, p. 119.

⁷⁹ Hudlet, Gabriela. **El reto de la educación basada en competencias**. Paidós, Argentina, 2001, p. 123.

Trabajo de Estados Unidos, consultó informantes de empresas, sindicatos, maestros y analistas del sector educativo, para identificar los cambios del sistema escolar que podrían conducir a una formación más adecuada a las necesidades de productividad y competitividad de las empresas. Su diagnóstico final fue el siguiente⁸⁰.

- *Habilidades básicas*: lectura, escritura, aritmética y matemáticas, expresión oral y capacidad de escuchar.
- *Aptitudes analíticas*: pensamiento creativo, toma de decisiones, solución de problemas, visualización mental, capacidad para aprender y para razonar. *Cualidades personales*: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad.
- *Recursos*: uso productivo de tiempo, dinero, materiales, espacio y personal. *Relaciones interpersonales*: trabajo en equipo, servicio a clientes, liderazgo, negociación y trabajo con personas con antecedentes culturales diversos. *Información*: búsqueda y evaluación de datos, organización y mantenimiento de archivos, interpretación de comunicaciones, y uso de los computadores para el proceso de la información⁸¹.
- *Tecnología*: selección de equipos y herramientas, aplicación de tecnologías a tareas específicas, mantenimiento y reparación simple de equipos.
- *Sistemas*: comprensión de los sistemas organizacionales y tecnológicos, monitoreo, y mejoramiento o diseño de los mismos.
- *Competencias*: exigencias que el mundo del trabajo le plantea a la educación⁸².

⁸⁰ Ibidem, p. 124-125.

⁸¹ Ibidem, p. 126.

⁸² Adaptado de: **Secretary's Commission on Achieving the Necessary Skills. What Work Requires of Schools: A Scans Report for America 2000.** Washington, U.S. Department of Labor, 1991. Citado por Gómez Buendía, Hernando. Op. Cit. p. 223.

Los pedagogos han insistido en la necesidad de incorporar la cultura tecnológica y la información para los nuevos tipos de trabajo desde la educación básica. Las nuevas competencias laborales orientan hacia una nueva educación básica, para lo cual, además, la mayor parte de los países latinoamericanos han prolongado la duración de la escolaridad obligatoria de seis o siete años a nueve o diez años de duración y se han comprometido en un interesante debate curricular sobre sus contenidos.

Resulta también importante señalar que la posibilidad de concebir así las competencias laborales supone profundas transformaciones en el sentido que la educación obligatoria había dado a la formación integral y al desarrollo de habilidades básicas. En la mayor parte de los sistemas educativos de nuestros países se están planteando transformaciones curriculares importantes y se está realizando un saludable debate en torno a los contenidos necesarios para alcanzar estas competencias básicas.⁸³

Parte esencial de una nueva educación integral es otro tipo de capacidad para la comunicación, que permita la comprensión y el dominio de la lengua escrita en diversas manifestaciones, algunas tan complejas como los manuales y los diseños gráficos de las instrucciones tecnológicas vía computadora. La comunicación exige ahora la comprensión y el dominio de los medios tecnológicos de comunicación, en particular la computación; pero también la comprensión y el dominio de la lógica de los medios masivos de comunicación, que tanta influencia tiene actualmente en la conformación de las conciencias, los valores, los juicios y las opiniones de la población. Estamos en presencia de una necesidad educativa radicalmente superior a la concepción que ahora tenemos de la «alfabetización», sin duda a años luz de aquella interpretación que consideraba alfabetizado a quien sabía firmar.⁸⁴

⁸³ *Ibíd.*, p. 224.

⁸⁴ *Idem.*

Es imprescindible que toda la población de un país alcance una formación matemática sólida, no sólo en aspectos tan necesarios y universales como el cálculo y las operaciones aritméticas básicas, sino como instrumento para el desarrollo de la ciencia y estrategia fundamental para desarrollar las habilidades de abstracción, razonamiento, análisis de relaciones y conexiones, discriminación de aspectos relevantes, establecimiento de conjeturas y construcción de argumentos, que son la esencia de esta capacidad humana.⁸⁵

Asimismo, los pedagogos también hemos insistido en la necesidad de incorporar la cultura tecnológica y la información para los nuevos tipos de trabajo desde la educación básica. “La tecnología, además, debe ser comprendida más allá de la noción de aplicación de la ciencia o manejo de maquinarias sofisticadas. Se trata de un concepto de tecnología que recupera en la base la noción del conocimiento individual y colectivo presente en las estrategias humanas diseñadas para la solución de los propios problemas con el uso razonado, adecuado y potenciado de los recursos humanos y materiales disponibles o de aquellos recursos que los propios seres humanos han podido fabricar. Esa competencia básica deberá ayudar a comprender y a superar las diferencias y las desigualdades en el descubrimiento, uso y control de la tecnología. (...)”⁸⁶

La formación integral exige el desarrollo de capacidades científicas, tanto en el área de las ciencias naturales y exactas como en el de las sociales, pues unas y otras promueven el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación y conocimiento para la comprensión e interpretación de los fenómenos de la naturaleza y las sociedades. Tal vez el énfasis en las ciencias naturales no necesite mayor explicación, como quiera que es ampliamente aceptado su papel en las innovaciones tecnológicas y en la posibilidad de resolver los problemas de la producción. Sin embargo, las ciencias sociales y las humanidades son

⁸⁵ *Ibidem*, p. 269.

⁸⁶ *Idem*.

igualmente importantes en esta formación básica integral y no pueden ser minimizadas.⁸⁷

La geografía hace parte importante de todos los conocimientos indispensables a las relaciones económicas que impulsa la globalización, pero también es vital para reconocer y respetar la diversidad entre países y propiciar la asimilación intercultural. Todos estos cambios justifican plenamente la formación básica necesaria para lograr una clara conciencia de la historia local, nacional e internacional, que desarrolle la capacidad de entender los rasgos propios de un país e identificar sus propias potencialidades de desarrollo y la naturaleza de sus relaciones con otros países, y que permita articular el antes y el mañana, distinguir lo real de lo imaginario y entender la desigual velocidad de los cambios de distinto orden y su diferente alcance espacial. Se trata de una conciencia histórica que analice y evalúe las experiencias humanas para conocer las consecuencias de sus decisiones y conformar pautas éticas con base en ellas. En el caso de los desarrollos tecnológicos, en especial de aquellos inéditos hasta ahora: la energía atómica, la biotecnología y las técnicas del DNA recombinantes, al extremo de las clonaciones; los nuevos materiales.⁸⁸

La formación integral no puede dejar de lado todos los aspectos de la formación emocional y artística de los individuos. Es ahí donde ocupan un lugar fundamental la literatura y las diversas capacidades de expresión. Ante la incertidumbre laboral, la población deberá dominar un conjunto de capacidades críticas y creativas que permitan la valorización adecuada de las posibilidades de transformar y mejorar las condiciones laborales mediante un análisis calificado tanto de los recursos disponibles (de todo tipo) como del conjunto de relaciones sociales que propician la situación existente, al igual que la capacidad de identificar y solucionar problemas en contextos cambiantes.⁸⁹

⁸⁷ *Ibidem*, p. 270.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 271.

⁸⁹ *Idem*.

Es especialmente clara la magnitud del problema ético que enfrentarán todos los miembros de una sociedad. El civismo y en particular la ética deberán alcanzar un lugar privilegiado. Ante la cantidad de opciones y alternativas que se presentarán, tal vez el desafío más importante del futuro es el de tomar decisiones, cada una de las cuales entraña un alto grado de complejidad técnica, pero también ética y política, no solo sobre los trabajos individuales sino además sobre aspectos de las relaciones en las comunidades, las localidades y los países. El futuro exige reconocimiento y respeto del otro y de su diversidad, y reconocimiento y respeto del medio ambiente como espacio no sólo de nosotros, sino de los otros y sobre todo de las nuevas generaciones.⁹⁰

Estas son, en síntesis, las competencias básicas que creemos deberán impulsar los sistemas educativos para todos los países y para todos los miembros de la población.⁹¹

Ante la cantidad de opciones y alternativas que se presentan, tal vez el desafío más importante del futuro es el de tomar decisiones; sobre todo considerando que la educación basada en competencias, en cuyo contexto se incluye la educación básica, se está dando en el contexto internacional, tema que será abordado en el próximo capítulo.

⁹⁰ Ibarrola, María de. **Educación básica y Competencias Laborales**. En: Memorias del Seminario Latinoamericano, Lo público y lo privado en la formación para el trabajo. Nuevo contexto, nuevos actores, nuevas estrategias. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco – Fundación Corona – FES – Consejo Gremial Nacional – Misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional, 1999, pp. 125-127.

⁹¹ *Ibidem*, p. 126.

CAPÍTULO III

CONTEXTO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, expedida en 1990, acuñó la noción de necesidades básicas de aprendizaje, como un concepto que abarca “tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”.⁹²

Estas necesidades básicas de aprendizaje superan las expectativas tradicionales acerca de la educación primaria, en favor de un concepto amplio de conocimientos y destrezas para la vida. Si en el pasado el sistema educativo pudo organizarse en niveles de complejidad creciente (primaria, secundaria) – donde cada uno era también la contraseña para un destino distinto en la pirámide social- la escuela universal significa que todos acceden a un cuerpo común de conocimientos y valores. Dicho corpus ha de contener las destrezas requeridas para que quienes lo deseen puedan seguir avanzando hacia niveles más sofisticados de comprensión y análisis. Para que esto sea posible, los primeros años de escuela deben asegurar precisamente aquellas competencias básicas. Y ésta, ni más ni menos, es la justificación de la prioridad social que en todas partes se atribuye a la escolaridad básica⁹³.

⁹² Bourdieu P., Passeron, J. **La reproducción**. Fontanamara. España, 1996, p. 25.

⁹³ Morin, E., "Epistemología de la complejidad", en: **Nuevos paradigmas**, cultura y subjetividad, Paidós. Argentina, 2001, p. 76.

Los saberes y destrezas básicas abarcan el espectro necesario para desempeñarse como un adulto autónomo y productivo, para el ejercicio de la ciudadanía, para la productividad en el trabajo, y para comprender la ciencia y la tecnología. “Aquí figuran los códigos para interpretar la información socialmente disponible, y los valores y principios éticos y las habilidades y destrezas para un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida –en el mundo laboral, en la familia y en esfera política-. Lograr estos aprendizajes es la misión esencial de las instituciones dedicadas a la educación “general” de niños y adolescentes.⁹⁴

La descripción de las competencias que los alumnos deben adquirir no es, apenas, un cambio de terminología, sino que implica maneras diferentes de pensar acerca de la finalidad de la educación.

Los cambios observados en la propagación de la noción de competencia – en el sentido de “saber cómo” (*know how*) merecen un momento de análisis, porque a menudo los cambios en la jerga reflejan transformaciones más profundas en los sistemas educativos y en los contextos en que estos se desenvuelven.

Cuatro de estos cambios son relevantes aquí: Primero, en la periferia de los sistemas educativos, parece que el énfasis en las competencias ha entrado al mundo escolar por la vía de las empresas y el empleo. Muchas ocupaciones y trabajos se definen hoy mediante listas detalladas de competencias, utilizadas en la selección de personal: detección de talento futuro (para promover a las personas); evaluación de habilidades; determinación de necesidades de entretenimiento continuado; evaluación de puestos. Estas listas se han formalizado, lo cual facilita discutir los conceptos, revisarlos periódicamente, adaptarlos y negociarlos⁹⁵.

⁹⁴ Zemelman, “Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía” **El Colegio de México**, 1992.

⁹⁵ Morin, E. Op. Cit. p. 77.

Es comprensible que las empresas, ubicadas en contextos rápidamente cambiantes, se interesen primordialmente en el *know how* potencial y deban, cada cierto tiempo, realizar una evaluación colectiva de las competencias que poseen. La incertidumbre actual acerca de cómo se desarrollarán en el futuro cercano los puestos de trabajo y el empleo ha servido, por ello, para fortalecer la demanda por competencias generales⁹⁶.

El esfuerzo por una reforma profunda del currículo en los sistemas educativos, efectuado durante los últimos 25 años –con el propósito de actualizar contenidos y adaptarlos para estar a tono con el desarrollo del conocimiento- ha dejado una sensación de insatisfacción y malestar. Insatisfacción, porque estas reformas, concentradas en añadir más contenidos, han hecho perder de vista la organización de los programas como una totalidad. Malestar, porque en un mundo en el cual el conocimiento se hace rápidamente obsoleto, las reformas curriculares nunca terminan. Se torna necesario, entonces, emprender un proceso de definición de prioridades que trascienda la pugna entre diversos temas que deben enseñarse, hacia habilidades más generales, que lleven a utilizar los conocimientos adquiridos⁹⁷.

La aceleración en la producción de conocimientos nuevos es una tendencia que continuará en un futuro previsible. Ha surgido, entonces, la convicción de que las futuras generaciones tendrán que aprender a lo largo de toda su vida. Por ello, es un requisito cada vez más fuerte que la educación inicial logre que cada persona sea capaz y deseosa de seguir aprendiendo.

En la sociedad del conocimiento y de la información, el conocimiento adquirido se volverá menos importante que la capacidad de adquirir conocimientos nuevos. Esto se constituye en un desafío para los sistemas

⁹⁶ Se otorgaba el nombre de juez de competencia a los miembros de la junta de este nombre encargada de decidir las "competencias suscitadas entre diversos jueces entre jurisdicciones", Diccionario etimológico, pp. 1. 148.

⁹⁷ Morín, E. Op. Cit. p. 79.

educativos, cuyas consecuencias no se han sopesado aún: la prioridad que debe dársele a la educación secundaria y la aplicación del “aprender a aprender”⁹⁸.

Finalmente, el enfoque de los sistemas educativos es parte de una lenta transformación que ha empezado a gestarse cada vez se habla más en términos de capacidades, competencias y cualificaciones que los alumnos, todos los alumnos, deben poseer. En la medida en que se hable de competencias, el énfasis se concentra en el (la) estudiante que tiene que adquirirlas y desarrollarlas. El auge de la noción de competencias es parte del intento por encontrar una manera de administrar sistemas educativos que enfatizen los objetivos de enseñanza en términos del aprendizaje de los (las) estudiantes⁹⁹.

En este marco, en el presente apartado se aborda la evolución del término *competencia*, el cual finalmente alcanzó al ámbito educativo; asimismo, se analizan los argumentos en pro y las críticas hacia dicho modelo educativo y para concluir, se realiza un estudio de otros usos de la educación basada en competencias.

