



Universidad Nacional Autónoma de
México

Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Filosofía

EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LA
EDUCACIÓN

Tesis para obtener el título de Licenciado en
Filosofía



Sustenta: Juan José Santiago Del Valle
Asesor: Mtro. Carlos Alberto Vargas Pacheco

Ciudad Universitaria, CDMX Noviembre de 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A mi hermana.

A mis sobrinos Jaqueline, Israel, Diego y Jesús.

A Yessica, gracias por todo tu apoyo.

A mi asesor el Mtro. Carlos Vargas, quien es un ejemplo para mí; te agradezco tu
enseñanza y motivación.

A mis sinodales: Dr. Mario Magallón Anaya, Dr. Victórico Muñoz Rosales, Mtro. Alfonso
Vázquez Salazar y al Mtro. Rogelio Laguna García gracias a todos por su guía.

A todos mis compañeros profesores de quienes he aprendido tantas cosas.

La filosofía nos enseña a sentir incertidumbre
ante las cosas que nos parecen evidentes.

La propaganda, en cambio, nos enseña a aceptar como
evidentes cosas sobre las cuales sería razonable sentir dudas

Aldous Huxley

ÍNDICE

ÍNDICE | 3

INTRODUCCIÓN | 5

CAPÍTULO 1 EL USO DEL CONCEPTO DE PARADIGMA EN EDUCACIÓN | 12

1.1 Qué es un paradigma | 12

1.2 ¿Cuáles han sido los principales paradigmas en educación? | 13

CAPÍTULO 2. DEL CONSTRUCTIVISMO AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS | 18

2.1 El constructivismo | 18

2.2 Origen del modelo por competencias | 21

2.3 El concepto de competencia | 25

2.4 Tobón, en defensa del modelo por competencias | 27

2.5 ¿Varios modelos de competencias? | 30

CAPÍTULO 3. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CRISIS | 37

3.1 Los problemas que aquejan a la sociedad | 37

3.2 El planteamiento de la calidad y la evaluación como políticas educativas | 39

3.3 ¿Qué esperamos de la educación? | 44

CAPÍTULO 4 ¿ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS? | 48

4.1 Las humanidades desde el enfoque basado en competencias | 48

4.2 Competencias y las humanidades en México | 50

4.3 La sociedad del conocimiento		52
CAPÍTULO 5. EL CASO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA UAEM		56
5.1 Antecedentes del caso		56
5.2 Principales tesis del <i>Currículo del Bachillerato Universitario 2009</i>		58
5.3 Política educativa Institucional		65
5.4 Entre el enfoque por competencias y el constructivismo		67
CAPÍTULO 6. HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO		72
6.1 ¿Qué es el pensamiento crítico?		72
a) Estrategia de pensamiento		73
b) Investigación		74
c) Proceso		75
6.2 Hacia un modelo global de enseñanza		79
6.3 El pensamiento crítico y la pedagogía crítica		80
6.4 El pensamiento crítico y el problema de la interculturalidad		83
6.5 Profesores críticos		85
CONCLUSIONES		88
ANEXO I Competencias Genéricas		90
ANEXO II Competencias disciplinares para el ámbito de la filosofía		102
ANEXO III Lista detallada de capacidades y actitudes propias del pensamiento crítico según Ennis (1987)		104
BIBLIOGRAFÍA		106

INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte de mi experiencia como Profesor de Filosofía de la Ciencia en el bachillerato de la UAEM, por lo que me tocó vivir la implementación de la Reforma Integral a la Educación Media Superior; este trabajo intenta ser una crítica desde adentro y desde la filosofía de la educación a un proceso tan complejo en el que aún estamos inmersos. Por esta razón a lo largo de este trabajo cito de manera constante el *Currículo del Bachillerato Universitario 2009* (UAEM, 2009) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

La filosofía de la educación piensa a partir de conceptos que tienen un referente en la realidad (reflexión de segundo orden), en este sentido, es la realidad educativa la que nos da motivo para reflexionar y, a diferencia de los conceptos metafísicos, la realidad educativa está en constante transformación, por lo que es imprescindible cuestionarla para entenderla para mejorarla.

Es importante dejar claro que, aunque nuestro trabajo trata asuntos muy concretos de la educación, estos asuntos nos permiten pensar de manera crítica, de manera filosófica. La crítica es otro de los nombres de la filosofía, y hacemos una crítica a los unos de los fenómenos educativos más significativos en la historia de Occidente; quizás como nunca antes se había visto la educación sido puesta contra la pared por agentes totalmente ajenos a ella: los agentes de la globalización neoliberal que han implementado un modelo de formación que no obedece a los interés de la sociedad, sino a los de grupos dueños del capital.

En una sociedad como la actual, hiperconsumista e hipertrofiada por los medios de comunicación masiva y el uso de la tecnología que la mantiene entretenida, la filosofía tiene mucho que hacer; sí se llegó a pensar que la filosofía era cosa del pasado, la realidad nos golpea en el rostro: urge el pensamiento clarificador que solo la filosofía proporciona.

Y nuestra realidad educativa no está exenta de las sombras que necesitan ser disipadas por medio del cuestionamiento crítico. A más de 10 años de que se implementó la Reforma educativa, que llevó a la adopción del modelo por competencias, es necesario criticar y señalar aquello que se prometió como la panacea a nuestros problemas educativos.

Aunque que por momentos trato temas propiamente pedagógicos y de la psicología educativa, la finalidad de este trabajo es criticar, desde adentro, el supuesto máspreciado de la Reforma educativa en México: el modelo por competencias. La filosofía de la educación, entonces, tiene la responsabilidad de mostrar las fisuras, los quiebres de cualquier modelo que se nos ofrezca como la única opción que pueda arreglar nuestros problemas, más cuando se trata de algo tan sensible para el futuro de nuestro país como lo es la educación, pues de esta depende en mucho el tipo de ciudadanos que van a conformar a nuestras sociedades. La ciudadanía se forma a través de prácticas que se fomentan en la escuela y en la familia, pero sin duda la escuela ejerce más influencia sobre en la sociedad. ¿Qué clase de ciudadanos nos conviene en una sociedad hiperconectada y consumidora de cualquier tipo de información? ¿Qué tipo de ciudadanos nos conviene tener en un país que sigue hipotecando su futuro con más de la mitad de su población sumida en la pobreza?

Sin duda alguna, unos de los temas que más han sido cuestionados, con la implementación de la Reforma a la educación, es el del fin de la educación que se ha impuesto con el modelo por competencias, además del papel que desempeñarán las humanidades en este nuevo modelo educativo, así como el nuevo rol del docente, el problema de la calidad en educación (término ligado al mercado), etc.

¿Y cuáles son los fines de la educación? Sin dudas es uno de los temas más complejos que no tiene una solución fácil; en cada época la educación ha tenido ha cumplido con una finalidad diferente sea explícita o implícita.