3.1 EVOLUCIÓN

Hacia finales de la década de los años 50, “competencia” hace su aparición en el mundo académico. El lingüista Noam Chomsky la propone y define como “aquella capacidad que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua y así producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevos”.¹⁰⁰

⁹⁸ Lévy-Leboyer, C. **Gestión de las competencias**. Barcelona, Ed. Gestión 2000, 1996, p. 10.

⁹⁹ **Centro de Estudios e Investigaciones sobre Calificaciones**. Institución del Estado Nacional Francés. París. 1999, p. 18 y Ss.

¹⁰⁰ Ver: Barbero, Jesús Martín. “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. **Revista Iberoamericana de Educación**. No 32. España, 2004, p. 55.

A la par con el desarrollo que la ciencia empezó a hacer de los postulados chomskianos (como diferenciar “competencia lingüística” y “actuación lingüística”), el término de competencia comenzó a ingresar en el mundo educativo. En 1970, el Comisionado de Educación de Estados Unidos, James E. Allen¹⁰¹ planteó “Competencia para todos como meta de la educación secundaria”. Esta propuesta la sustentaba “en la convicción de que ninguna persona debería salir de la institución escolar sin una educación básica y destrezas que la cualificaran para el uso adecuado de sus habilidades en el mundo del trabajo”.

En Colombia, décadas más tarde, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo –en su informe *Colombia: al filo de la oportunidad* (1994) propuso dentro de la agenda “La educación para el próximo milenio” la recomendación de “establecer un primer examen de competencias básicas”, para evaluar competencias lectoras, escriturales y habilidades de pensamiento. Esta propuesta fue acogida por el ICFES, que preparó y divulgó la serie Investigación y Evaluación Educativa e implementó un nuevo Examen de Estado para evaluar las competencias de quienes se aprestan a culminar el bachillerato e ingresar a una modalidad de educación postsecundaria o entrar en el mercado laboral.

La noción de competencia, como afirma Richard Wittorski¹⁰², “está en camino de elaboración. No existe un discurso teórico estable que permita definir con precisión sus atributos”. Por eso, esta compilación presenta diversos acercamientos al tema, no sólo desde el ámbito escolar, sino desde la perspectiva del mundo del trabajo, al que llegan —tarde o temprano— los egresados de la escuela o de la universidad.

El nuevo milenio exige que nuestras y nuestros estudiantes, más que acopiar información durante todos los de escolaridad (básica, media y superior),

¹⁰¹ Allen, James E. **Convención de la Asociación Nacional de Rectores de Colegios de Secundaria**. EE. UU., 1970.

¹⁰² Wittorski, Richard. **Competencia: atributos y perspectivas**. Macmillan Press, London. 1998, p. 128

adquieran diversos tipos de competencias que les permitan un mayor desarrollo humano y mejor desempeño como personas, como aprendices continuos y como miembros de una comunidad y de una sociedad cada vez más universal.

Las competencias no son nuevas, como se pretende en el ámbito educativo (aunque si es nueva la recontextualización del concepto): están implicadas en el movimiento cartesiano; no difieren mucho del ya antiguo concepto de inteligencia en psicología; e, incluso de la oposición aristotélica entre potencia y acto. Pero fue en las ciencias del lenguaje donde la discusión ganó una funcionalidad específica.¹⁰³

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que tal como lo señala Giroux¹⁰⁴ una palabra o concepto no se puede considerar aisladamente sino en el contexto ideológico en el cual se usa". Es por ello, que resulta necesario profundizar en su definición en diversos contextos, para de esta manera, evitar los problemas de ambigüedad que su uso puede generar.

En segundo lugar, señala Guillermo Bustamante, se requiere revisar los sentidos que tiene la noción de competencia en educación, ya que estos son variados. Por tanto, solo esclareciendo estas cuestiones será posible conocer cuales son las acciones adecuadas para su implementación y que diferencias existen entre éstas y los métodos usuales de trabajo escolar.¹⁰⁵

En general se considera que el término competencias ingresa al campo educativo desde dos vertientes diferentes. Por un lado, este concepto es retomado por las teorías de la comunicación a partir de los estudios de lingüística y uso de la lengua realizados en 1965 por Noam Chomsky; quién según José M.

¹⁰³ Bustamante, Guillermo. **El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización.** Las competencias en la educación colombiana. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Libros Alejandria. Bogotá, D. C., 2003; p. 11

¹⁰⁴ Giroux, Henry. **Teoría y resistencia en educación.** Editores siglo XXI - Centro de estudios sobre la universidad. UNAM. México, 1992, p 329

¹⁰⁵ Bustamante, Guillermo. Op. Cit. 14

Barbero¹⁰⁶ propone "una lingüística del habla, distinguiendo en ella la competencia, que es la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos, inéditos; y la performance, la actuación, la realización de esa capacidad, entendiendo y produciendo mensajes nuevos con una vieja lengua". Es así como desde el área de la lingüística el concepto de competencia ingresa al campo de la comunicación a partir del concepto de competencia comunicativa.

Por otro lado, este concepto es utilizado en el mundo empresarial a partir de las propuestas de reingeniería ligando "las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, esto es, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad".¹⁰⁷

Mientras en la lingüística, el concepto de competencia está asociado a la "idea de destreza intelectual, y ésta a la de innovación, y por tanto a la creatividad, en el mundo de la reingeniería empresarial competencia habla de otra cosa: de las destrezas que generan rentabilidad y competitividad"¹⁰⁸

También es necesario tener en cuenta que las competencias no difieren mucho del concepto de inteligencia en psicología, pero que fue en las ciencias del lenguaje donde la discusión ganó una funcionalidad específica.

Por lo anterior, es inevitable revisar a partir de cuál de los enfoques se deriva el término de competencias y qué sentido tiene en las propuestas de reformas curriculares que actualmente se llevan a cabo en el país. Para ello, es adecuado tener en cuenta la evolución histórica del término competencias en educación.

¹⁰⁶ Barbero, Jesús Martín. Op. Cit. p. 57.

¹⁰⁷ Ibidem, p. 58

¹⁰⁸ Ibidem, p. 60

Desde lo empresarial la historia del uso de las competencias en educación se remonta a los años treinta del siglo XX en los Estados Unidos, cuando se propone la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC). Sin embargo Hyland ¹⁰⁹, señala que en los años sesenta en Norteamérica y posteriormente en Inglaterra en las propuestas educativas se utilizó el concepto de competencias laborales. De la misma manera, el autor presenta como elementos comunes de estas propuestas los siguientes: ideología conservadora, una base en la psicología conductista y la necesidad de servir a las necesidades específicas de la industria. Otros autores consideran su origen en los países industrializados que tenían problemas para vincular los sectores educativo y productivo en la década de los 80.

El término competencias es retomado por las agencias multilaterales en 1994, cuando el Banco Mundial¹¹⁰ en el documento: "La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia", relaciona específicamente la educación con las políticas económicas y empresariales, al señalar que: "las instituciones de nivel terciario tienen la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado". Adicionalmente, en este mismo documento, el Banco Mundial comenta que el sector universitario sufre una crisis de proporciones mundiales, entre otros aspectos, derivada de las crisis fiscales, por lo cual recomienda mejorar la calidad de la educación, disminuir los gastos por estudiante y promover la privatización de la educación.

En 1996 la UNESCO publica un informe sobre la Educación para el siglo XXI.¹¹¹ El texto expresa que la humanidad está expuesta a múltiples desafíos y que la educación es el instrumento indispensable para enfrentarlos, además

¹⁰⁹ Ver: Cariola, Leonor y Ana María Quiroz. **Competencias generales, competencias laborales y currículum**. Novick, Marta y María Antonia Gallart (coordinadoras) 1997, p. 117.

¹¹⁰ **Banco Mundial**. **Competitividad, redes productivas y competencias laborales**. Montevideo: OIT/CINTERFOR-RET. Segunda parte. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. 1994, p. 122

¹¹¹ Delors, Jacques. **La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI**. Ediciones UNESCO. 1996.

presenta algunas orientaciones que propone válidas a nivel nacional y a escala global. Al tema de competencias dedica un apartado especial. Para su puesta en marcha propone replantear a profundidad los sistemas de titulación, teniendo en cuenta "las competencias adquiridas más allá de la educación inicial", lo que entre otras cosas, permitiría que las competencias adquiridas en la vida profesional sean reconocidas por las empresas y por el sistema educativo. Es decir, propone pasar de la calificación a la competencia, con el fin de ampliar las posibilidades y relaciones entre educación y mundo laboral.

Para América Latina en particular, el Banco Interamericano de Desarrollo hizo lo propio con un documento titulado La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia.¹¹² Entre otros aspectos argumenta que "Cuando los planes de estudio son obsoletos o no responden a las necesidades del mercado, la reformulación de esos planes puede ser una tarea digna de apoyo".

Sobre los programas de pregrado el BID considera que "estos programas serían mucho más útiles si estuvieran diseñados para la educación general". Además, señala que los esfuerzos docentes de pregrado y sus altos costos económicos deben orientarse a dar una buena educación superior general a los estudiantes. .¹¹³

La Organización Internacional del Trabajo¹¹⁴ en el tercer foro Iberoamericano sobre formación y empleo celebrado en Buenos Aires, recomienda asistencia técnica para la identificación de competencias en educación media y formación profesional.

¹¹² Moura, Claudio y Daniel Levy. La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia. **Banco Interamericano de Desarrollo**. Washington. 1997. 237.

¹¹³ *Ibidem*, p. 238.

¹¹⁴ Organización Internacional del Trabajo (OEI-CINTEFOR-OIT). Tercer foro Iberoamericano sobre formación y empleo. "Evaluación y certificación de competencias profesionales". **Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional IBERFOP**. Buenos Aires, Argentina. Febrero de 2000.

De esta forma, las agencias multilaterales plantean que una de las condiciones básicas para acceder a los préstamos que ellas ofrecen, está relacionada con la respuesta que las instituciones den a las necesidades del mercado, en términos de preparar a sus estudiantes en las competencias laborales que éste requiere.

En un análisis sobre las tendencias y políticas internacionales en educación Trimboli¹¹⁵ señala que en diferentes reuniones internacionales se han planteado fuertes críticas a una política de los organismos multilaterales de crédito en América Latina, ya que privilegia una formación individual que solo abarque el conocimiento técnico y funcional del saber. "Un sistema educativo que se aleje de esta política no es rentable y ello también explica la escasa atención que se brinda a la educación para jóvenes y adultos en numerosos países de la región". El mismo autor señala: "Esto se vincula con la formación de recursos humanos al servicio de las empresas y ello es coherente con que la lógica mercantil sea la que defina finalidades y prioridades. Ya es habitual hablar del "mercado de los productos y de los servicios pedagógicos".

3.2 ARGUMENTOS EN PRO

Tanto desde Europa como desde América Latina la apuesta por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no está exenta de problemas, algunos de los cuales ya fueron enunciados anteriormente. Pero, aun así, debe destacarse que nunca como en el presente las nuevas tecnologías representaron realmente una oportunidad no sólo de generalización a amplias capas sociales de los beneficios de la educación, singularmente por medios no convencionales, sino también una ocasión irrepetible para la redefinición de los principios pedagógicos

¹¹⁵ Trimboli, Juan. Educación y equidad un debate necesario.
<http://www.consumidoresint.cl/documentos/educacion/articulos>. [consulta 5-08-06]

básicos en los que se asienta la educación escolar desde finales del pasado siglo.¹¹⁶

Los sistemas educativos iberoamericanos no sólo están experimentando ya los efectos de la globalización en términos de oportunidades y amenazas sino que más allá, ya perciben que la respuesta adecuada a este reto está en parte en sus manos. En este sentido, conviene recordar qué tipo de estrategias puede contribuir a reducir los eventuales efectos negativos de la globalización y, por el contrario, a aprovechar los positivos. Se trataría de:

1. "garantizar que los currícula escolares hagan compatible la profundización en la identidad cultural más genuina y próxima de cada ciudadano con la comprensión y la participación activa en los procesos de integración regional y de globalización;
2. apostar por la investigación y la experimentación en materia de aplicaciones de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, para hacer compatible su potencial de desarrollo con contextos sociales y económicos caracterizados por su alejamiento con respecto a estas tecnologías y, en general, por sus carencias;
3. profundizar en el significado y las implicaciones de la sociedad del conocimiento en la educación y de qué modo la escuela y los profesionales de la educación pueden contribuir a formar ciudadanos activos en este nuevo contexto.
4. insistir en la función básica de integración social que tienen los sistemas educativos y, particularmente, su responsabilidad en la preservación y el progreso en aquellos valores que configuran las sociedades democráticas como sociedades basadas en el principio de la equidad y apoyadas en un modelo de desarrollo económico sostenible;

¹¹⁶ Por ello no es extraño que un filósofo como Pierre Lévy trate el fenómeno de la cibercultura como si de un segundo diluvio se tratase, que también barrerá con las formas tradicionales de educación. Véase su informe al Consejo de Europa titulado *Cyberculture* (Paris: Éditions Odile Jacob, 1997). p. 240

5. profundizar en el establecimiento de vínculos y programas compartidos en materia de educación que promuevan los procesos de integración regional y, a la vez, la intensificación de las relaciones en el marco de la Comunidad Iberoamericana y sus conexiones con la Unión Europea. En este sentido, es muy importante que procesos de integración regional como el MERCOSUR atiendan en lugar preferente a la cooperación en materia de educación e investigación".¹¹⁷

En conclusión, aunque la globalización es, simultáneamente, un fenómeno tanto económico como tecnológico, sus implicaciones culturales y educativas son indudables.

Tanto es así que puede afirmarse que se está configurando un contexto completamente nuevo para los sistemas educativos iberoamericanos, un contexto que llegaría a trascender los procesos de integración regional. La educación no puede ni debe ignorar la realidad de los procesos de globalización, pero tampoco debe rendirse, sin más, a sus dictados.¹¹⁸

Es cierto que las políticas educativas, tanto en este como en cualquier otro ámbito, sólo pueden dar un resultado adecuado si forman parte de estrategias políticas más amplias. Pero sería inapropiado conceder a la educación un papel únicamente vicario en este proceso.

En suma, ante los desafíos de la globalización la educación puede y debe ser considerada como la respuesta por excelencia. A ella le corresponde hacer posible la creación de un orden político y moral que favorezca una ciudadanía activa en una sociedad abierta al aprendizaje.