En la época moderna, en términos políticos, la escuela es un triunfo la revolución francesa; una conquista del espíritu ilustrado, del Estado ilustrado; de manera definitiva, la escuela, y por ende la educación, será tutela por el Estado y, desde luego, no de manera desinteresada, el Estado la ha convertido en una institución, que cumple la función de reproducción que considera conveniente para su propia subsistencia:

Entendemos la educación como una práctica social compleja, situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia, pero que –como objeto propio que se constituye en un nuevo nodo discursivo en la Modernidad— sólo adviene por una institucionalización específica de esas prácticas sociales que ocurre hacia el siglo XVII en el centro de Europa alrededor de la escuela pública y que se ha ido extendiendo a todos los países del planeta. En esa forma específica que dicha institucionalización le da a la educación va a relacionar entre sí al Estado con unos sujetos específicos: los maestros; con otros sujetos específicos: los alumnos; y a través de ellos, con las familias; y con unos saberes seleccionados, recortados y dirigidos a intencionalidades diferentes. (Vasco Uribe, Martínez Boom, & Vasco Montoya, 2008, p. 110).

Aunque han variado los fines de la educación a lo largo del tiempo, sin duda, en nuestros días es claro, como en ninguna otra época de la historia, la han puesto al servicio de los intereses económicos. No estoy a favor de alguna idea de sustancia de la educación, considero que la educación debe estar al servicio de la humanidad, es decir, que debe contribuir al mejoramiento de las personas y, por ende, a fortalecer a la sociedad, es decir que sea capaz de propiciar la solución de los grandes problemas políticos, económicos, sociales, etc.

La educación ha sido puesta, no al servicio del Estado—Nación (quien tendría que tenerla bajo su tutela para el bien común de los ciudadanos), sino al servicio de los organismos internacionales como el FMI y el BM. Al respecto Giroux comenta:

Con el telón de fondo de la disminución de los recursos económicos, la ruptura de las coaliciones entre la escuela pública radical y la liberal y de la erosión de los derechos civiles, el debate público acerca de la naturaleza de la instrucción escolar ha sido sustituido por las inquietudes y los intereses de los expertos en administración. Desgraciadamente, en un momento en que necesitamos un lenguaje analítico para comprender la estructura y el significado de la enseñanza escolar, los americanos se han refugiado en un discurso gerencial y administrativo, centrado en cuestiones de eficacia y control. Estas últimas han relegado a un segundo plano las preocupaciones que se refieren a la comprensión. (1990, p. 41).

La pregunta que pretendo responde en este trabajo es, entre otras ¿cómo se dan los cambios de paradigma en educación? concretamente ¿cómo se dio el cambio de paradigma llamado educación por competencias? El concepto de paradigma y educación están unidos desde hace mucho tiempo y para nadie resulta extraño leer sobre los paradigmas educativos, sin embargo, mi atención se concentra en el último cambio de paradigma educativo global: el enfoque por competencias.

En mi exposición de auxiliaré de algunos conceptos kuhnianos y a partir de ellos seguiré la ruta explicativa al modo de la *Estructura de la Revoluciones Científicas*. Una objeción al respecto podría ser ¿qué no pertenecen esos conceptos al campo de la filosofía de la ciencia o a la sociología de la ciencia y no a la filosofía de la educación?

Mi respuesta sería que la teoría de Kuhn sobre los cambios científicos no se limita al campo de la física y de su historia, sino que se puede ser usada en otros campos del saber, como la educación y su historia. Al respecto E. Dussel dice:

Kuhn, como los epistemólogos anglosajones en general, se ocupa poco de las ciencias humanas o sociales –en este punto es más equilibrada la corriente francesa a partir de Gastón Bachelard, Alexandre Koyré o George Canguilhem—. Si hubiera meditado sobre su *status* hubiera descubierto que hay relación entre la emergencia de «nuevos» paradigmas *críticos* en momentos histórico—sociales de crisis. (Dussel, 1998, p. 440). (Gimeno Sacristán, 2008)

Es decir, para el análisis de la realidad educativa los conceptos kuhnianos son de gran utilidad, aún sin que el propio Kuhn haya meditado sobre ello. En este sentido creo que Kuhn, sin necesidad de inventarme un camino o ruta, me aporta elementos que me permiten explicar este fenómeno: la Reforma en educación más importante en la historia de Occidente por sus alcances, implicaciones y consecuencias.

Antes de continuar es importante señalar dos cuestiones:

¿Qué implicaciones tienen estos cambios en materia educativa? y ¿Cómo puede el modelo de Thomas Kuhn ayudarnos a entender estos cambios?

Una de las consecuencias más importantes de la instauración del modelo por competencias en la educación es que ha cambiado su finalidad misma; hoy la finalidad de

la educación es simple: que el alumno desarrolle ciertas capacidades que le permitan resolver problemas y esto le permitirá ser un futuro operario calificado dentro del mercado. En la medida en que las escuelas doten al mercado de esta mano de obra capaz de resolver sus problemas, estarán cumpliendo con esta finalidad. El modelo por competencias está diseñado conforme a las necesidades del mercado; estos cambios han ido acompañados por un discurso que dice que la humanidad tiene grandes retos que afrontar, para ello las escuelas necesitan formar personas “idóneas” que puedan ocupar los puestos que la industria del s. XXI necesita; las demandas de un planeta globalizado demanda personas competentes, etc. La lógica del modelo por competencias es la lógica del mercado.

¿Cómo puede el modelo de Thomas Kuhn ayudarnos a entender estos cambios? Kuhn intenta explicar “la estructura esencial de la continua evolución de la ciencia”, es decir por cuáles etapas o fases atraviesa la ciencia en su constitución. Al dar respuesta a estos interrogantes inaugura una nueva filosofía de la ciencia. ¿Cuáles son los aportes más significativos del libro de Kuhn que nos son útiles en este trabajo?

La estructura de las revoluciones científicas, constituye un nuevo punto de partida de una nueva manera de entender la ciencia. Hasta hace unos treinta años nadie hubiera puesto en duda que la actividad científica consiste en realizar experimentos, reunir datos, explicarlos por medio de hipótesis teóricas simples, progresando así racionalmente hacia de la verdad. La crítica de Kuhn a esta imagen de la ciencia vino a poner en tela de juicio sus supuestos más básicos, entre ellos el carácter neutral de la observación, la noción de una verdad absoluta, le elección de teorías como una actividad gobernada por principios autónomos y universales de racionalidad, y la añeja idea de que la filosofía de la ciencia tiene una función exclusivamente normativa. (Pérez Ransanz, 2012, p. 11)

De acuerdo con la Dra. Ana Rosa Pérez Ransanz para Kuhn son los procesos de cambio científico los que ocupa un lugar central, dejando de lado los supuestos tradicionalmente arraigados. Es en este sentido, la serie de fases o etapas por las que atraviesa la ciencia a lo largo de su desarrollo, me permite, análogamente, describir el desarrollo de los cambios en educación que constituyeron el un nuevo paradigma.