¹¹⁷ Esta tesis es la que se defiende, por ejemplo, en el trabajo de Francisco José Piñón, "Educación y procesos de integración económica: el caso del Mercosur" *La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. 1993, p. 114. Lo mismo cabe decir de la propuesta de una política educativa regional que se encuentra en Carlos A. Cullen, "Los contextos de la integración educativa. De la bipolaridad a la multipolaridad" *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*. 1995, pp 13-20.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 14.

En este marco, la conceptualización sobre la naturaleza de las competencias y sus implicaciones para el currículum, la enseñanza y la evaluación han sido los principales temas de discusión entre maestros y educadores por más de una década. Esto se ha sustentado por dos razones. En primer lugar, gran parte del impulso inicial para los enfoques basados en competencias ha emanado de una empresa y un gobierno que buscan mejorar la sensibilidad del sistema VET con respecto a las necesidades de la industria.¹¹⁹

Por esta razón, muchos educadores que temen perder el control sobre el contenido de educación han manejado con desconfianza los enfoques basados en competencias. En segundo lugar, la conceptualización inicial sobre la naturaleza de las competencias se tomó presentada del Reino Unido, esto fue extremadamente mecanicista. Los maestros utilizaron mucho tiempo para convertir los innumerables elementos de competencia, que se incluían en normas de competencia, en lecciones y planes de evaluación extraordinariamente detallados. Algunos maestros se interesaron en este enfoque conductista para el currículum, pero otros lo rechazaron por completo. Este último grupo todavía asocia los enfoques de competencias con los destacados currícula atomistas de los primeros días y ven al enfoque de la educación basada en competencias con mucha desconfianza. Afortunadamente, después de casi una década de discusiones, a menudo caracterizadas más por su vehemencia que por su claridad, este enfoque atomista se está reemplazando por modelos más holísticos.¹²⁰

A pesar de esta controversia, ha habido un apoyo considerable para la educación basada en competencias por parte de los liberales: reformadores educativos de izquierda. Algunos sugieren que la EBC está en contra del predominio tradicional de los currícula educativos por medio del conocimiento

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 15.

¹²⁰ *Idem*.

abstracto y las disciplinas por ejemplo, Lohrey¹²¹. Otros como Hodgkinson¹²², la consideran como una forma de proporcionar, al mismo tiempo, tanto educación general como vocacional y reducir la brecha entre la teoría y la práctica en los currícula ocupacionales. Algunos otros la catalogan como una manera de reducir el dominio del aprendizaje institucional (y el credencialismo), así como de democratizar la educación. Incluso quienes se oponen a ciertos aspectos de los enfoques por competencias, reconocen sus elementos progresivos.

Barker¹²³ subraya los elementos progresivos de los enfoques basados en competencias y, sugiere que hay una forma de abordar los verdaderos problemas educativos que los progresistas han discutido por décadas sin ofrecer muchas soluciones. En una descripción clara de los factores sociales y políticos que guían la estructura de las normas y calificaciones del Organismo de Calificaciones de Nueva Zelanda, señala que el valor atribuido por la sociedad a las distintas calificaciones ha sido en gran medida un resultado de factores que se relacionan más con la división social y de clases, que con el valor intrínseco de las calificaciones en sí mismas. Efectivamente, se le ha dado mayor importancia a las calificaciones que acentúan lo abstracto y lo general que aquellas que subrayan lo práctico. Esta dicotomía educación general y vocacional que sugiere Barker, ha conducido a:

"... una división binaria de calificaciones, sectores de aprendizaje binarios, una división binaria de recompensas sociales y financieras.

Esta polaridad ha creado extremos que oscilan entre las estructuras socioeconómicas y las educativas. Necesitamos ciudadanos cabales, conocimiento y habilidades integradas, pero en nuestro pensamiento y conducta tenemos arraigada una división fundamental que impide que esto se logre."¹²⁴

¹²¹ Lohrey, A. "Transferability and the key Competencies". A report of the **Centre for Workplace Communication and Culture**. Sydney: UTS. 1995, pp. 111 y Ss.

¹²² Hodgkinson, P. "Alternative models of Competence in vocational education and training". **Journal of Further and Higher education**, 16, 2., 1992, pp. 91-93

¹²³ Barker, A. **Standards Based Assessment: The Vision and Broader Factor**. in Peddie, R. And Tuck, B. *Setting the Standards*. Palmerston North: The Dummore Press. 1995, p. 17

¹²⁴ *Ibidem*, p. 19

También sugiere que los estudiantes, empleadores y gobiernos quieren y necesitan un sistema basado en resultados, que haga a un lado la "moralidad dudosa" de la evaluación referida a normas y la reemplace con la evaluación del desempeño basada en las nociones holísticas de integrar habilidades y conocimiento.

En general, el movimiento de competencias se da en un ambiente político complejo. Mientras sus oponentes alegan que se trata de una manifestación de un programa político conservador, sus partidarios ven en él un arma potencial para desafiar un programa de ese tipo. A duras penas sorprende, dada la atmósfera políticamente pesada en la que se apoyó en un principio, que se haya analizado muy poco la naturaleza de dicha educación y de los conceptos en que se sustenta.¹²⁵

La competencia es un concepto difícil de definir que se puede explicar e interpretar de diversas maneras. Como ha afirmado Stevenson¹²⁶, las "construcciones" de la competencia varían en diferentes contextos. El significado que se le ha dado a la competencia en la vida diaria, en los medios VET y en otros ambientes académicos son bastantes diferentes. Lo del tiempo en cada uno de esos contextos y también puede variar de acuerdo con los diferentes juicios de valor dentro de ellos. Es decir, las competencias y la educación basada en ellas es lo normativo.

La competencia, como la inteligencia, es un constructor que se puede deducir del desempeño. Es posible aclarar la naturaleza de la competencia haciendo referencia tanto a argumentos filosóficos como psicológicos.

La competencia de los individuos se deriva de su dominio de un conjunto de atributos (como conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan

¹²⁵ Idem.

¹²⁶ Stevenson, J. "The Metamorphosis of the Construction of Competence". **Inaugral Professorial Lecture**, Griffiths University. 1995, p. 77.

en combinaciones diferentes para desempeñar tareas ocupacionales. Por lo tanto, la definición de una persona competente es aquella que posee los atributos (conocimiento, habilidades, actitudes y valores) necesario para el desempeño de un trabajo según la norma apropiada.¹²⁷

Algunas tareas en determinados contextos serán bastante específicas y requerirán de combinaciones específicas de atributos muy sencillas. En otros contextos similares, las tareas necesitarán combinaciones de atributos más complejas porque tienen que realizarse, digamos, más rápido o en situaciones más difíciles. Definitivamente todas las ocupaciones incluyen tareas generales, por ejemplo planear una actividad requiere diferentes combinaciones de atributos.¹²⁸

Por lo tanto, la naturaleza del concepto es correlativa -vincula diferentes cosas, atributos y tareas dentro de una estructura conceptual. Al hacer esto, va más allá de las conceptualizaciones más tradicionales que se concentran únicamente en las tareas que se necesitan desempeñar, o bien en los atributos genéricos o las capacidades que, se dicen, sostienen la competencia sin tomar en cuenta la forma en que estas necesidades se aplican a diferentes contextos. Estos dos enfoques tradicionales, el conductista y el genérico se discutirán más adelante¹²⁹.

Además de su carácter correlativo, otros dos elementos adicionales integran el concepto. La necesidad del holismo y la necesidad de tomar en cuenta el contexto y la cultura.

Las normas de competencia y la educación basada en ellas necesitan ser holísticas en el sentido de que reúnen una multitud de factores para explicar el

¹²⁷ *Ibidem*, p. 78.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 79.

¹²⁹ Costac, A. *Estrategic Framework for the Implementation of a Competency Based Training System*. Cantaberra: AGPS. 1990, p. 214.

desempeño laboral exitoso, concentran las tareas que están en un nivel de generalidad apropiado y de que las tareas no son independientes entre sí.

El tercer elemento es el que se relaciona con el lugar de la cultura y del contexto. A medida que los profesionales aumentan en comprensión de la cultura de sus ocupaciones (y de sus lugares de trabajo), son capaces de armonizar esto con su conocimiento técnico, sus habilidades y actitudes, y de formular juicios individuales mejor informados sobre cómo deben actuar en las situaciones en las que se encuentran involucrados. Dichos juicios tienen claramente un aspecto normativo. Responden a la pregunta "¿cómo estoy obligado a actuar en esta situación?" En efecto, los profesionales aclaran la naturaleza de la competencia en sus trabajos cada vez que toman dichas decisiones¹³⁰.

Por tal razón, antes que ser una serie de conductas predescritas y predeterminadas, las competencias son un concepto en evolución que toma en cuenta la crítica y el perfeccionamiento de las formas de actuar aceptadas hoy en día. Claro está que los juicios individuales serán guiados, en un nivel general, por el conjunto de normas de competencia. Estas normas representan los mejores esfuerzos de un grupo característico de responsables que determinan los atributos esenciales para desempeñar las principales tareas en la ocupación. Sin embargo, las normas están necesariamente en un nivel de generalidad y no exigen que se agoten los posibles contextos en que se emplearán estos atributos. Lo que en realidad constituye las competencias en una ocupación será la evolución constante, como un contexto nuevo que se encuentra y se aborda.¹³¹

Esta combinación de elementos produce el enfoque completo de las competencias. Dicho enfoque supera todas las objeciones al movimiento de competencias. Permite, incorporar éticas y valores como elementos del desempeño, de competencias, la necesidad de prácticas reflexivas, la

¹³⁰ *Ibidem*, p. 215.

¹³¹ *Ibidem*, p. 216.

importancia del contexto/cultura y el hecho de que puede haber más de una forma para practicar de manera competente.

3.3 CRÍTICAS

No obstante lo señalado en el punto anterior, el análisis efectuado por diversos investigadores, probablemente no sea tan preciso como pudiera parecer. Las siguientes críticas, entre otras, se podrían ajustar al enfoque de la OCDE.¹³²

1. No hay una relación clara entre el desempeño económico y un logro educativo de la sociedad, medido por el número de personas que han recibido educación superior o el tercer ciclo (posgrado). Países como Suiza, por ejemplo, tienen relativamente niveles bajos de educación de tercer ciclo, pero poseen altos niveles de desempeño económico, mientras que un país como Canadá tiene lo contrario.
2. Aunque la nueva era económica podría estar en camino, todavía no ha llegado. En algunas empresas de Australia -y de acuerdo con el reporte del Centre for Educational Research and Innovation (CERI por sus siglas en inglés), en todos los países de la OCDE- aún hay confianza en la organización del trabajo basada en la época antigua e la producción en gran escala, además de una ausencia de compromiso ante la necesidad de formar a los trabajadores con capacidades de alto nivel. Bengtsson (1993)¹³³ desarrolló un esquema de tres fases para empresas involucradas en la capacitación. En la fase 1, la capacitación es un producto específico. En la fase 2, la capacitación se relaciona más con la necesidad de polivalencia y flexibilidad. En la fase 3 (la nueva era), se estrecha la relación entre el aprendizaje y el producto (ya sean bienes o servicios). El aprendizaje se convierte en una parte de todas las decisiones de la producción y se interesa

¹³² Gonczi, A. and Hager, P. Combining Research Methodologies to Develop Competency-Bases Standards for Dietitians. An Case Study for the Professions. **National Office of Skills Recognition Research Paper**. No. 6 DEET. Australian Government Publishing Service, Canberra. 1992, p. 114.

¹³³ Bengtsson, J. Labour markets of the future: the challenge to education policy markers. **European Journal of Education** 28, 2 1993, pp. 135-158.

en las habilidades de solución de problemas y habilidades empresariales. Está a discusión como ubicar a la mayoría de las empresas australianas para que se ajusten a este esquema y, por lo tanto, determinar qué habilidades de su fuerza de trabajo demandarían, pero es claro que hay muchas que no han logrado llegar a la fase 3.

3. Es probable que la administración esté rezagada en comprender las implicaciones de estos cambios en las habilidades, necesarios para sus organizaciones. El informe reciente de Karpin (1995)¹³⁴ en Australia, por ejemplo, identifica los bajos niveles en la práctica de la administración y la supervisión en este país, a pesar de los cambios hechos en la economía.
4. La fase ascendente del ciclo económico crea a menudo demandas en la industria para trabajadores con habilidades específicas, así como demandas en los individuos para obtener una educación y capacitación que los adapte a los empleos disponibles, sin tener en cuenta que éstos pueden cambiar o incluso desaparecer en el futuro. Es decir, durante una recesión económica muchas empresas despiden a sus trabajadores y, cuando la recesión termina, contratan a otros con habilidades similares.
5. El desempleo es causado por muchos factores, la educación inadecuada es sólo uno de ellos. Hay el peligro de que la educación y capacitación se cataloguen como un remedio "curalotodo", y que se ignoren otros aspectos del problema.
6. Para los educadores, las consideraciones no económicas son importantes para formular los objetivos de la educación. Es necesario considerar de qué manera se pueden adaptar los objetivos de la educación y los métodos sugeridos por estos "imperativos" económicos con dichos objetivos.

Lo anterior muestra, en parte, por qué la política educativa para la educación en general, y para la educación vocacional, en particular, es altamente

¹³⁴ Karpin, D. F. *Enterprising Nation. Report of the Industry Task Force on Leadership and Management Skills*. Canberra: AGPS. 1995, pp. 99 y Ss.

compleja. La razón fundamental es que se espera cubrir una variedad de fines, muchos de los cuales no son compatibles. Por ejemplo: las necesidades a corto plazo de los individuos y de las empresas tal vez no estén contempladas por los intereses a largo plazo tanto de unos como de las otras; las necesidades de las grandes empresas dentro de la fase tres, según la clasificación de Bengtsson¹³⁵, son diferentes de las necesidades de las empresas menos avanzadas; la necesidad de proporcionar bases para la formación permanente puede entrar en conflicto con el desarrollo de competencias ocupacionales predeterminadas que, a menudo, se relacionan con reconocimientos otorgados por la industria. Sin mencionar las complejidades de algunos países como Australia, para establecer una política nacional en un Sistema Federal, donde la educación es una responsabilidad del Estado.

Hay un cierto número de argumentos en contra de la utilidad de las normas de competencia que desafían las tesis mencionadas en el punto que antecede. Dichos argumentos según lo establecido por Hager y Gonczi, se pueden clasificar en dos categorías, aunque están relacionadas una con otra:

“Argumentos en contra de los enfoques conductistas de la EBC, que comúnmente se generalizan a todos los enfoques por competencias. Una versión más sofisticada de esto es el argumento de que todos los enfoques por competencias son conductistas, por lo que cualquier esfuerzo para establecer normas predeterminadas en la educación caerá inevitablemente en el conductivismo.

Argumentos en contra de cualquier enfoque por competencias con base en sus supuestos normativos acerca de su naturaleza. A menudo estos argumentos también tratan sobre los objetivos de la educación vocacional -el grado en que se deben satisfacer las necesidades de la profesión (en oposición a lo individual) y sobre el papel de la educación, en cuyo caso, la misma se inclina hacia intereses materiales ajenos a ella”¹³⁶.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 139

¹³⁶ Hager, P. y Gonczi, A. **Profession and competencies**, in Edwards, R. *Boundaries of adult learning*, Routledge, London and New York. 1996, p. 30.

En virtud de que no es el objetivo de este trabajo ahondar en este tema, bastará con decir que la mayoría de las objeciones a los enfoques basados en competencias son un ataque a una construcción particular de competencia. Hager y Gonczi argumentan que la mayoría de las objeciones a los estrechos enfoques conductistas de la educación basada en competencias mordaces, tanto como las advertencias de que el programa pro competencias en manos equivocadas podría desarrollar un tipo de Taylorismo educativo. Sin embargo, ésta es sólo una concepción y no un argumento generalizado en contra de los enfoques por competencias.¹³⁷

No obstante se debe enfatizar que los argumentos en contra del enfoque genérico de las competencias no están bien desarrollados; esencialmente, las obras que hablan sobre este tema provienen de la psicología cognoscitiva y del pensamiento crítico. Esto demuestra con claridad que el conocimiento específico participa significativamente en la habilidad de razonar, pensar y aprender en contextos determinados. Es decir, demuestra de manera empírica que algunas de las llamadas competencias de alto nivel (por ejemplo, la solución de problemas) no se pueden transferir de un contexto a otro sin, por lo menos, un reaprendizaje.¹³⁸

Hay un cierto número de puntos adicional que pueden surgir en contra del enfoque genérico. Barrow¹³⁹ insiste en que el pensamiento sobre las competencias generales se origina de una concepción de la psicología popular a finales del siglo diecinueve, la cual afirmaba que la mente consistía de varias facultades específicas tales como la memoria, imaginación, etc., que podrían manejarse como una capacidad independiente y desarrollarse mediante la enseñanza y capacitación. Mientras que investigaciones recientes sobre el cerebro desacreditan dichos supuestos (por ejemplo, el trabajo que demuestra

¹³⁷ *Ibidem*, p. 31

¹³⁸ *Idem*.

¹³⁹ Barrow, R. **The Generic Falacy, Educational Philosophy and Theory**. Special issue on critical thinking, 1991, pp. 7-17.

que diferentes partes del cerebro pueden hacerse cargo de funciones dañadas por traumas), afirma que esas ideas aún dominan nuestro pensamiento como cuando decimos que X es una persona creativa o Y es un buen comunicador. El problema es el supuesto de que éstas son habilidades independientes que pueden desarrollarse de cualquier manera como una cosa única. De hecho, puede haber personas que son creativas en muchas situaciones, si éste es el caso lo será porque la persona posee una serie de características, algunas de ellas son valores, habilidades, disposiciones y así sucesivamente. Es casi imposible que las combinaciones de estas características permitan a un individuo ser "creativo" o "inteligente" en todos los contextos.

Barrow ofrece el ejemplo del pensamiento crítico y señala que no es posible ser crítico sin un contexto -uno tiene que ser crítico respecto de algo. Tampoco basta con agregar simplemente un conocimiento del arte a una capacidad general de pensar de manera crítica. "La capacidad genérica formal tiene que ejemplificarse concretamente en forma particular... ser lógico en una discusión de arte no significa combinar la habilidad lógica con la información sobre arte. Es cuestión de entender la lógica del arte de estar dentro de los conceptos y de la teoría estética."¹⁴⁰

El tercero de estos argumentos se ha desarrollado por escritores tales como: Stevenson y Newman en 1994, Magnusson & Osborne en 1990 y Field¹⁴¹ Aunque sus argumentos difieren en algún sentido, todos critican el proceso que ha guiado, según ellos, a los objetivos de educación para que estén limitados por las necesidades de la industria o lleguen a ser idénticos a dichas necesidades. Con frecuencia atacan el papel de los empleadores al desarrollar normas de competencia (decidir qué es valioso), el papel de la educación basada en competencias juega al apuntalar la función selectiva de la educación y limitar las oportunidades de los maestros para habilitar, emancipar y desarrollar individuos.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 12

¹⁴¹ Field, J. "Competency and the Pedagogy of Labour", *Studies in the Education of Adults*, 23 (1), 1991, pp. 41-52.

Sin embargo, lo que llegaría a quedar claro es que, cuando se examinan sus argumentos, no hay tantos que estén en contra de la EBC en particular, como los que hay en contra de cualquier currículum que no tenga como objetivo principal el deseo de desarrollar y habilitar. Estos argumentos son una gran objeción ideológica a la legitimidad de las consideraciones económicas e industriales en cualquier currículum.

No es necesario trazar una dicotomía entre las necesidades de la industria y las del individuo. Aunque es claro que algunos temas en varios cursos educativos se concentrarán en el desarrollo de los individuos, no necesariamente es el caso de que un tema de curso con otros fines no pueda significar una experiencia de desarrollo. Tampoco es el caso de que, por su naturaleza, un enfoque basado en competencias obstaculizará a un curso para satisfacer las necesidades tanto de la industria como de los individuos. También hay un supuesto oculto de que la preparación para una profesión es de alguna manera ilegítima o menos importante que la educación general.¹⁴²

3.4. IMPLICACIONES DEL ENFOQUE

En Australia la primera afirmación explícita que se argumentó a favor de una vinculación más estrecha entre la educación y la economía, se originó en el Australian Council of Trade Unions¹⁴³ (ACTU por sus siglas en inglés). El ACTU, demostró la necesidad de reformar la estructura de certificación vigente (las bases de las condiciones laborales y del salario), así como la necesidad de aumentar los esfuerzos de capacitación en la industria.

También se elogió el sistema europeo para desarrollar normas ocupacionales y evaluar a los estudiantes capacitados conforme a dichas

¹⁴² *Ibidem*, p. 53.

¹⁴³ **Australian Council of Trade Unions**. *Australian Reconstructed: ACTU Mission to Western Europe*, Canberra: AGPS. 1987, p. 84.

normas. Algunas de estas ideas se desarrollaron en el documento memorable del Gobierno Federal *Skills for Australia*¹⁴⁴. Este documento contiene la primera afirmación oficial de la política gubernamental sobre la formación de habilidades y su función en el cambio estructural de la industria australiana; la que marcó un cambio significativo en la forma de pensar del gobierno acerca del papel de la educación y su relación con las metas nacionales.

Reveló la determinación del gobierno por aprovechar el sistema educativo para enfrentar los principales problemas económicos de Australia. Este documento no sólo planteó la necesidad de participar más en la educación y capacitación, así como de una mayor inversión privada en esta última, sino también la necesidad de equilibrar y enfatizar los esfuerzos educativos para lograr el cambio, de modo que se satisfagan mejor los requerimientos a largo plazo de la economía y del mercado de trabajo, pero fue aún más lejos al señalar que el contenido de la educación, particularmente en el sector TAFE, era inapropiado para los retos que Australia enfrentaba. Sugirió que TAFE no fue la respuesta a las necesidades de la industria; era inflexible en sus estrategias de enseñanza; sus estructuras eran anticuadas; no tenía consistencia nacional; y necesitaba reflexionar sobre su misión.¹⁴⁵

En 1988, el Gobierno Federal trató de iniciar la discusión acerca de la capacitación informal en su reporte *Industry Training: the need for change*¹⁴⁶. Este documento *Department of Employment Education and Training. Improving Australia's Training System*. Canberra: AGPS. identificó la capacitación era desigual entre las empresas y que el ambiente de la industria, en conjunto, no contaba con los principales incentivos para la capacitación. Algunos de éstos eran industriales por naturaleza y sus recomendaciones vincularon la reforma de

¹⁴⁴ Ash, S, Gonczi, A. And Hager, P. *Combining Research Methodologies to Develop Competency-Based Standards for Dietitians: A Case Study for the Professions*. **National Office of Overseas Skills Recognition Research Paper** No. 6 DEET. Australian Government Publishing Service, Canberra. 1992, p. 111 y Ss.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 112.

¹⁴⁶ **Department of Employment Education and Training**. *Higher Education A policy statement*. Canberra: AGPS. 1988, p. 14.

la capacitación con reformas más ambiciosas de la microeconomía y la industria. Este impulso general fue apoyado por los sindicatos que vieron en las reformas una manera de superar la inflexibilidad de la industria y de proporcionar, en potencia, estructuras profesionales para sus miembros. A este documento, le siguió otro: *Improving Australia's Training System*¹⁴⁷, en el cual el gobierno estableció su deseo de fomentar el desarrollo de la capacitación basada en competencias como parte de un conjunto de reformas más ambiciosas para mejorar la calidad y la cantidad de la capacitación.

Ese mismo año, en una reunión especial de Ministros de la Comunidad de Naciones y Estados (Commonwealth) se aprobó esta política y se estableció un organismo nacional el National Training Board (NTB por sus siglas en inglés), para analizar el desarrollo del enfoque por competencias. Después de que una misión oficial extranjera formada para investigar la capacitación regresó, en 1990, estableció en su reporte para el Commonwealth/State Training Advisory Committee (COSTAC por sus siglas en inglés, 1990) que un enfoque por competencias de la educación y capacitación basada en normas de la industria, ayudaría a abordar muchos de los problemas de la educación vocacional y la capacitación. Después de ese año, se publicaron los lineamientos para implantar el sistema.¹⁴⁸

La repentina implantación de un enfoque basado en competencias, en la educación vocacional y capacitación, se puede explicar por el llamado a los grupos principales interesados en la reforma de la VET y en la ambiciosa reforma de la microeconomía. La industria, representada por los organismos cúpula, percibió que dicho enfoque haría más responsable a la educación pública de las necesidades de la industria, sentimiento compartido por el gobierno y los sindicatos. El Gobierno vio el potencial de la educación basada en competencias para elevar la calidad de la capacitación y apoyar la creación de una estructura

¹⁴⁷ Ash S, Gonczi. Op. Cit. p. 112.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 113.

de niveles de calificación nacional y consistente, como parte de su estrategia de reforma microeconómica.¹⁴⁹

Para los sindicatos, la reforma de la estructura de certificación fue fundamental. Se dieron cuenta del potencial de una estructura basada en competencias para ayudar en la tarea de facilitar la superación de los trabajadores mediante competencias aprendidas en el trabajo, que el sistema de calificación no reconocía. Se discutió muy poco este tema entre los educadores y por supuesto, en retrospectiva, un escaso entendimiento ya sea de los aspectos conceptuales o problemas prácticos comprometidos con la implantación de un enfoque basado en competencias. Indudablemente los primeros intentos del National Training Board por explicar lo que significaban las normas de competencia, revelaron que su forma de pensar era sumamente mecánica y se inclinaba demasiado hacia su comprensión del enfoque adoptado en Inglaterra¹⁵⁰.

La reflexión sobre los cambios propuestos a VET fue paralela a las iniciativas en la educación superior. En el informe oficial Higher Education A Policy Statement (1988), el Gobierno Federal buscó desarrollar un equilibrio entre la independencia tradicional del sistema y la necesidad sentida de vincularlo más con las habilidades que la economía necesita. Los desarrollos sistemáticos posteriores en la educación superior están fuera del alcance de esta tesis. Sin embargo, el informe oficial y la política gubernamental subsecuente, condujeron a un intenso debate sobre la función del sector de la educación superior en la sociedad y la naturaleza del contenido de una educación universitaria. El estímulo por parte del Gobierno de desarrollar normas de competencia en las profesiones, desde finales de 1990, el pensamiento acerca de la política laboral respecto de la calidad educativa, que se mencionó por primera vez en el informe del Higher Education Council (HEC por sus siglas en inglés: The Quality of Higher

¹⁴⁹ Idem.

¹⁵⁰ **Department of Employment Education and Training**. Op. Cit. pp. 17-18.

Education¹⁵¹, aseguró que este debate ha continuado con particular énfasis en el contenido de la educación.

El argumento del informe HEC, de que la calidad de la educación superior debe ser juzgada por los resultados en la forma de atributos que poseen los graduados, ha tenido ya un impacto en el contenido de algunos cursos de nivel superior. La mayoría de las instituciones han elaborado los perfiles de graduados que sus cursos buscan formar, aunque varíe el grado en el que estos cursos buscan explícitamente desarrollar esos atributos. Además, como lo señalan Hager y Gonczi,¹⁵² un conjunto de universidades ha buscado vincular cierto número de cursos con las normas de competencia en sus profesiones. Sin embargo, el sector educativo de nivel superior en conjunto ha participado de manera renuente en el programa de reforma. Aunque ha habido muchas reformas en el sector en los últimos 7 años, se ha mantenido independiente y el gobierno no lo ha forzado a participar en forma directa. Esto ha significado que los intentos por destruir las barreras entre la educación superior y la educación a nivel medio, aunque parcialmente exitosos, han sido limitados.

En los otros niveles educativos, la influencia de los reportes de Finn - Young People's Participation in Post Compulsory Education and Training (1992) - y de Mayer- The Key Competencies: Putting General Education to Work (1993)- se pueden explicar por este cambio en la forma de pensar del gobierno sobre el papel de la educación. Esos informes, que cubren todos los sectores educativos en Australia, prueban un cambio notable en la política educativa que se ha venido desarrollando desde la década pasada. Por primera vez, la educación se ha discutido abiertamente en términos utilitarios y se ha juzgado por el grado de avance en el logro de las metas "nacionales" relacionadas con la reestructuración económica.¹⁵³

¹⁵¹ **Higher Education Council.** The quality of Higher Education. Canberra: NBEET. 1992, p. 28.

¹⁵² Hager y Gonczi, A. International Perspectives on Competency Based Education. **Paper presented at CBE International Conference**, Holland College, Prince Edward Island. 1996, p. 18.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 20.