Para Kuhn la física, como ciencia, atraviesa constantemente por estas fases: 1) se construye un paradigma, 2) se convierte en ciencia normal, 3) sufre algunas crisis, 4) se

convierte en ciencia extraordinaria, 5) cambio o revolución y 6) surge nueva ciencia o ciencia normal. Es decir, primero los científicos asumen algunas hipótesis que se convierten en una teoría que les permite explicar ciertos fenómenos así como la posibilidad de predecir otros entrando en una etapa que Kuhn llama ciencia normal, luego surge una crisis, la teoría no puede explicar algunos fenómenos lo que pone en duda los fundamentos de la ciencia; mientras se resuelve la crisis la ciencia entra en otra etapa que se llama ciencia extraordinaria, es decir, que, en medio de la crisis, intenta dar solución a los problemas que finalmente no puede resolver, surgen nuevas teorías, viene el cambio por una nueva teoría, y finalmente una nueva ciencia. La nueva ciencia será ciencia normal hasta el momento que entre en una nueva crisis. En este ciclo la comunidad científica abandona un paradigma y asume otro que responde mejor a los problemas planteados en la crisis.

En este trabajo pretende proceder de manera similar. En el primer capítulo explico concepto de paradigma y los diferentes paradigmas educativos que han antecedido al paradigma vigente, mi objetivo es poner de manifiesto los caminos por los cuales se ha transitado para llegar al paradigma constructivista, y aunque breve, en este capítulo señalo que no existe unanimidad o aceptación generalizada sobre los paradigmas previos, además de que nunca se impuso ningún paradigma, al contrario, se actuaba conforme al dicho de los expertos educativos, es decir, se trataba de seguir las sugerencias sobre la mejor enseñanza a los niños y los jóvenes. El paradigma se construía y fortalecía por la propia comunidad educativa a través de la práctica cotidiana. Primer momento de la revolución kuhniana: la construcción del paradigma.

En el capítulo dos explico cómo, a partir de la década de 1990, el constructivismo se convirtió en el nuevo paradigma educativo (segundo momento de la revolución kuhniana: el establecimiento de la ciencia normal) y el papel que jugaron instancias internacionales para pasar al modelo por competencias o enfoque por competencias, sin dejar del todo al paradigma anterior. Considero que es fundamental entender el origen de este modelo para entender sus alcances e implicaciones. Finalmente hablo de las distintas versiones del nuevo modelo, especialmente en nuestro país.

En el capítulo tres expongo los argumentos que se arguyen para justificar el modelo por competencias, especialmente el tema de la calidad educativa que juega un papel

importante en la construcción de las diferentes reformas educativas en distintos países y que parece ser el punto de convergencia, aunque entendida de modos diferentes por todos los que están a favor y en contra del nuevo paradigma (tercer momento de la revolución kuhniana: crisis y el establecimiento de la ciencia normal, cuarto momento). En la parte final del este capítulo reflexiono sobre lo que esperamos de la educación y el papel que se le ha dado en la solución de los retos que enfrentamos como sociedad.

En el capítulo cuatro expongo la situación de la enseñanza de las humanidades bajo el enfoque por competencias, en un primer momento la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) no incluyo en los Acuerdos Secretariales correspondientes la obligatoriedad de su enseñanza en los centros educativos de los diferentes subsistemas que suscribieron la RIEMS. Otro tema que abordo se refiere a los problemas didácticos que surgen de la enseñanza de las humanidades bajo los lineamientos del modelo que nos ocupa. Finalizo este capítulo con el tema de la sociedad del conocimiento, esta idealización de la sociedad tiene como base el poder de acceder a la cualquier información dando por hecho que ese poder por puede construir conocimiento y ciudadanía *per se* (quinto momento: revolución).

Para ilustrar de manera concreta como ha sido la implementación de esta Reforma, en el capítulo 5, expongo el caso del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Este caso me parece paradigmático por el modo en que se implementó la Reforma: sin ninguna mediación crítica, simplemente se “adoptaron” los nuevos principios modificando su texto rector, el *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*.

Y finalmente, en el capítulo 6 presento una propuesta de principios pedagógicos para el desarrollo del pensamiento críticos sobre la que han trabajado diversos autores, me parece que esta propuesta contribuye en hacer crítica a la juventud e incluso a la niñez (filosofía para niños) y que, desde mi punto de vista, prepara mejor a los estudiantes para afrontar los retos más apremiantes de nuestra época. Siguiendo la ruta de la revolución científica (en nuestro caso educativa), este sería el momento de la ciencia extraordinaria que se terminará por convertirse en la nueva ciencia (sexto momento: nueva ciencia).

CAPÍTULO 1

EL USO DEL CONCEPTO DE PARADIGMA EN EDUCACIÓN

Principalmente, me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados. Tanto la historia como mis conocimientos me hicieron dudar de que quienes practicaban las ciencias naturales poseyeran respuestas más firmes o permanentes para esas preguntas que sus colegas en las ciencias sociales. Sin embargo, hasta cierto punto, la práctica de la astronomía, de la física, de la química o de la biología, no evoca, normalmente, las controversias sobre fundamentos que, en la actualidad, parecen a menudo endémicas, por ejemplo, entre los psicólogos o los sociólogos. Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces, llamo "paradigmas". (Kuhn, 2001, p. 13)

1.1 Qué es un paradigma

El término paradigma, entro a la jerga de la filosofía de la ciencia por medio de Thomas Kuhn con su libro *La estructura de la Revoluciones Científicas* de 1962, para hacer referencia a los cambios que, al interior de las comunidades científicas, revolucionaban a la ciencia, a la física para ser precisos.

Para Kuhn la palabra paradigma tiene dos sentidos, en primer lugar significa *ejemplo* de cómo se resolvió un problema, esta solución puede ser sorprendente o inesperada; en segundo lugar significa el conjunto de compromisos, teorías, metodologías, etc., que asume y defiende una comunidad científica porque le permite explicar ciertos fenómenos y entrar en una etapa de acumulación de conocimientos o investigación.

Un ejemplo claro de paradigma, tal y como lo refiere Kuhn, es la astronomía Ptolemaica, en esa ciencia o teoría explicativa sobre el movimiento de los planetas y el sol, la tierra no se mueve y son los planteas y el sol los que giran en torno suyo. Aceptar esta explicación no es solamente afirmar una "verdad" sobre el mundo físico, que permitirá crear una tradición científica, sino que también significa aceptar las consecuencias religiosas, políticas y sociales, de lo contrario uno era llevado a la inquisición tal y como le paso a Galileo.

La teoría geocéntrica fue durante cuestionada por Copérnico, las ideas de Copérnico fueron difundidas por Galileo, algunas tesis de Galileo fueron precisadas por Kepler y finalmente la nueva teoría, la teoría heliocéntrica fue aceptada después de que Newton la completara con su teoría de la gravitación universal.

Ningún modelo explicativo puede existir si no contienen ciertos supuestos epistemológicos y ontológicos, al mismo tiempo que rechaza otros. Las dos explicaciones sobre el movimiento de los planetas y el sol son radicalmente opuestas, sin embargo, cada teoría implicaba la aceptación de ciertos supuestos, compromisos y metodologías, es decir, cada una de ellas constituía un paradigma.

Los paradigmas permiten a la comunidad científica explicar el mundo, iniciar investigaciones, formar nuevos cuadros de investigadores, etc., a este periodo Kuhn le llama ciencia normal, que se mantiene hasta que sufre una crisis al no poder resolver un problema o serie de problemas. De manera análoga, en la educación el paradigma reinante permite desarrollar el trabajo cotidiano: enseñar y en otros niveles investigar.

Los paradigmas están presentes en nuestra vida aún sin saber sobre ellos; nos permiten comprender la realidad. Kuhn trabajó en su libro los paradigmas de la historia de la ciencia física moderna y cómo se producen las revoluciones científicas. Sin embargo, el término paradigma ha alcanzado, desde hace ya algunas décadas, carta de naturalización en muchas otras ciencias y disciplinas. Podemos hablar de paradigmas científicos, tecnológicos, históricos, antropológicos, sociales, etc., y en nuestro caso paradigmas educativos.

1.2 ¿Cuáles han sido los principales paradigmas en educación?

Antes de responder a esta pregunta creo que es pertinente limitar nuestro tema a los paradigmas educativos del s. XX, la razón de esta demarcación es simple: la Reforma que implantó el enfoque por competencias, tiene como antecedentes previos a los principales paradigmas educativos de este siglo.

Considero que hay más de un dos modos de acercarse a los paradigmas educativos, sea por medio de sus principales autores o acercarse directamente a sus teorías. Los dos modos de acercarse a los paradigmas son interesantes, sin embargo cuando intentamos conocerlos por sus autores comprendemos, lo que en filosofía de la ciencia se llama, el “contexto de descubrimiento”, es decir, aquellas vicisitudes histórico—sociales en las que surgieron sus ideas y cómo terminaron por ser aceptadas. En otros casos las ideas de algunos personajes clave en la historia de la educación no se convirtieron en paradigmas, simplemente fueron personas cuya praxis marcó la historia, pero no legaron un *corpus* teórico, por ejemplo A. Makarenko.

Conocer la historia de los educadores, pedagogos y psicólogos que han contribuido a la conformación de los diferentes paradigmas es igual a hacer una historia de la educación. Lo pretendo es señalar sucintamente los paradigmas que se gestaron en el s. XX y cómo, a partir de estos, se pasó al modelo por competencias. La ruptura abrupta entre las herencias pedagógicas construidas en los últimos 100 años y el nuevo modelo por competencias no tiene paragón.

Antes es necesario advertir que no hay un consenso generalizado sobre cuáles son estas teorías o paradigmas y qué autores hicieron contribuciones a las mismas. Este por sí solo amerita un estudio aparte. En los libros se habla de teorías del aprendizaje, teorías del psicológicas aprendizaje, teoría de las inteligencias, teorías cognitivas del aprendizaje, teorías psicopedagógicas del aprendizaje, paradigmas educativos, etc., a veces se excluyen ciertas teorías o simplemente no son consideradas, lo mismo pasa con los autores, se consideran a unos y en otros textos se les excluye; no hay uniformidad en cuáles son las teoría y quienes son los autores de los llamados educativos del s. XX.

La herencia pedagógica no es lineal, y las interpretaciones sobre ellas es muy variada, no hay uniformidad en su exposición, de hecho entre los autores prevalecen opiniones diferentes sobre los autores y sus posibles clasificaciones. Esta herencia de prácticas pedagógicas se contrapone con el modelo basado en competencias, que se caracteriza por su aparente uniformidad.

Para ilustrar estos desacuerdos me voy a permitir algunos ejemplos: en Yelon y Weinstein (1998), en el capítulo 4, solo mencionan, como teorías del aprendizaje al conductismo, a la psicología cognoscitiva y al humanismo. En este libro se ubica a Skinner como conductista, a Bruner en la línea de la psicología cognoscitiva y a Carl Roger en el humanismo.

Chadwick y Vasquez mencionan las siguientes teorías del aprendizaje: 1) psicología evolutiva (o teoría genética del aprendizaje) de Jean Piaget, 2) teorías cognoscitivista (conductismo cognoscitivista de Edward Chase Tolman), 3) Evolucionismo cognitivo de Bruner y 4) teoría ecléctica de Robert Gagné.

En la obra de Guerrero y Heredia se habla de la teoría psicogenética de Jean Piaget, de la psicología histórico—cultural de Vygotsky, de la teoría de Jerome Bruner y el aprendizaje por descubrimiento y de la teoría del aprendizaje significativo de David P. Ausubel.

El CONALEP (s.f) editó un texto titulado *Fundamentos de las principales teorías del aprendizaje* en él se exponen 4 teorías y sus principales representantes:

- Teoría Conductista y sus principales representantes son; B. Watson (conductista), Iván P. Pavlov (condicionamiento clásico), Skinner (condicionamiento operante) a Bandura (teoría del aprendizaje social).
- Teoría Cognoscitiva y estos son sus representantes: Robert Gagné (teoría de la instrucción o ecléctica —por sus elementos cognitivos y conductuales—).
- Teoría Constructivista cuyos principales representantes son: Jean Piaget (teoría psicogenética), Lev. Vygotsky (teoría sociocultural).
- Teoría Humanista y sus principales representantes son: Abraham Maslow (teoría de la jerarquía de necesidades), C. Roger (Aprendizaje centrado en el estudiante — aprendizaje significativo).

Libros dedicados a los “inventores de la educación”, en lo que se pretende hablar de los principales pedagogos, se colocan a los mismos autores, por ejemplo: en el cuaderno de pedagogía. Especial 25 años. En el libro *Pedagogías del siglo XX*, se habla de María Montessori, Ferrer i Guardia, John Dewey, F. Giner de los Ríos, Célestin Freinet, A.S.

Neill, A.S. Makarenko, Jean Piaget, Lorenzo, Milani, Paulo Freire y Lawrence Stenhouse incluyendo a cierto autores pero dejando fuera a otros.

Pero en otro libro con similar título, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Trilla J., 2010), se habla de John Dewey, Ferrer Guardia, María Montessori, Ovide Decroly, Makarenko, Neill, Jean Piaget, Vygotsky, Skinner, Célestin Freinet, Iván Illich, Bernstein y Paulo Freyre.

En otro libro, *Los grande pedagogos* (Chateau, 1959), se estudian las principales aportaciones de Platón, Vives, los jesuitas, Comenio, John Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Kerschensteiner, Decroly, Claparede, Dewey, Montessori y Alain.

En el libro *Comprender y transformar la enseñanza* sus autores, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (2008), dedica un capítulo a las principales teoría del aprendizaje. Estos son:

- 1) *Las teorías asociacionistas de condicionamiento, de E—R*, dentro de las cuales pueden distinguirse dos corrientes:
 - a) Condicionamiento básico: Pavlov, Watson, Guthrie.
 - b) Condicionamiento instrumental u operante: Hull, Thorndike, Skinner.
- 2) *Las teorías mediacionales*, dentro de las que pueden distinguirse múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores:
 - a) Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal
 - b) Teorías cognitivas, dentro de las cuales distinguiremos a su vez varias corrientes:
 - Teoría de la Gestalt y psicología fenomenológica: Kofka, Köhler, Vhertheimer, Maslow, Rogers.
 - Psicología genético—cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder.
 - Psicología genético—dialéctica: Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon.
 - c) La teoría del procesamiento de información: Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual, Leone. Por su importancia pedagógica, dentro de la perspectiva mediacional vamos a reducir el análisis a las siguientes teorías:
 - Tema de la *Gestalt*.
 - Patología genético—cognitiva.
 - Psicología genético—dialéctica.
 - Procesamiento de información.