A la totalidad de estas reformas en Australia se le ha denominado Programa Nacional de Reforma de la Capacitación. La ambiciosa reestructuración de la industria y del programa de reforma para la microeconomía ha sido parte de un intento de la política laboral por mejorar la competitividad internacional de Australia. Este programa estuvo constituido por un cierto número de componentes desde sus inicios en 1988, que han permanecido intactos durante mucho tiempo, por lo que resulta de gran utilidad ver cómo y por qué se ha modificado durante este periodo.

Los componentes del programa son los siguientes:

- * Toda la educación y capacitación en VET se ha basado en las normas de competencia que desarrolla la industria y registra un consejo Nacional: el NTB.
- * Los esfuerzos para aumentar el nivel de la capacitación en la industria mediante un gravamen específico y de diversos incentivos financieros para apoyar a los aprendices/principiantes
- * El establecimiento de los Industry Training Bodies (ITABS por sus siglas en inglés), a fin de representar y guiar a la industria en la capacitación
- * La introducción de un mercado de capacitación para desarrollar la rivalidad en la impartición de la VET. Esto se ha hecho a través de la licitación de ofertas competitivas para cursos y fondos.
- * La implantación de una estructura nacional de niveles de calificación para: intentar proporcionar un sistema uniforme de certificación en toda la nación; permitir el reconocimiento de las calificaciones a nivel nacional y de las competencias actuales de los individuos, que tal vez hayan obtenido esas calificaciones mediante la educación informal; así como para permitir la articulación entre las calificaciones y todos los niveles educativos.

- * La introducción de un sistema nacional del nivel inicial de la capacitación: The Australian Vocational Training System (AVTS por sus siglas en inglés), (así como la introducción de objetivos educativos para la mayoría de los jóvenes). El propósito de este sistema era incrementar el número de jóvenes en el nivel inicial de la capacitación mediante la expansión el sistema de aprendices y de los cursos de educación vocacional, los cuales se han promovido, hasta ahora, exclusivamente en las escuelas de nivel medios superior de corte académico. El AVTS se podría impartir a través de los empleadores de la TAFE o de los demás niveles educativos, pero es necesario incluir una capacitación dentro y fuera del empleo.
- * La introducción de cursos del mercado de trabajo que atiendan a los individuos de escasos recursos y desempleados
- * La introducción de las llamadas "competencias esenciales" en toda la educación y en el curriculum de capacitación
- * El establecimiento de una organización nacional, desde 1992, la Australian National Training Authority (ANTA por sus siglas en inglés) para coordinar las políticas gubernamentales a nivel federal y trabajar con los gobiernos estatales, a fin de reformar la VET¹⁵⁴.

En resumen, el programa nacional de reforma de la capacitación pretendía participar en la reestructuración económica cuya finalidad era incrementar la competitividad.

Es claro que el programa ha sido demasiado arriesgado y ambicioso. De acuerdo con el propósito general de que el sistema VET sea responsable de la industria y de las necesidades de los individuos, se ha intentado cambiar las bases del currículum y la evaluación de VET, normalizar las calificaciones que la gente recibe, crear un mercado de capacitación, eliminar las barreras entre los sectores educativos, reorganizar la administración del sistema público de

¹⁵⁴ Bailey, M. Competency Assessment, Evidence and the Discourse of Judgement. Australian and New Zealand. *Journal of Vocational Education Research*. Vol. 3. No. 1, 1995, pp. 1-13.

educación técnica y proporcionar más oportunidades de capacitación para los jóvenes y los desempleados. Sin duda, ésta ha sido la reforma que ha llegado más lejos e todas las que se han emprendido en la educación australiana y, probablemente, sin paralelo con las de otros países¹⁵⁵.

¿Fueron exitosas estas reformas y se pueden encontrar lecciones sobre lo que pasó en Australia para otros países que intentan reformas semejantes?

Las dos críticas más importantes al proceso de reforma se realizaron en 1994 y en 1996. En la primera Successful Reform se identificaron varios problemas, según los autores del reporte. La crítica más general fue que la reforma no se había enfocado por el lado de la demanda, es decir en las necesidades de la industria y de los individuos. El reclamo era que el proceso de reforma se concentraba en la parte interna del sistema público VET, que se manejaba desde las altas esferas, y que estaba muy centralizado y dominado por los burócratas.

Roland Peddie y Bernhard TUC, autores del reporte identificaron los siguientes aspectos específicos:

- * “La ausencia de progreso en el establecimiento de un mercado de capacitación donde el sector público necesitaría rivalizar con otros proveedores. Aquéllos que trataron de aventurarse a la impartición de la capacitación sintieron que los ordenamientos para la acreditación del curso eran muy severos.
- * El currículum nacional era demasiado inflexible
- * Las empresas no entendían las reformas y pensaban que éstas eran muy burocráticas.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 3

- * Las normas basadas en la industria nacional, la cuales tenían que seguir una estructura establecida y estar registradas de forma central, eran demasiado rígidas”.¹⁵⁶

Por otra parte, Gonczi, A. And Tennant, M. propusieron además, entre otras cosas:

- * “Una necesidad de desarrollar vínculos más estrechos entre los proveedores de la capacitación y los clientes, industrias e individuos. Se recomendó una mayor concentración en la preferencia del usuario donde los fondos no se asignaran tanto a los proveedores de la capacitación, sino a la industria y a los individuos que los aplicarían para obtener la educación y capacitación deseada. Se sugirieron grupos de compañías de capacitación representantes de la pequeña empresa, como una forma de facilitar lo antes mencionado
- * Mucho mayor flexibilidad en la estructura de las competencias. Consideraron la posibilidad de tener una estructura nacional, pero las normas de competencias deberían ser más generales, así como de ofrecer mayores oportunidades a las empresas y a los corporativos surgidos recientemente para establecer y desarrollar sus propias normas de competencia
- * Toda capacitación financiada con recursos públicos debe regirse por una sola autoridad y debe haber únicamente uno organismo encargado de establecer las normas, desarrollar el curriculum, elaborar la evaluación y proveer fondos para el mercado de capacitación
- * La mayor parte de los recursos públicos deben asignarse al nivel inicial de la capacitación¹⁵⁷.

La segunda crítica según Taylor¹⁵⁸ se terminó a principios de 1996 y apoyó la mayoría de las conclusiones de grupo Allen. Señala que la empresa no

¹⁵⁶ Barker, A. **Standards Based Assessment: The Vision and Broader Factor**. in Peddie, R. and Tuck, B., *Setting the Standards*. Palmerston North: The Dummore Press, 1996. p. 66.

¹⁵⁷ Gonczi, A. And Tennant, M. "The false War: Competency Based Education and its Critics". **Proceedings NSW TAFE Curriculum Conference**. October. 1994, p. 32

¹⁵⁸ Taylor, R. **Revue of the ANTA Agreement**. Canberra: AGPS. 1996, p. 91.

perseguía la mayor parte de las reformas y que, a pesar de su difusión, se desconocían los elementos del programa de reforma. También hace hincapié en que muchos empleadores capacitaban a los trabajadores hasta cierto punto, mas no les interesaba su calificación, y estaban satisfechos por mantener fuera del sistema. En otras palabras, las reformas fallaron en crear una cultura de la capacitación fundamentada ampliamente en la industria. En un artículo reciente de *The Economist* (6° de abril de 1996, la prueba del reclamo no es muy clara) se planteó la disyuntiva de que los empleadores sólo están dispuestos a capacitar a los trabajadores en habilidades específicas, o bien aceptan pagar los costos de la capacitación a bajo precio.

Esta crítica concordó con la afirmación de que los esfuerzos para formar un mercado de capacitación no han sido exitosos. Los autores de esta segunda crítica argumentaron que había una necesidad manifiesta de desarrollar un mecanismo para asegurar que el dinero se pudiera asignar a las áreas estratégicas del crecimiento del empleo, y que esto se logró mucho mejor gracias a la rivalidad. Sin embargo, a diferencia de la crítica anterior, señalaron que los mercados son un medio para lograr un fin -mucho mayor eficiencia, y que el sistema público necesitaba mantenerse y expandirse, ya que el mercado no puede satisfacer todas las necesidades de la política gubernamental. También señalaron que las reformas habían tenido un efecto contrario en los profesores de las escuelas públicas, quienes se resistían a los cambios y no estaban seguros si era necesario o no incluir los temas asociados con el currículum y la evaluación basados en competencias. El informe también hizo hincapié en que, a pesar de haber un crecimiento importante en el ingreso de los jóvenes a la TAFE, fue mayor en la educación general. En otras palabras, no se logró el propósito de aumentar el número de jóvenes (y particularmente de jóvenes con calificaciones técnicas/vocacionales), al igual que en otros países de la OCDE¹⁵⁹.

¹⁵⁹ *Ibidem*.

Como lo hizo el grupo Alle, también recomendaron la desregulación de muchos de los ordenamientos asociados con la acreditación de cursos. Hoy en día, se están implantando la mayoría de esas recomendaciones. Se ha constituido una nueva organización para coordinar el establecimiento de las normas y del currículum. La rigidez de la estructura de las competencias ha disminuido y las normas de empresa son comunes entre las grandes compañías que también lograrán la autoacreditación. Los ordenamientos relacionados con la acreditación de cursos de han flexibilizado en forma general. Bajo un nuevo gobierno conservador, que favorece las políticas del mercado, indudablemente se dará mayor importancia a las preferencias de usuario, la rivalidad y la reforma del sector público. También señalaron su intención de retomar el sistema de aprendices y crear oportunidades en las nuevas industrias no tradicionales del sector servicios donde ha tenido lugar una capacitación formal.

3.5 OTROS USOS DE LA EBC

Es en este contexto que se ratifica, una vez más, que el papel de la educación en las sociedades del siglo XXI será crucial para el mantenimiento y progreso de aquellos valores sobre los que debe construirse el futuro: democracia y equidad en el marco de un modelo de desarrollo sostenible. Así, pues, la mejor respuesta que cabe esperar de los sistemas educativos ante el reto de la globalización consiste en insistir en aquellos valores que forman el capital de ciudadanía necesario para desenvolverse en un mundo cada vez más interdependiente.

Tal y como ya se indicó en la Declaración de Mérida, correspondiente a la VII Conferencia Iberoamericana de Educación¹⁶⁰, "los Estados son comunidades de valores y, por tanto, deben garantizar una educación ética de mínimos, lo que

¹⁶⁰ Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Mérida" en **Revista Iberoamericana de Educación** núm. 15 Sept.-Dic. 1997, p.177

supone el cultivo de la autonomía, la tolerancia, el respeto y el diálogo, así como la promoción del sentido de la responsabilidad y de niveles progresivos de justicia y solidaridad". Es, por consiguiente, en este ámbito donde mayor actividad debe desplegarse. Y es también aquí donde las expectativas de formación del profesorado deben ser mejor atendidas.

Tanto en Europa como en América Latina, el nacimiento de los sistemas educativos modernos fue, en parte, el resultado del auge del nacionalismo que encontró en la institución escolar un adecuado canal para la integración nacional, a través tanto del idioma como de los contenidos culturales. Pero esta secular vinculación entre educación e identidad nacional puede verse desafiada por la enorme presión en favor de un currículo internacional o, mejor aún, global.

Este es el reto: conseguir construir un currículo escolar que, lejos de entorpecer los objetivos propios de los procesos de modernización y, por consiguiente, íntimamente vinculados con la globalización, sitúe a cada ciudadano en el marco de su identidad cultural más genuina, próxima y, en definitiva, local.

Esencialmente, se trataría de poner en práctica políticas de desarrollo curricular basadas en los principios siguientes:

La construcción del currículo a partir de los referentes culturales más inmediatos y próximos al alumno;

La incorporación progresiva de elementos que sitúen esta identidad en el marco de los procesos de integración nacional y regional, así como en una perspectiva más globalizada; bajo esta perspectiva, tal y como ya se señaló en la Declaración de Concepción, correspondiente a la VI Conferencia Iberoamericana de Educación¹⁶¹, resulta vital un enfoque de la enseñanza de la historia que

¹⁶¹ Conferencia Iberoamericana de Educación. "Declaración de Concepción" en **Revista Iberoamericana de Educación** núm. 12 Sept-Dic. 1996, p. 193

promueva "el conocimiento, la comprensión y unión de los pueblos, para que contribuya a la cultura política de la sociedad, la interculturalidad y la propia identidad".

Por consiguiente, la definición de los currícula desde una perspectiva ya no estrictamente nacional, sino a partir de las necesidades de comprensión del mundo en que los alumnos viven, a escala local, nacional, regional e internacional

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN BÁSICA POR COMPETENCIAS

En el capítulo que antecede se analizaron los argumentos a favor del enfoque educativo basado en competencias, así como las críticas e implicaciones del mismo; sin embargo es difícil determinar que tan positivo o no, resulta dicho enfoque en la práctica educativa; por lo que para la estructura de este apartado, parece oportuno tomar en cuenta una serie de reflexiones que desde mi particular punto de vista, resultan muy ilustrativas y más aún, se trata de verdaderas aportaciones en beneficio del currículo de la educación básica.

Las reflexiones efectuadas en el 2° *Encuentro Internacional de Educación Básica* realizado en la ciudad de México en marzo de 2006, con la disertación del Dr. César Coll. Así como las complicaciones de las competencias básicas y los contenidos fundamentales del currículum de la educación básica, resultan de gran utilidad para efecto de este apartado.

Así pues, es importante abordar en primera instancia, las contradicciones en el proceso de toma de decisiones respecto de lo que realmente se debe enseñar y en consecuencia, lo que se debe aprender en este nivel educativo, en el cual adicionalmente, existe la exigencia de atender las necesidades de los nuevos escenarios tanto sociales, como económicos y tecnológicos, entre otros;

lo que con lleva la incorporación de nuevos contenidos al currículo, sin embargo, la acumulación de tales contenidos curriculares hace casi imposible que puedan ser aprendidos y enseñados.

Asimismo, es necesario considerar algunos otros aspectos del currículo de la educación básica, los cuales adquieren una especial relevancia en la nueva perspectiva de éste nivel educativo; en el cual se polemiza sobre los conceptos de contenido básico imprescindible y básico deseable como criterios de decisión. Para finalizar en el último punto, se presenta de forma resumida un esquema a modo de ejemplo, el cual sin embargo, se basa en los conceptos de alfabetización, competencia, saberes asociados a la adquisición y el desarrollo de competencias que ilustran esta nueva perspectiva.