Aunque no vamos a detenernos en la explicación de cada teoría o paradigma, ni sus implicaciones en el aula (por ejemplo el papel de profesor, del alumno, de la evaluación, etc.) solo pretendo mostrar que todas estas teorías, tanto pedagogías como psicologías han surgido al interior de las comunidades y en algunos casos –son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales” (Gimeno Sacristán, 2008), además de que no existe un canon sobre la materia, sin embargo es necesario señalar que ninguna de estas teorías contiene la verdad absoluta sobre la forma en que se debe educar, al contrario, los sistemas educativos han retomado libremente estas teorías sus respectivas prácticas para el diseño de metodologías de enseñanza y aprendizaje.

En su conjunto son una herencia, aun cuando los distintos autores no se pongan de acuerdo sobre cuáles valen la pena ser reseñadas en sus libros, pero a diferencias del modelo por competencias, este se gestó en ámbitos totalmente ajenos al educativo y, sin embargo, abreva de las fuentes de una tradición ajena sin sonrojarse en lo absoluto, es decir, que el modelo por competencias, es el primer modelo educativo de se ha impuesto de manera directa por las autoridades educativas alentadas por instancias no educativas, sino políticas y económicas. Las implicaciones de estas acciones y sus consecuencias trastocan la actividad educativa de manera decidida.

De todas estas epifanías educativas, algunas han logrado consolidarse como verdaderos paradigmas educativos como el conductismo, el humanismo, el cognitivismo, el constructivista y el socio—cultural, desde luego con sus propias peculiaridades, cómo dice Riegel, –Cada nuevo paradigma cambia o enfatiza un nuevo concepto de medio o escenarios de información valiosa. En la era oral, la narración, en la era de la escritura y de la imprenta los textos, y en la era digital el multimedia” Citado en Gimeno Sacristán J. (2009, p. 62).

CAPÍTULO 2

DEL CONSTRUCTIVISMO AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Para ser aceptada como paradigma, una teoría debe parecer mejor que sus competidoras; pero no necesita explicar y, en efecto, nunca lo hace, todos los hechos que se puedan confrontar con ella.

Examinaremos la naturaleza de esta investigación dirigida o basada en paradigmas en la sección siguiente; pero antes, debemos hacer notar brevemente cómo el surgimiento de un paradigma afecta a la estructura del grupo que practica en ese campo. En el desarrollo de una ciencia natural, cuando un individuo o grupo produce, por primera vez, una síntesis capaz de atraer a la mayoría de los profesionales de la generación siguiente, las escuelas más antiguas desaparecen gradualmente. Su desaparición se debe, en parte, a la conversión de sus miembros al nuevo paradigma. Pero hay siempre hombres que se aferran a alguna de las viejas opiniones y, simplemente, se les excluye de la profesión que, a partir de entonces, pasa por alto sus trabajos. (Kuhn, 2001, págs. 44-46)

2.1 El constructivismo

El último paradigma que ha impactado a la educación fue el constructivismo, esta teoría ofrecía en síntesis dos postulados:

- Existe la convicción de que los seres humanos son productos de sus capacidades para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos.
- La convicción de que el conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente.

En este paradigma se popularizó en la década de 1990 y aún sirve de base conceptual a los muchos profesores, testimonio de ello es la enorme bibliografía y cursos dirigidos a los docentes sobre la aplicación del constructivismo en el aula y en el caso de la Reforma educativa aún considerado muchos de sus postulados, sin embargo, este paradigma tiene el mismo atributo que todos los demás: la ambigüedad:

—Hoy en día no basta con hablar del “constructivismo” en singular, es necesario decir a qué constructivismo nos estamos refiriendo. Es decir, hace falta el contexto de origen, teorización y aplicación del mismo. En realidad, nos enfrentamos a una diversidad de posturas que pueden caracterizarse genéricamente como constructivistas, desde las cuales se

indaga e interviene no sólo en el ámbito educativo, sino también en la epistemología, la psicología del desarrollo y la clínica, o en diversas disciplinas sociales. (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, p. 25)

Entre los principales representantes se encuentra Jean Piaget¹ (constructivismo psicogénico), quien centro sus estudios en la mente de los individuos, otro de los exponentes del constructivismo (que podríamos denominar constructivismo social) es L. Vygotsky quien puso su mirada en el aspecto social de la construcción del conocimiento (enfoque socio—cultural).

¿Cuál es el aporte específico de estos dos autores? Jean Piaget y Vygotsky tratan de responder a la pregunta ¿Cómo aprende el niño? Cada uno tiene una teoría "que no son complementarias pero son muy compatibles", las investigaciones de Piaget han sido fundamentales para comprender los mecanismos del aprendizaje humano, mientras que las de Vygotsky explican el aprendizaje en situación escolar o en grupo.

Piaget explicar el aprendizaje en términos psicogenéticos, la psicología de Piaget es una psicología del desarrollo cognitivo, no es una psicología del aprendizaje escolar. El niño que aprende, aprende del mundo, estando en él. Los conocimientos que va adquiriendo le permiten ir construyendo una lógica sobre el mundo; esta lógica constructiva pasará por varios momentos, equilibrio—desequilibrio—reequilibrio. Esta es la razón por lo que ubican a Piaget en el constructivismo.

Vygotsky toma el camino opuesto: ve al niño desde afuera, desde la sociedad y su cultura. Esto significa que la interacción entre el sujeto que conoce y su entorno va a determinar sus estructuras cognitivas. La escuela es una micro sociedad para los niños, ahí aprenden socializando, interactuando.

De acuerdo con Vygotsky: "Binet, Piaget y otros presuponen que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales de un niño no han madurado lo suficiente como para poder aprender un tema determinado toda instrucción resultará inútil." Para el enfoque sociohistórico, el aprendizaje no equivale a

¹ Que también es ubicado en el paradigma de cognitivismo.

desarrollo. "El aprendizaje es desarrollo". El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. El aprendizaje en sí mismo es más que la adquisición de la capacidad de pensar, "es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas" (Stigliano, 2006, p. 39).

Uno de los aportes más significativos de Vygotsky para el ámbito de la enseñanza es el concepto de Zona de desarrollo próximo, que explica el nivel de desarrollo real de un persona y el nivel que puede alcanzar (zona de desarrollo potencial) el docente debe considerar el estado en el que se encuentra la persona y el estado al que puede llegar, programando su intervención, es decir, creando las actividades que, a partir de lo que el alumno ya sabe, construir, como en una especie de andamiaje, los nuevos conocimientos.

César Coll y otros autores (Coll, 2007) difundieron esta teoría en el mundo de habla hispana por medio del libro *El constructivismo en el aula*, además de ser activos participantes en las Reformas de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España. En México el constructivismo también adquirió bastante difusión con el libro de Frida Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*.

En este sentido, la función del libro, en el contexto de difundir el nuevo paradigma es sumamente interesante:

Por el momento, demos por sentado que, hasta un punto sin precedente en otros campos, tanto los conocimientos científicos de los profesionales como los de los profanos se basan en libros de texto y en unos cuantos tipos más, de literatura derivada de ellos. Sin embargo, puesto que los libros de texto son vehículos pedagógicos para la perpetuación de la ciencia normal, siempre que cambien el lenguaje, la estructura de problemas o las normas de la ciencia normal, tienen, íntegramente o en parte, que volver a escribirse. En resumen, deben volverse a escribir inmediatamente después de cada revolución científica y, una vez escritos de nuevo, inevitablemente disimulan no sólo el papel desempeñado sino también la existencia misma de las revoluciones que los produjeron. Así pues, los libros de texto comienzan truncando el sentido de los científicos sobre la historia de su propia disciplina y, a continuación, proporcionan un sustituto para lo que han eliminado. No es extraño que tanto los libros de texto como la tradición histórica que implican, tengan que volver a

escribirse inmediatamente después de cada revolución científica. Y no es extraño que, al volver a escribirse, la ciencia aparezca, una vez más, en gran parte como acumulativa (Kuhn, 2001, págs. 214-215).

En efecto, el constructivismo supone ciertos postulados sobre los que se funda una serie de prácticas de aula. Después del constructivismo irrumpe en la historia de la educación el modelo por competencias, que de entrada, se decía, solo coadyuvaba a mejorar los resultados dentro el aula, no era un nuevo modelo solo proporcionaba herramientas para enfocar los esfuerzos y obtener mejores resultados. En esto radica nuestra crítica, porque en realidad no se trata de una herramienta conceptual sino que es otro modelo, que retoma aspectos importantes de otras teorías cuyos fines impone el cambio de los fines de la educación.

2.2 Origen del modelo por competencias.

El modelo en cuestión surgen en Europa, cuando se intentaba homologar los criterios concretos de las titulaciones universitarias y facilitar la movilidad de estudiantes y titulados de los diferentes países de la Unión Europea. Con la declaración de Bolonia en 1999 inicia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pero no es hasta el año 2005 que aparece en el vocabulario del EEES el término competencia en la declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión de Bergen en el que se establecen un marco general de cualificaciones en el EEES.

Un antecedente de este modelo data de 2003, cuando las Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen, publicaron el estudio *Tuning Educational Structures in Europe*, conocido simplemente como Proyecto Tuning, pues de acuerdo con este proyecto, la elección de las competencias tendría las siguientes ventajas:

- a) Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados.
- b) Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.

- c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.
- d) Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
- e) Un impulso a la dimensión europea de la educación superior.
- f) El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados.

El continente americano, no se libró de la novedad europea. En el año 2004, durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), en el marco del Proyecto Tuning América Latina, se propusieron las siguientes competencias genéricas (Tuning América Latina):

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente

21. Compromiso con su medio socio—cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

Siguiendo a Gimeno Sacristán, este cambio de programas ~~no~~ cuestiona las estructuras, instituciones o la cultura que domina actualmente en la enseñanza.” (2009, p. 12) Es decir, que las propuestas de mejora nunca consideraron aspectos fundamentales como el contexto de cada país, la diversidad al interior de cada universidad, ni a los destinatarios (alumnos y profesores). Las recomendaciones de la Comisión Europea, fueron el origen del modelo por competencias, sin embargo, otros foros internacionales han aportado también sus propios diagnósticos e informes sobre la situación mundial que guarda la educación en el orbe. Destacan entre ellos:

—1973. El informe *Aprender a ser. La educación del futuro* conocido también como informe Faure.² Promovido por la UNESCO.

—1980. Informe *Aprender, horizonte sin límites* dirigido por profesores J. W. Botkin, M. Elmandjra y M. Malitza.³ Promovido por el Club de Roma.

—1996. Informe *La educación encierra un tesoro*. Este informe fue encargo a J. Delors⁴ y fue promovido por la UNESCO.

—1999 Informe *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Este informe fue encargo por la UNESCO a Edgar Morín.

—El Informe de Delors se ha vinculado al modelo por competencias porque propuso *cuatro pilares de la educación*, a saber aprender a *conocer*, aprender a *hacer*, aprender a *convivir*

² Además de Edgar Faure, colaboraron Felipe Herrera, Abdul—Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovski, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward.

³ Académicos de las universidades de Harvard, Rabat y Bucarest, respetivamente.

⁴ Expresidente de la Comisión Europea. No es casual que el Presidente de la Comisión Europea, origen del modelo por competencias encabece la tarea de hacer un Informe para la UNESCO.

con los demás y aprender a *ser*; se ha dicho que las competencias tienen como finalidad levantar estos pilares o, mejor dicho, lograr que las persona adquirieran estos aprendizajes.

Finalmente otro de tipo de instituciones se ha erigido en la voz del desierto en términos de educación, me refiero a las instancias económicas internacionales: Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional. Estos organismos internacionales condicionan a los gobiernos que les solicitan préstamos a adoptar políticas en materias tan diversas económica, fiscal, salud y educativa. En materia económica estas políticas han favorecido a los mercados extranjeros empobreciendo a los mercados nacionales y a cientos de pueblos en todo el mundo. Como señala Cruz Soto:

La cultura y la educación se reducen a meras mercancías; en la cultura, mediante la cotización de las obras como forma de adquirir valor; en tanto en la educación responde paulatinamente a los intereses de la empresa, y, por lo tanto, al mercado. (2002, p. 11)

El último organismo internacional que ha tenido injerencia en el tema educativo es la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que, en 1997 realizó un estudio en México, en el que se “subraya la importancia de elaborar exámenes que den cuenta de la consonancia entre los objetivos de las instituciones educativas y el desarrollo económico y el progreso social” (Moncada Cerón, 2013, p. 42). Además solicitó reformas vinculadas a temas como: flexibilidad, pertinencia, el perfil del personal académico y los recursos financieros. México, como país miembro de la OCDE, ha participado en las distintas ediciones de la prueba masiva conocida como la prueba PISA,⁵ cuyos destinatarios es la población joven de los países que son miembros; La OCDE no han cesado de hacer recomendaciones para la mejor de la educación sin considerar los contextos regionales, se trata de únicamente de crear estándares de desempeños desconectados con la realidad de cada país,⁶ a pesar de diagnósticos que se han elaborado.

⁵ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment).

⁶ En los últimos años los alumnos mexicanos han obtenido los últimos lugares ubicándose en los primeros 2 niveles de 6 (siendo este último el más alto). Estamos hablando de alumnos cuya edad oscila entre los 15 y 16 años de edad que cursa estudios en el nivel medio superior.

2.3 El concepto de competencia

¿Qué debemos entender competencia? —La palabra competencia tiene dos acepciones etimológicas: una primera que viene del griego *agon* y *agonistes*, y que se refiere a aquel que está preparado para ganar las competencias olímpicas, con la obligación de salir victoriosos y, de ahí, aparecer en la historia (Argudín, 2005). Una segunda que se deriva del latín, *competere*, que quiere decir te compete, eres responsable de hacer algo” (Frade Rubio, 2009 B, p. 13). Es la segunda acepción la que nos importa ya que es la que el modelo por competencias usa.