Ahora bien, sobre este particular, cabe mencionar los siguientes cuestionamientos: ¿Qué contenidos, en el sentido amplio del término, ha de incluir el currículo escolar?, ¿cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para incorporarse a la sociedad? Preguntas parecidas a éstas han estado presentes en el debate educativo desde los orígenes mismos de la educación escolar, lo que resulta lógico.

Por una parte, los contenidos reflejan y concretan las intenciones educativas y, a través de ellas, las finalidades de la educación básica y la función o funciones prioritarias que los grupos sociales dominantes o mayoritarios le atribuyen.

Por otra parte, si bien es cierto que conviene distinguir cuidadosamente entre los contenidos incluidos en las propuestas curriculares –prescriptivas o no–, los contenidos enseñados y los contenidos que aprenden y se apropian los alumnos, no lo es menos que los primeros orientan, condicionan o determinan en mayor o menor medida, según los casos, lo que finalmente se enseña y se aprende en las aulas.

4.1 CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA UNA SITUACIÓN CONTRADICTORIA.

El currículum de la educación básica se encuentra actualmente en una situación contradictoria como resultado de las exigencias generadas por los procesos globalizadores, la economía basada en el conocimiento, así como los avances tecnológicos; situación que condiciona y al mismo tiempo exige al sistema educativo la incorporación de nuevos contenidos al currículo de la educación básica.

Al respecto Coll, señala “La convicción de que algunas competencias y contenidos de aprendizaje esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en este nuevo escenario se encuentran escasamente representadas en el currículo escolar está ampliamente extendida y se encuentra en la base de una demanda generalizada para subsanar con urgencia esta carencia. En la misma dirección apuntan las consecuencias de una serie de fenómenos y procesos que han caracterizado la evolución de la educación escolar en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX –como la aceptación progresiva de una visión cada vez más restringida de la educación o la creciente des-responsabilización social y comunitaria ante la educación¹⁶²–, y que han llevado a transferir a la educación escolar la responsabilidad de unos aprendizajes que hasta épocas recientes era asumida por otras instancias educativas, de socialización y de formación (familia, iglesia, agrupaciones políticas y sindicales, asociaciones diversas, etc.).

A este respecto, un alto porcentaje de los docentes, tanto de educación primaria como secundaria, están de acuerdo en que resulta imposible pretender

¹⁶² Coll, C. La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, **Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa** (p. 15-56). México. 2003, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

que los alumnos aprendan, dado que a los profesores les es materialmente imposible abarcar todos los contenidos curriculares actualmente vigentes para estos niveles educativos. En este marco, las implicaciones que conlleva una educación escolar basada en una currícula tan sobrecargada, hace materialmente imposible el proceso de enseñanza-aprendizaje, con nefastas consecuencias en cuanto a la calidad de la educación; al margen de generar frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso y de incompetencia en el alumnado. Adicionalmente, constituyen un obstáculo insalvable en la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos, e introducen una dificultad añadida, muy difícil de afrontar y resolver, al ya de por sí complejo y difícil tema de la atención educativa a la diversidad.

Ante estas condiciones el exceso de contenidos que caracteriza tales currículos en la actualidad, es el resultado de la aplicación reiterada de una lógica carente de sentido, puesto que el hecho de acumular información no implica necesariamente que la misma pueda ser procesada por el docente y asimilada por los alumnos. Por otra parte, la ampliación, el refuerzo o la introducción de nuevos contenidos casi nunca han ido acompañados de una reducción equilibrada de otros contenidos, contrariamente a lo que cabría esperar, y mucho menos de una reestructuración en profundidad del conjunto del currículum.

La solución adoptada ha sido casi siempre menos racional, desde el punto de vista pedagógico y de la gestión del tiempo de enseñanza y aprendizaje. Ante la manifestación de nuevas “urgencias” y necesidades sociales, lo habitual no ha sido substituir unos contenidos por otros, sino simplemente introducir nuevos contenidos. Algo similar por no decir que lo mismo, sucede con las nuevas necesidades de formación relacionadas con los cambios sociales, económicos y culturales, así como a los desarrollos científicos y tecnológicos.

Ahora bien, el problema real consiste, como ya se ha dejado establecido en la sobrecarga de contenidos de los currícula de la educación básica y la toma de conciencia de la necesidad de proceder a una reducción de los contenidos

escolares que se deriva de ella, por tal razón resultan incompatibles con la necesidad antes descrita de incorporar nuevos aprendizajes considerados esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en el mundo actual. Dicho en otras palabras, es evidente que en el currículum actual existe exceso de contenidos, algunos de los cuales muy probablemente no deberían formar parte del mismo.

En este contexto, parece bastante evidente que para hacer frente a las nuevas necesidades de aprendizaje y de formación de las personas en nuestra sociedad, ya no basta con acometer un proceso de revisión y actualización del currículum que se limite a incorporar nuevos contenidos y nuevas competencias; sino que es necesario además cuestionar la idoneidad y la necesidad de los contenidos actualmente incluidos en él¹⁶³.

Frente a este estado de cosas, con unos u otros términos –formación fundamental, cultura básica común, destrezas o habilidades básicas, competencias básicas, aprendizajes fundamentales, contenidos básicos comunes, etcétera– y desde enfoques y planteamientos pedagógicos, didácticos y psicopedagógicos diversos, la necesidad de redefinir qué es lo básico en la educación básica ha empezado a abrirse en el debate pedagógico contemporáneo¹⁶⁴.

Por otro lado, tal necesidad, no es exclusiva de los ambientes académicos, sino que encuentra eco en instancias e instituciones destinadas a planificar y al mismo tiempo decidir las políticas educativas. En estas condiciones resulta obvio que cada vez es más extensa la idea de que, con los cambios sociales, políticos, culturales y demográficos, derivados de la llamada sociedad de la información, la sociedad en su conjunto está viviendo una transformación sin precedentes de la educación en general y de la educación escolar en particular. Esta transformación está afectando en forma evidente al *cuándo*, al *cómo*, al *dónde* y también al *qué* y

¹⁶³ Coll, C. Redefinir lo básico en la educación básica. **Cuadernos de Pedagogía**, No. 339, Año 4, México. 2004, p. 80.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 84.

al *para qué* aprenden realmente los niños y jóvenes. Y en este nuevo escenario la redefinición de qué hay que enseñar y aprender en la educación básica resulta inevitable.

Concretamente, lo que está en tela de juicio es la capacidad de la educación básica para proporcionar al alumnado el bagaje mínimo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para incorporarse a la sociedad de hoy y de mañana. Y es justamente este bagaje el que hay que identificar y concretar para tomar a partir de él, las correspondientes decisiones sobre qué es realmente básico en la educación básica, es decir, en qué contenidos –en el sentido amplio del término– debe centrarse la enseñanza y el aprendizaje en estos niveles educativos.

Ahora bien, tales decisiones deberán tomarse sin mayor pretensión que la de contribuir al proceso de análisis y reflexión que necesariamente deberá conducir a todos aquellos interesados en la educación, a un proceso real de enseñanza que permita concretar una propuesta curricular en la educación básica acorde con las necesidades actuales de aprendizaje y formación de jóvenes y niños.

4.2 QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER ALGUNOS ASPECTOS IMPLICADOS

El principal aspecto a tener en cuenta es el derivado de la aceptación de un principio al que evidentemente no se le ha dado la importancia que requiere o dicho en otras palabras, hasta ahora no se le ha dedicado ninguna atención; y sin embargo el mismo, presenta implicaciones trascendentes para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, lo cual puede traducirse como sigue: en estos niveles educativos *no se puede enseñar todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen*; ni siquiera lo que con toda seguridad es beneficioso que los niños y jóvenes aprendan. Por lo tanto se deben buscar opciones. Particularmente cuando en los respectivos currícula se

introducen contenidos basados en nuevas enseñanzas como es la educación por competencias, necesariamente se debe buscar un equilibrio mediante la exclusión razonada y coherente.

Ahora bien, la consideración de este principio, representa implicaciones como son el análisis y establecimiento de una verdadera distinción entre lo *básico imprescindible* y lo *básico deseable*. El concepto básico es utilizado habitualmente en el marco del currículo escolar y referido a la concreción de las intenciones educativas –aprendizajes esperados del alumnado definidos en términos de competencias o de contenidos de aprendizaje–, con una multiplicidad de significados interconectados e interrelacionados. Los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el currículo escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos.

La polisemia del concepto reside no tanto en la supuesta necesidad de los aprendizajes, como en la finalidad o propósito para cuya consecución dichos aprendizajes se consideran necesarios. Así, –según Coll¹⁶⁵ es habitual que la presencia de los contenidos o competencias en el currículo de la educación básica se justifique argumentando que su aprendizaje es necesario para alcanzar uno o varios de los propósitos siguientes:

- a) hacer posible el pleno ejercicio de la ciudadanía en el marco de la sociedad de referencia
- b) poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio; asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado; o
- c) poder acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito.

La infinidad de propósitos y objetivos de la educación básica explica, cuando menos parcialmente, la presión existente sobre el currículo escolar para

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 22

incorporar contenidos y competencias considerados *básicos*. No obstante, resulta absolutamente trascendente preguntarse si tales acepciones del concepto *básico* referido a los contenidos escolares son igualmente relevantes en los distintos niveles de la educación básica –infantil, primaria y secundaria–. Particularmente es necesario preguntarse si el aprendizaje de tales conceptos constituye una garantía para el logro de los propósitos que justifican su presencia en el currículo.

Así, lo básico imprescindible conlleva aquellos aprendizajes que en caso de no haberse realizado al término de la educación básica, se traducen en impedimentos determinantes para el desarrollo personal y social del individuo, comprometiendo su proyecto de vida futuro y situándolo asimismo, en un evidente riesgo de exclusión social. Por su parte lo básico deseable, remite a los aprendizajes que aún contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse.

Sobre el particular, Coll advierte, se debe ser consciente del carácter problemático de la distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable, así como de las dificultades que comporta, situados ante un contenido o una competencia concreta, decidir si pertenece a la categoría de lo básico imprescindible o de lo básico deseable. La decisión dependerá de la importancia acordada a las diferentes acepciones del concepto básico –no es lo mismo, por ejemplo, poner el acento en el propósito de evitar los riesgos de exclusión social que en el de garantizar el acceso a los procesos educativos y formativos posteriores–, del contexto social y cultural en el que nos encontremos, y de cuáles pensemos que deben ser el papel y la función de la educación escolar en la sociedad actual. La distinción se sitúa sobre un continuo y cabe esperar fluctuaciones en función de estos y otros factores. También debemos ser conscientes de los peligros que comporta la distinción, en la medida en que se

presta a ser interpretada abusivamente como una *vuelta* a lo básico en el sentido tradicional de este movimiento¹⁶⁶.

No obstante y pese a lo antes expuesto, no se puede ignorar que se trata únicamente de un eje que servirá de base a la reflexión en el momento de tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender en el marco de los procesos de revisión y actualización curricular. No supone reducir el currículo de la educación básica limitándolo a los contenidos y competencias relacionadas con los aprendizajes que se puedan identificar como básicos imprescindibles. Tampoco debe interpretarse esta postura como una propuesta encubierta de reducir *el nivel* mediante una reducción de los contenidos de aprendizaje. Lo que pretendo sugerir es lo siguiente¹⁶⁷:

- a) Someter todos los contenidos actualmente incluidos en el currículo de la educación básica –y los que se puedan proponer para su incorporación futura– a un cuestionamiento sobre en qué medida y en qué sentido pueden ser considerados “básicos” y renunciar a los que no superen esta prueba.
- b) Tratar de identificar entre el conjunto de contenidos y competencias retenidos, los que remiten a aprendizajes cuya no consecución al término de la educación básica conlleva las consecuencias negativas antes señaladas, para diferenciar entre lo básico imprescindible y lo básico deseable.
- c) Otorgar un tratamiento diferencial y una prioridad a los contenidos y competencias identificados como básicos imprescindibles, tanto en lo que concierne a la acción docente, como a la atención a la diversidad, a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes y a los estudios comparativos sobre el grado de cumplimiento o de consecución de estándares de rendimiento y de calidad de la educación escolar.

¹⁶⁶ *Ibidem*, p. 24.

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 25.

Asimismo, otro aspecto al que se debe dar especial atención en el esfuerzo por *redefinir lo básico en la educación básica* está derivado de las *fuentes del currículo*. El criterio adecuado en este caso, deberá ser encauzado a la búsqueda de un equilibrio entre la consideración de las exigencias educativas y de formación, derivadas de las demandas sociales –en especial, del mundo laboral– las derivadas del proceso de desarrollo personal del alumnado y las derivadas del proyecto social y cultural –tipo de sociedad y de persona– que se desea promover.

Por otra parte, cabe efectuar dos breves comentarios a este respecto. El primero es que la evolución de las propuestas curriculares de la educación básica muestra claramente un vaivén y una alternancia en la importancia acordada a estas tres fuentes, en la toma de decisiones sobre los contenidos escolares, en función de las dinámicas políticas, sociales y económicas propias de cada momento histórico. En el momento actual, caracterizado por cambios y transformaciones de gran alcance en estas dinámicas, especialmente en lo que concierne a la economía y al mundo del trabajo, el acento recae de nuevo en la prioridad otorgada a satisfacer las necesidades educativas y de formación derivadas de estas fuentes. El riesgo de introducir un sesgo en la selección de los contenidos y las competencias básicas es evidente, como lo es también el de que este sesgo, en caso de seguir incrementándose, acabe provocando de nuevo un movimiento de alternancia dirigido a compensarlo mediante la puesta en relieve de las otras fuentes.

El segundo es una llamada de atención sobre el componente ideológico que comporta inevitablemente, la tarea de *redefinir lo básico en la educación básica* y, en general, la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender. Estas decisiones remiten en último término a las finalidades y propósitos de la educación escolar y, a través de ellas, a un proyecto ideológico sobre el tipo de sociedad y de persona que se quiere contribuir a promover y potenciar.

No ponerse de acuerdo sobre lo básico imprescindible que deben aprender todos los alumnos cuestiona la existencia misma de un proyecto social compartido. La consecución de un amplio acuerdo social al respecto aparece así, no sólo como algo deseable, sino también como algo necesario para mantener la cohesión de una sociedad.