Existe una gran variedad de definiciones sobre lo que es una competencia, algunas ponen más énfasis en los conocimientos, otras lo ponen en lo procedimental y otras en lo actitudinal; no hay unanimidad al respecto; en el caso del UAEM⁷ la definición que emplea es la del suizo Philippe Perrenoud: Una competencia puede conceptualizarse como una cualidad intrínseca de la persona en términos de *capacidad o aptitud para hacer algo*, determinada por la presencia de un conjunto integrado y articulado —un sistema— de atributos diversos, a los que varios autores refieren como *recursos*. (UAEM, 2009, p. 71).

Para *hacer algo*, la persona recurre a este conjunto de *recursos* y los *moviliza*, en el sentido de poner en juego, poner en acción (activar) o utilizar. Otra definición del concepto competencias es la de la ANUEIS y la de la OCDE:

Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son las capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicamente de un campo de estudio). [...] Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas

⁷ Debe tenerse en cuenta que a fin presento un el caso del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México.

complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular. (SEP, 2008a, p. 31; SEP, 2008b).

En todas las definiciones encontramos algo en común que:

La competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.

Alguien se considera competente debido a que al resolver un problema o una cuestión, moviliza esa serie combinada de factores en un contexto o situación concreta.

El enfoque por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal; así como la autorrealización de los niños y jóvenes.

El enfoque por competencias no tiene que ver con ser competitivo, sino con la capacidad para recuperar los conocimientos y experiencias, aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros, con el contexto social y ecológico. (SEP, 2009 B, p. 12)

Además, de ser una *cualidad intrínseca de la persona en términos de capacidad o aptitud para hacer algo*, y de que *la persona recurre a este conjunto de recursos y los moviliza, en el sentido de poner en juego, poner en acción (activar) o utilizar*, la –competencia tiene la cualidad de ser *transferible*, es decir, de demostrarse en diversas *situaciones* (comunicativas, científicas, sociales, cotidianas), *escenarios* (personal, interpersonal) y *contextos* (la escuela, la familia, el empleo, la vida), y no exclusivamente en aquel donde se desarrolló; por lo tanto, estos ámbitos de aplicación pueden caracterizarse como análogos, distintos, nuevos, auténticos, adidácticos y hasta retadores”. (UAEM, 2009, p. 72)

Finalmente la competencia es “[...] en tanto una capacidad, es invisible, esto es, sólo **se evidencia o demuestra a través de su expresión externa, el desempeño**. Si la competencia es la capacidad interna de entrar en acción, **desempeño es el resultado observable de la acción realizada**. Perrenoud, Ph. (1999) hace esta distinción entre competencia y desempeño al ubicar a la primera en el orden de las disposiciones más estables dentro del sujeto, que están en la base de la acción y permiten su realización;

mientras que el desempeño está en el orden de la actividad, del trabajo, de la acción de un momento” (UAEM, 2009, p. 72). El desempeño es la clave de enfoque basado por competencias, lograr que el alumnos sea competentes, capaces de resolver problemas en contextos diferenciados desplegando todas sus capacidades, sea cognitivas, psicomotrices, afectivas, valorativas, etc.

Sobre este caos epistemológico, en el que cada quien entiende lo que quiere, el propio Sergio Tobón dice: —A finales de la década de 1980 y comienzos del decenio siguiente se desarrolló el enfoque constructivista de las competencias, con el fin de superar el énfasis en actividades y tareas del enfoque funcionalista y propender hacia el abordaje de los procesos laborales en su dinámica y relaciones, tratando las disfuncionalidades que se presentan. Es así como este enfoque se trabaja en Francia y en otros países europeos; en Latinoamérica se ha estudiado, pero se ha llevado poco a la práctica educativa como tal.” (Tobón, Pimienta, & García, *Secuencia Didáctica: Aprendizaje y evaluación de competencias*, 2010, p. 8).

2.4 Tobón, en defensa del modelo por competencias

Desde su aparición el modelo por competencias ha tenido detractores, entre ellos destaca Gimeno Sacristán (2009) y Ángel Díaz Barriga (2006), incluso Edgar Morín hace referencia a este modelo rechazándolo y digo incluso, porque, paradójicamente, se está gestando una especie de unión entre el modelo de competencias y la corriente llamada pensamiento complejo, a pesar de la oposición de propio Morín:

De esta manera nuestra educación no nos enseña sino muy parcial e insuficientemente a vivir, se aparta de la vida ignorando los problemas permanentes del vivir que acabamos de evocar y recortando los conocimientos en tajadas separadas. La tendencia tecnoeconómica cada vez más poderosa y pesada tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socioprofesionales en detrimento de las competencias existenciales que pueden provocar una regeneración de la cultura y la introducción de temas vitales en la enseñanza. (Morín, 2015, p. 22)

El artífice de esta unión es Laura Frade, promotora del modelo por competencias, quien en su último artículo (2016), defiende ese modelo y se auxilia de uno de los últimos documentos de la UNESCO (2015) para justificar la simbiosis entre dichos modelos. Frade parafrasea el documento de la UNESCO: “La educación en el mundo debe dirigirse hacia el desarrollo de competencias, y que además se debe considerar la complejidad del mundo actual como contexto de la educación” (2016, p. 2), y en efecto, el documento habla en cerca de 10 ocasiones de la complejidad del mundo actual, pero nunca hace referencia al pensamiento complejo como una herramienta que nos permita pensar y resolver los problemas que aquejan al mundo, ni muchos que sea enseñanza en las escuelas.

Otro de los defensores del modelo por competencia es Sergio Tobón (2006, págs. 7—8) quien en 2006 escribe un breve texto en el que trata de responder a las principales objeciones que se han presentado respecto al modelo por competencias, señala tres críticas al enfoque de competencias en la educación, y estas son: 1. Se orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar; 2. El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser; y 3. Las competencias son lo que siempre hemos hecho.

La uno y la dos se refieren las humanidades, ya que es una de las primeras objeciones que se han hecho al modelo por competencias. *Se orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar.* Las humanidades tienden al desarrollo del pensamiento crítico, mientras que el mundo laboral requiere un pensamiento más instrumental y obediente.

El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser, Tobón dice: Esta es también una crítica frecuente al enfoque de competencias en la educación y radica en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. Sin embargo, esto se ha comenzado a superar en los últimos años al ponerse de plano que la dimensión afectivo—motivacional es fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad, pues allí está presente el querer, la motivación por el trabajo bien hecho, la responsabilidad en lo que se hace, la disposición a aprender, etc. Es por ello, que una definición compleja, sistémica e integral de las competencias contiene no sólo la dimensión cognoscitiva y la dimensión del hacer, sino también la dimensión del ser,

en el proceso de desempeño. Y no se puede plantear que la idoneidad es sólo idoneidad para realizar con excelencia un trabajo al servicio de los intereses económicos empresariales, sino que la idoneidad es saberse desempeñar con excelencia también en los demás planos de la vida humana. (2006)

De acuerdo con el modelo de competencias, se debe formar a la persona en tres dimensiones, la cognoscitiva, la dimensión del hacer y la dimensión del ser, o sea “[...] el concepto de competencias incluye la adquisición de conocimientos, la ejecución de habilidades y destrezas, el desarrollo de actitudes y valores que se expresan en el saber, el saber hacer, el saber ser, y el saber convivir, lo que en su conjunto, constituyen la base de la personalidad.” (SEP, 2009 B, p. 14).