Otro aspecto digno de reflexión que es conveniente introducir en las decisiones sobre los contenidos de la educación básica, debido a que está estrechamente ligado a los anteriores, especialmente con la propuesta de tener en consideración la distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable, es el relativo a la *responsabilidad respectiva de la educación escolar y de otros escenarios y agentes educativos* en los procesos de desarrollo, socialización y formación de las personas. Por lo que deberá efectuarse un verdadero esfuerzo por diferenciar en la medida de lo posible entre los aprendizajes cuya consecución es fundamentalmente una responsabilidad de la educación escolar, los aprendizajes que son una responsabilidad compartida entre la educación escolar y otros escenarios y agentes educativos, y los aprendizajes en los que la educación escolar tiene una responsabilidad claramente secundaria o *complementaria*.

Adicionalmente al mencionado esfuerzo, también hay que dar especial atención a los aprendizajes imprescindibles, cuya realización, habiendo estado asegurada tradicionalmente por otros escenarios y agentes educativos, ya no lo está en la actualidad. Y, por supuesto, hay que cuestionarse la presencia –o al menos la amplitud con la que deben estar presentes– en el currículo escolar algunos contenidos y competencias cuyo aprendizaje y adquisición tienen lugar cada vez más al margen de las instituciones de educación formal. ■

La identificación de la educación básica con la educación obligatoria inicial es otro de los factores que explican la sobrecarga de contenidos típica de los currículos de estos niveles educativos, ya que obliga a contemplar como básicos todos los aprendizajes que tienen una incidencia decisiva sobre la vida posterior

de los individuos en cualquiera de sus ámbitos de actividad. Sin embargo, la importancia cada vez mayor, otorgada al aprendizaje a lo largo de la vida ha puesto de manifiesto la existencia de necesidades básicas de aprendizaje y de formación de las personas, que no pueden ser adecuadamente satisfechas o que pueden serlo solamente de forma parcial e incompleta, durante la educación obligatoria.

Así pues, la educación básica, entendida como la provisión de una ayuda sistemática y planificada, dirigida a promover la realización de unos aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas en los diferentes momentos o fases de su existencia, *se extiende a lo largo de la vida*.

La identificación y definición de qué hay que enseñar y aprender en la educación básica en términos de competencias contribuye efectivamente a diferenciar entre aprendizaje básicos imprescindibles y deseables, pero por sí sola no resuelve el problema de la sobrecarga de contenidos. Por otra parte, la identificación y definición de los aprendizajes esperados de los alumnos en términos de competencias no permite prescindir de los contenidos, aunque en ocasiones la manera de presentar los currícula elaborados en esta perspectiva, así como los argumentos justificativos que los acompañan, puedan sugerir lo contrario.

A este respecto Perrenoud, señala que: "...al igual que sucede en los currícula que definen los aprendizajes esperados del alumnado en términos de capacidades, las competencias remiten a la *movilización y aplicación* de saberes que pueden ser de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades, valores actitudes). El énfasis –sin duda, justificable y a mi entender apropiado– en la movilización o aplicación de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de éstos, pero lo cierto es que están siempre ahí, incluso cuando no se identifican y formulan de forma explícita, como sucede a menudo en los currículos por competencias. Para adquirir o desarrollar una capacidad o una competencia,

hay que asimilar y apropiarse de una serie de saberes, además aprender a movilizarlos y aplicarlos”¹⁶⁸.

En este sentido, definir únicamente qué enseñar y aprender en este nivel educativo en términos de competencias, puede ser expuesto si no se indican los *saberes asociados a la adquisición y el desarrollo de las competencias* seleccionadas. Por lo tanto, hay que considerar que una misma capacidad o competencia puede desarrollarse o adquirirse a menudo a partir de saberes distintos. Así, la entrada simultánea por *competencias clave* y por *saberes fundamentales*, asociados a las mismas, emerge así como otro de los aspectos esenciales en los esfuerzos actuales por *redefinir lo básico en la educación básica*.

De aceptarse la mencionada propuesta, es decir atender por igual a ambos tipos de necesidades de aprendizaje, la entrada simultánea por competencias y saberes asociados a ellas resulta de gran utilidad.

En este sentido, Coll menciona que: “... en los diferentes países y sociedades el despliegue y la utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas, que exigen a los participantes el dominio de unos saberes específicos – conocimientos, habilidades, valores, actitudes– no reductibles a una aplicación desencarnada y descontextualizada de las competencias implicadas. La toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no sólo es una necesidad para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para elaborar unas propuestas curriculares que hagan compatibles la aspiración de educar al alumnado para el ejercicio de una *ciudadanía universal*, con la aspiración de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte”¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Perrenoud. D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz y E. Ollagnier (Eds.), **L'énigme de la compétence en éducation** 2002, (pp. 45-60). Bruselas: Éditions De Boeck Université.

¹⁶⁹ Coll, E. Op. Cit. p. 27.

Asimismo existe un último aspecto de reflexión y es el relacionado con la propuesta de utilizar el concepto de *alfabetización* y la identificación de las *nuevas* y *viejas* alfabetizaciones, como plataforma de partida para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica. Como señala Emilia Ferreiro, “el término alfabetización –traducción generalizada aunque insatisfactoria del inglés literacy– remite a “cultura letrada”, y el término *estar alfabetizado* a “formar parte de la cultura letrada”¹⁷⁰.

La propuesta precedente de partir de las nuevas y viejas alfabetizaciones en los procesos de revisión y actualización del currículo significa pues, centrar los esfuerzos, primero, en identificar las *culturas* de las que puede llegar a formar parte el alumnado y, segundo, en proporcionar una descripción de las mismas en términos de herramientas simbólicas, prácticas socioculturales y saberes.

4.3 COMPETENCIAS BÁSICAS Y SABERES FUNDAMENTALES: ESQUEMA DE TRABAJO

Para finalizar este apartado, a continuación se presenta un esquema susceptible de ser utilizado como marco de referencia para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica.

Dicho esquema a juicio personal , resulta de gran utilidad en la organización del currículo de la educación básica, especialmente para el manejo de las competencias clave y saberes asociados a su adquisición y desarrollo, en los esfuerzos orientados a redefinir lo básico en la educación básica.

Cabe mencionar que el autor de este esquema, Dr. César Coll, aclara que se trata de un trabajo muy sucinto, que recoge apenas el enunciado de los

¹⁷⁰ Ferreiro, Emilia. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. México. Fondo de Cultura Económica. 2001, p. 57.

grandes apartados por lo que no debe ser entendido como una propuesta de organización del currículo de la educación básica. Además, incorpora elementos de propuestas curriculares formuladas por diferentes instancias nacionales e internacionales¹⁷¹

El esquema contempla cinco grandes apartados, de los cuales debería llevarse a cabo el esfuerzo de identificar las competencias clave y los saberes asociados:

- 1) Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades metacognitivas y cognitivas de alto nivel (planificación, autorregulación, autocontrol, adaptabilidad, manejo de la incertidumbre, etc.).
- 2) Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades afectivas, emocionales y de equilibrio personal (autoestima, autoconcepto, agencia, seguridad, autoconfianza, etc.).
- 3) Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal (comunicación, empatía, trabajo en equipo, habilidades sociales, etc.).
- 4) Competencias clave y saberes asociados relacionados con el ejercicio de la ciudadanía a nivel local, nacional, internacional y mundial (solidaridad, responsabilidad, implicación en los problemas sociales y de la comunidad, etc.).
- 5) Competencias y saberes asociados con los principales ámbitos de alfabetización en la sociedad actual:

¹⁷¹ EURYDICE, North Central Regional Educational Laboratory y Metiri Group, 2003; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 2005).

- Alfabetización en la cultura letrada: competencias clave y saberes asociados relacionados con el dominio de la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir).
- Alfabetización en la cultura matemática: competencias clave y saberes asociados relacionados con el dominio de las matemáticas (cálculo aritmético, razonamiento matemático, solución de problemas)
- Alfabetización en la cultura científica: competencias clave y saberes asociados relacionados con el conocimiento científico (decisiones personales y participación en actividades sociales)
- Alfabetización en la cultura económica: competencias clave y saberes asociados relacionados con el funcionamiento de la economía (identificar problemas económicos, analizar situaciones y políticas, valorar sus consecuencias, etc.).
- Alfabetización en la cultura tecnológica: competencias clave y saberes asociados relacionados con la tecnología (qué es, para qué sirve, cómo funciona, cómo utilizarla para sacarle provecho, etc.).
- Alfabetización en la cultura visual: competencias clave y saberes asociados relacionados con el lenguaje visual (interpretar, utilizar, valorar y producir imágenes fijas y en movimiento para comunicarse, aprender, pensar, etc.).
- Alfabetización en la cultura de la información: competencias clave y saberes asociados relacionados con el manejo de la información (localizar, seleccionar, valorar, sintetizar, utilizar, etc. la información que se necesita con las tecnologías apropiadas).
- Alfabetización en la multiculturalidad: competencias clave y saberes asociados relacionados con el conocimiento, aprecio y respeto de la cultura propia y de otras culturas.

- Alfabetización en la cultura de la globalización: competencias clave y saberes asociados relacionados con el conocimiento y la comprensión de las interrelaciones entre fenómenos y procesos que tienen lugar en diferentes lugares del planeta.

Sin embargo, la toma en consideración de estos apartados y ámbitos constituye únicamente, por así decir, la mitad del esquema propuesto. La otra mitad consiste en aplicar a cada uno de ellos las distintas dimensiones o ejes de reflexión comentados en la segunda parte de la exposición, con el fin de decidir, en cada caso, qué es básico en alguno de los sentidos propuestos y qué no, o qué no lo es en el mismo sentido ni con la misma intensidad; qué es básico imprescindible y qué es básico deseable; qué responsabilidad tiene la escuela y qué responsabilidad tienen otros escenarios y agentes educativos en su adquisición y desarrollo; qué es absolutamente imprescindible garantizar en la educación básica inicial y qué es más propio de procesos educativos y formativos posteriores¹⁷².

Para finalizar, esta investigación considero pertinente enfatizar que conforme a mi particular punto de vista y experiencia derivada del ejercicio profesional, el esquema propuesto por el Dr. Coll, para llegar a acuerdos sobre los contenidos básicos así como competencias que deberán incluirse en el currículo de la enseñanza básica, es sin duda lo más congruente, acertado y viable que conozco sobre el particular.

¹⁷² Coll, E. Op. Cit. p. 29.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el trabajo de investigación y tomando en cuenta la información más relevante de los diferentes capítulos que la integran, se puede concluir lo siguiente:

PRIMERA: La globalización ha producido cambios en la manera de pensar, no sólo a nivel global sino local; cambios ante los que las políticas y los currículos educativos no pueden permanecer ajenos, por lo que los cambios más evidentes se ven reflejados en los métodos educativos, así como en un mayor empleo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. La concepción misma de la educación se ha modificado en consecuencia de la avalancha de información que inunda todas las áreas del conocimiento y cuya obtención está al alcance de toda la sociedad, por lo que, compite con la función tradicional del profesor y el aula, y de forma más tajante lo logran con los contenidos educativos.

SEGUNDA: Al Estado se le confiere la obligación de difundir la cultura, la de formar cuadros para el desarrollo nacional, y la educación para democratizar y satisfacer las expectativas de ascenso social de los diferentes sectores. Tales preceptos se encuentran consignados en la Carta Magna de nuestra nación. Sin embargo, progresivamente al nuevo Estado mexicano se le dan nuevas directrices por parte de los organismos financieros internacionales, así como por los acuerdos paralelos sobre educación que están en proceso de "norteamericanizar la educación"; tal es el caso del sistema educativo nacional que está transformándose en un prestador de servicios, donde sus instituciones públicas y privadas son ajenas a las necesidades planteadas por el Estado y por ende a las necesidades de la población, además de que los procesos educativos se están

orientando, a la obtención individualizada de niveles de excelencia en el dominio de los objetos de conocimiento y al desarrollo de valores, habilidades y actitudes competitivas para los mercados de trabajo constituidos en un marco de eficientización del gasto educativo. En este contexto se corre el riesgo de asumir sin un previo análisis crítico estas nuevas concepciones y finalidades de la educación, sin considerar que muchas de ellas han sido estructuradas para otros contextos y en situaciones totalmente ajenas a nuestra cultura, desarrollo, educación y posibilidades.

Si pretendemos acceder a un desarrollo integral que tome en consideración el desarrollo educativo, debe reconocerse y reivindicarse el papel de las instituciones educativas, particularmente las de Educación Superior en la construcción y formación del soporte intelectual, que asuma y decida sobre la complejidad de los cambios que entraña la globalización.

TERCERA: Conforme a lo expuesto, resulta imprescindible reflexionar sobre la responsabilidad que los nuevos retos derivados de la enseñanza por competencias, representan para el pedagogo:

Las dificultades para desarrollar esquemas educativos, que se basen en la noción de competencias son diversas, tanto de carácter metodológico como de tipo práctico, pues implican un giro muy importante en las prácticas de educación más generalizadas. Sin embargo, en la medida en que los cambios por pequeños que sean, estén orientados por un marco en el que las opciones correspondan a los problemas y superen las formas vigentes de enfrentarlos, se logrará un avance en el desarrollo de la educación.

En este contexto tanto autoridades educativas como profesionales de la pedagogía y educación deberán realizar un verdadero esfuerzo y

rectificar el camino, esto es, se requiere considerar cuáles contenidos y competencias de los incluidos actualmente en el currículo de la educación básica pueden y deben ser sustituidos por los realmente básicos, sin importar que algunos o muchos de ellos se vean eliminados en beneficio de la enseñanza-aprendizaje. Intentando identificar entre los mismos, los que contribuyan a aprendizajes cuya no consecución al finalizar la educación básica presenten consecuencias negativas en las capacidades y desarrollo integral de los individuos.

Como se menciona en el último capítulo de este trabajo de investigación, se debe otorgar un tratamiento preferencial y prioritario a los contenidos y competencias identificados como básicos imprescindibles, tanto a los relacionados con la práctica docente, como a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, así como a los estudios comparativos derivados del grado de cumplimiento de estándares de rendimiento y de calidad de la educación escolar. Debiendo enfatizar este último con la finalidad de conocer cuál es la situación real de la educación en México.

CUARTA: Asimismo, los expertos en educación tienen el compromiso de cumplir cabalmente con la responsabilidad de “enseñar a enseñar”; por lo tanto es conveniente analizar y redefinir los contenidos curriculares que sirvan de apoyo a la práctica docente la cual se ha visto fracturada a partir de los nuevos métodos de enseñanza.

Mediante dicho apoyo será mucho más sencillo para el docente, comprobar que la idea de redefinir lo básico no implica limitarse, sencillamente, a desechar o incluir contenidos o incluso a definir las intenciones educativas en términos de competencias en lugar de hacerlo como se ha hecho tradicionalmente en términos de objetivos o de contenidos. Sino más bien a pensar que la idea de redefinir lo

básico en la educación básica implica fundamentalmente subordinar las decisiones sobre el qué enseñar y qué aprender a la respuesta o respuestas que aportemos a la pregunta, no menos crucial y sin duda previa de ¿para qué enseñar y aprender en la educación básica inicial?

ESQUEMA 1

TRATADOS COMERCIALES SIGNADOS POR MÉXICO

Tratado	Países	Publicación D.O.F.	Entrada en vigor
<u>TLCAN</u>	Estados Unidos y Canadá	20 de diciembre de 1993	1 de enero de 1994
<u>TLC-G3</u>	Colombia y Venezuela	9 de enero de 1995	1 de enero de 1995
<u>TLC México - Costa Rica</u>	Costa Rica	10 de enero de 1995	1 de enero de 1995
<u>TLC México - Bolivia</u>	Bolivia	11 de enero de 1995	1 de enero de 1995
<u>TLC México - Nicaragua</u>	Nicaragua	1 de julio de 1998	1 de julio de 1998
<u>TLC México - Chile</u>	Chile	28 de julio de 1999	1 de agosto de 1999
<u>TLCUEM</u>	Unión Europea	26 de junio de 2000	1 de julio de 2000
<u>TLC México - Israel</u>	Israel	28 de junio de 2000	1 de julio de 2000
<u>TLC México - TN</u>	El Salvador, Guatemala y Honduras	14 de marzo de 2001	15 de marzo de 2001 con El Salvador y Guatemala y 1 de junio de 2001 con Honduras.
<u>TLC México - AELC</u>	Islandia, Noruega, Liechtenstein y Suiza	29 de junio de 2001	1 de julio de 2001
<u>TLC México - Uruguay</u>	Uruguay	14 de julio de 2004	15 de julio de 2004
<u>AAE México - Japón</u>	Japón	31 de marzo de 2005	1 de abril de 2005

BIBLIOGRAFÍA

Allen, James E. **Convención de la Asociación Nacional de Rectores de Colegios de Secundaria**. EE. UU., 1970.

Barker, A. **Standars Based Assessment: Tha Vision and Broader Factor**. in Peddie, R. And Tuck, B. *Setting the Standards*. Palmerston North: The Dummore Press, 1995.

Barker, A. **Standars Based Assessment: Tha Vision and Broader Factor**. in Peddie, R. And Tuck, B. *Setting the Standards*. Palmerston North: The Dummore Press, 1996.

Barr, Robert y John Tagg. "De la enseñanza al aprendizaje. Un Nuevo paradigma para la educación de pregrado". **Diseño curricular por competencias (Antología)**. Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, Guadalajara, 1999.

Barrow, R. **The Generic Falacy, Educational Philosophy and Theory**. Special issue on critical thinking, 1991.

Basalla, George. **La evolución de la tecnología**. Editorial Grijalbo. México. 1991.

Bogoya, Daniel. **Hacia una cultura de la educación para el siglo XXI**. Taller sobre evaluación de competencias básicas. Santa Fe Bogotá. 1999.

Bourdieu P., Passeron, J. **La reproducción**. Fontanamara. España, 1996.

Bustamante, Guillermo. **El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización**. Las competencias en la educación colombiana. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Libros Alejandría. Bogotá, D.C., 2003.

Callincos Alex. **Contra la Tercera Vía. Una Crítica Alternativa**. Editorial Crítica. Barcelona, 2001.

Cariola, Leonor y Ana María Quiroz. **Competencias generales, competencias laborales y curriculum**. Novick, Marta y María Antonia Gallart (coordinadoras) 1997.

Coll, C. Redefinir lo básico en la educación básica. **Cuadernos de Pedagogía**, No. 339, Año 4, México. 2004.

Cortazar, Arturo. **Técnicas y capacitación mediante competencias en el orden laboral**. Paidós, Argentina, 2003.

Costac, A. **Estrategic Framework for the Implementation of Competency Based Training System**. Cantaberra: AGPS. 1990.

Dabat, Alejandro. **Capitalismo-capitalismos nacionales**. Facultad de Economía, UNAM7FCE. México, 1994.

Delors, Jacques. **La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI**. Ediciones UNESCO. 1996.

Dertouzos, Michael L.. **Que será. Cómo cambiará nuestras vidas el nuevo mundo de la informática**. Editorial Planeta, Barcelona, 1997.

Dieterich. Heinz. "Globalización, educación y democracia en América Latina" en Noam Chomsky y H. Dieterich, **La sociedad global**. Joaquín Mortiz Editores. México, 1995.

Drucker Peter. **La sociedad postcapitalista**. Editorial Sudamérica. Buenos Aires, 1995.

Escárpita M. Manuel. **Los efectos globalizadores en los países pobres**. McGraw-Hill. España, 2002.

Escudero, J.M. "Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos", en Pablos J. de, y Carlos Gortari (Eds.). **Las nuevas tecnologías de la información en la educación**. Editorial Alfar. Sevilla, 1992.

Fazio Vengoa, Hugo. **El mundo frente a la globalización: diferentes maneras de asumirla**. Universidad de los Andes y el Iepri de la Universidad Nacional de Colombia en coedición con Alfaomega Colombiana S.A., Bogotá, 2002.

Fernández Enguita, Mariano. **Juntos pero no revueltos**. Visor. Madrid, 1992.

Ferreiro, Emilia. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. México. Fondo de Cultura Económica, 2001.

Flores Olea, V. (1999). "El mundo actual: situación y alternativas". **Primer Congreso Nacional de Ciencias Sociales**. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales. México, D.F. 19 a 23 de abril de 1999.

Giddens Anthony. **Un Mundo Desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**, Editorial Taurus. Madrid, 2000.

Giroux, Henry. **Teoría y resistencia en educación**. Editores siglo XXI – Centro de estudios sobre la universidad. UNAM. México, 1992.

Gómez Buendía, Hernando. **Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano**. Bogotá: Tercer Mundo – PNUD, 1998.

Gonczi, Andrew. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia. En Argüelles, A. (comp.), **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia**. Limusa-SEP.CNCCL-CONALEP. México, 1996.

Hager, P. y Gonczi, A. **Profession and competencies**, in Edwards, R. Boundaries of adult learning, Routledge, London and New York, 1996.

Hudlet, Gabriela. **El reto de la educación basada en competencias**. Paidós, Argentina, 2001.

Ibarra, Agustín. **El sistema normalizado de competencia laboral**, McGraw-Hill, Argentina, 1996.

Ibarrola, María de. **Educación básica y Competencias Laborales**. En: Memorias del Seminario Latinoamericano, Lo público y lo privado en la formación para el trabajo. Nuevo contexto, nuevos actores, nuevas estrategias. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco – Fundación Corona – FES – Consejo Gremial Nacional – Misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional, 1999.

Iberfop, O.E. Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, "Metodología para definir competencias", CINTER/OIT, Madrid, 1998.

Karpin, D.F. Enterprising Nation. **Report of the Industry Task Force on Leadership and Management Skills**. Canberra: AGPS, 1995

Lévy-Leboyer, C. **Gestión de las competencias**. Barcelona, Ed. Gestión 2000, 1996.

Malpica, María del Carmen. **El punto de vista pedagógico**. Paidós, Argentina, 1999.

Mariño, Jorge. **La Supranacionalidad en los procesos de integración regional**. España: Mave Editor, 1999.

Martiniano, Román y Eloísa Diéz. **Currículo y enseñanza**. Eos. Madrid, 1999.

Medellín H. Alejandro. **Globalización y sus consecuencias para los países subdesarrollados**. Tesis de maestría presentada en la Benemérita Universidad de Puebla, 2002.

Melucci, A. "La experiencia individual y los temas globales en una sociedad planetaria". En Ibarra, P. y Tejerían, B. (ed.). **Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural**. Trotta. Madrid, 1998.

Miklos, Tomas. **Educación y capacitación basada en competencias. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de llevar a cabo experiencias piloto**. SEP-UAM. México, 1999.

Morfín, Antonio. **La nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencia**. En Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Limusa-sep-cnccl-conalep, México, 1996.

Morin, E., "Epistemología de la complejidad", en: **Nuevos paradigmas**, cultura y subjetividad, Paidós. Argentina, 2001.

Negroponte, Nicholas. **El mundo digital**. Ediciones B. Barcelona, 1995.

Pasquino, Gianfranco (Comp.). **Manual de Ciencia Política**. Madrid: Alianza, 1988.

Perrenoud. D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz y E. Ollagnier (Eds.), **L'énigme de la compétence en éducation** 2002, (pp. 45-60). Bruselas: Éditions De Boeck Université.

Reich, Robert. **El trabajo de las Naciones (hacia el capitalismo del siglo XXI)**, Ed. Vergara, Argentina, 1993.

Ruiz Iglesias, Magalys. **ARCADIA**. La competencia pedagógica-didáctica para aprender con sencillez y significatividad. Editorial Norma. México, 2004.

Schiller. H. I. **Cultura S.A. La apropiación corporativa de la expresión pública**. Universidad de Guadalajara, México, 1993.

Stevenson, J. "The Metamorphosis of the Construction of Competence". **Inaugral Professorial Lecture**, Griffiths University, 1995.

Taylor, R. **Revue of the ANTA Agreement**. Canberra: AGPS, 1996.

Trimboli, Juan. Educación y equidad un debate necesario.
UNESCO. **Política para el cambio y el desarrollo en educación superior**, UNESCO. París, 1998

Wilhelmy, Manfred. **Política Internacional: enfoques y realidades**. Argentina: Grupo Editor Latinoamericano, 2003.

Zemelmanm "Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía" **El Colegio de México**, 1992.

HEMEROGRAFÍA

Ash. S. Gonczi, A. and Hager, P. Combining Research Methodologies to Develop Competency-Based Standars for Dietitians: **A Case Study for the Professions**. **National Office of Overseas Skills Recognition Research Paper No. 6** DEET. Australian Government Publishing Service, Canberra, 1992.

Bailey, M. Competency Aseessment, Evidence and Discourse of Judgement. Australian and New Zealand. **Journal of Vocational Education Research**. Vol. 3. No. 1, 1995.

Barbero, Jesús Martín. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 32. España, 2004.

Bardham, Pranab. "Entendiendo el subdesarrollo: Retos de la economía institucional desde el punto de vista de los Países pobres". **Instituciones y Desarrollo**. No. 10, Oct. 2001.

Conferencia Iberoamericana de Educación. "Declaración de Concepción" en **Revista Iberoamericana de Educación** Núm. 12 Sept.-Dic. 1996.

Conferencia Iberoamericana de Educación. "Declaración de Mérida" en **Revista Iberoamericana de Educación** Núm. 15 Sept.-Dic. 1997.

Field, J. "Competency and the Pedagogy of Labour", **Studies in the Education of Adults**, 23 (1), 1991.

Gonczi, A. and Hager, P. Combining Research Methodologies to Develop Competency-Bases Standars for Dietitians. An Case Study for the Professions. **National Office of Skills Recognition Research Paper**. No 6 DEET. Australian Government Publishing Service, Canberra. 1992.

Guerrero, L. "Aprender a ser competentes. Nuevo desafío de la educación básica". **Revista Educación y Tarea**. No. 43, marzo-abril de 2000.

Hall. Peter A. y Sidney Tarrow. "Globalization and area studies: When is too broad too narrow" **The Chronicle of Higher Education**, (23 de enero de 1998).

Hodgkinson, P. "Alternative models of Competence in vocational education end training". **Journal of Further and Higher Education**, 16, 2., 1992.

Lohrey, A. "Transferability and the key Competencies". A report of the **Centre for Works place Communication and Culture**. Sydney: UTS, 1995.

FUENTES ELECTRÓNICAS:

Enciclopedia Británica. Definición: “la globalización como un proceso a través del cual las experiencias de la vida cotidiana, marcadas por la difusión de bienes e ideas, tienden a estandarizarse en el mundo”. En:
<http://www.oei.es/viiiciedoc.htm> [consulta: 2-05-07].

<http://www.secmyl.com/uploads/CUADERNOECOFIN.pdf> [consulta 5-05-07].

Hoogvelt, A. **Globalization and the Postcolonial World: The New Political Economy of Development.** Macmillan Press. 1997 En:
<http://www.conumidoresint.cl/documentos/educacion/articulos> [consulta 5-08-06].

Wittorsky, Richard. **Competencia: atributos y perspectivas.** Macmillan Press, London, 1998. En:
www.britanica.com [consulta: 23-05-07].

OTRAS FUENTES:

Secretary’s Commision on Achieving the Necessary Skills. What Work Requires of Schools: A Scans Report for America 2000. Washington, U.S., Department of Labor, 1991. Citado por Gómez Buendía, Hernando.

Australian Council of Trade Unions. Australian Reconstructed: ACTU Mission to Western Europe, Canberra: AGPS, 1987.

Banco Mundial. Competitividad, redes productivas y competencias laborales. Montevideo: OIT/CINTERFOR-RET. Segunda parte. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. 1994.

Bengtsoon, J. Labour markets of the future: the challenge to education policy markers. **European Journal of Education** 28, 2 1993, pp. 135-158.

Centro de Estudios e Investigaciones sobre Calificaciones. Institución del Estado Nacional Francés. París, 1999.

Coll, C. La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, **Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa** (p. 15-56). México, 2003, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Department of Employment Education and Training. Higher Education A policy statement. Canberra: AGPS. 1998.

EURYDICE, North Central Regional Educational Laboratory y Metiri Group, 2003; (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 2005).

Gonczi, A. and Tennant, M. "The false War: Competency Based Education and its Critics". **Proceedings NSW TAFE Curriculum Conference.** October, 1994.

Hager y Gonczi, A. International Perspectives on Competency Based Education. **Paper presented at CBE International Conference,** Holland College, Prince Edward Island, 1996.

Moura, Claudio y Daniel Levy. La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia. **Banco Interamericano de Desarrollo.** Washington, 1997. 237.

Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. VIII Conferencia Iberoamericana de Educación.

Organización Internacional del Trabajo (OEI-CINTEFOR-OIT). Tercer foro Iberoamericano sobre formación y empleo. "Evaluación y certificación de competencias profesionales". **Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional IBERFOP.** Buenos Aires, Argentina. Febrero de 2000.

Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española, Vigésima Segunda Edición, Madrid, 2001.

Spero, Joan. "The Challenge of Globalization" US Department of State Dispatch 7:40 (1996).