Además de que hay aspectos de la dimensión del ser que no pueden ser formados o educados como las creencias, tradiciones, percepciones, intuiciones, intereses y representaciones mentales que una persona posea de sí misma para hacer cualquier cosa, pero además otros elementos subjetivos que se demuestran en una actitud propia e incluyen: la motivación para hacer algo, un sentimiento propio frente al evento que se expresa en movimientos caros y gestos, las emociones y el temperamento, la intención y la voluntad de participar en dicho evento.” (Frade Rubio, 2012, p. 14), por lo que, en efecto, no es que el enfoque de competencias se centre en el hacer y descuide el ser, sino que este enfoque no puede influenciar o impactar todas las dimensión del ser, esta dimensión no es susceptible de ser educada tal y como lo pretende Tobón, a pesar de que “esto se ha comenzado a superar en los últimos años al ponerse de plano que la dimensión afectivo—motivacional es fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad”.

El problema es que al intentar establecer una educación holista lo que hacen en realidad es un reduccionismo: la totalidad del ser humano es susceptible de ser educado y capacitado para resolver problemas en cualquier contexto. En el discurso, el modelo por competencias cubre todos los aspectos que una formación debería tener: conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales, formación en valores y actitudes, etc. En este sentido no es tarea de la escuela hacer todo esto sin la participación de otras instituciones y actores, además de que no hay sistema educativo que puedan lograrlo. La tarea de educar es una tarea que involucra a todos.

2.5 ¿Varios modelos de competencias?

Sergio Tobón se ha convertido en uno de los principales promotores de este modelo en toda Latinoamérica, quien sobre el nuevo paradigma dice:

¿El modelo de las competencias es un nuevo paradigma? Históricamente, las competencias han urgido en la educación como una alternativa para abordar las falencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, como el conductismo, el cognoscitismo y el constructivismo, aunque se apoyen en algunos de sus planteamientos teóricos y metodológicos; no obstante esto lo hace con una nueva perspectiva, con un cambio en la lógica, **transitando de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción**. En la década de 1990, las competencias eran muy criticadas por quienes estaban en los otros paradigmas educativos, pero poco a poco la comunidad pedagógica comenzó a aceptarlas porque brindaban respuestas pertinentes y claras en torno al currículo, el aprendizaje, la evaluación y la gestión educativa—docente.

Sin embargo, aunque el modelo de competencias generó nuevas formas de mediar los procesos de aprendizaje y evaluación en los estudiantes (García Fraile y Sabán Vera, 2008), al buscar que estuvieran en condiciones de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas pertinentes del contexto, retomó presupuestos y técnicas didácticas de evaluación de otros modelos pedagógicos, como el constructivismo, con el cual guarda una mayor relación. (Tobón, 2010, p. 3).⁸

Según Sergio Tobón, existe una relación entre el modelo por competencias y el constructivismo. Menciona que del constructivismo se han tomado algunos planteamientos teóricos y metodológicos, técnicas didácticas y de evaluación a favor del nuevo paradigma educativo. La cuestión es que hay una clara pretensión de validez del modelo de competencias. Sus representantes usan teorías vigentes y “acarrear” conceptos para decir que este es solo un “enfoque” y no un nuevo paradigma. ¿Por qué sí es un nuevo paradigma? Porque está orientado al servicio del mercado; porque sus implicaciones en la educación, como el cambio de los fines de la misma: ya no se trata de formar ciudadanos reflexivos y críticos, sino de formar personas capaces de resolver problemas en un contexto diferenciado (la empresa).

⁸ Las negritas son mías.

La ambigüedad también caracteriza a este modelo, no hay uniformidad⁹ ni en su concepción ni en su aplicación, ejemplo de esto que es para Sergio Tobón hay más de –cuatro grandes enfoques de las competencias a nivel mundial: funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo”, desde que como teórico ha propugnado por el modelo socioformativo.

Siguiendo con la ambigüedad del modelo en cuestión, para Laura Frade, hay dos modelos que por su influencia son:

[...] el modelo español y el modelo inglés, llamados así por los países que los impulsaron y que han servido insumo teórico y metodológico a los planes y programas de estudio 2011 para la educación básica y para varios subsistemas del bachillerato estatal y también como marco a los planes y programas diseñados en otros países de manera que se identifica en el contexto actual. (2012, p. 60)

Estos dos modelos son los más difundidos en los ambientes educativos; para poder apreciar las diferencias entre ambos retomo la tabla de la Dra. Laura Frade (2012, p. 61):

Tabla2. Diferencia entre el diseño curricular español y el diseño inglés		
Aspecto	Modelo español Corriente por competencia constructivista	Modelo inglés Corriente por competencia Centrada en el desempeño
Concepto	Define la competencia como capacidad final que se logra después de un largo proceso de construcción, como: <i>Resuelve problemas de manera autónoma o bien: Emplea el lenguaje para comunicarse y como instrumento</i>	Define la competencia como un desempeño que se realiza para resolver y que se puede medir y observar, pero que resulta de un proceso cognitivo, emocional y social y que puede caracterizarse en atributos específicos, como la competencia de preescolar: <i>Utilizarlos números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de</i>

⁹ La falta de uniformidad revela los desacuerdos al interior de las comunidades pedagógicas contrariamente a la opinión de Sergio Tobón.

	<i>para aprender.</i>	<i>conteo.</i>
Diseño curricular	<p>Parte de definir competencias como constructos que se logran después de un largo proceso, mismo que lleva años en desarrollarse plenamente y que articula varios aprendizajes esperados que se adquieren a lo largo de los mismos. Por ejemplo la competencia: <i>Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas</i>, incluye todos los aprendizajes esperados relacionados a ella y que se deberán adquirir a lo largo de todos los grados escolares que van de 1° de primaria hasta 3° de secundaria.</p>	<p>Parte de definir lo que deberá saber hacer el estudiante en desempeños concretos que son las competencias, mismas que cuentan con un proceso para alcanzarlas. Incluye una estructura curricular que parte de definir la competencia como la descripción de un resultado concreto que define lo que sane hacer el sujeto y que se traslada en diversas situaciones, competencia que se adquiere por los descriptores del proceso para lograrlo.</p> <p>Define además los niveles de desempeño como descriptores del resultado que emite el sujeto, toda vez que se ha adquirido la competencia aunque sea de manera incipiente.</p> <p>Por ejemplo la competencia de preescolar: <i>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás</i>, cuenta con los siguientes indicadores de desempeño:</p> <p>Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.</p> <p>Diálogo para resolver conflictos con o entre compañeros.</p> <p>Solicita la palabras y respeta los turnos de habla de los demás... y otros dos más. [sic]</p> <p>Una característica importante del modelo inglés es que las competencias se pueden determinar para unidades programáticas más pequeñas en un plan de estudios, como pueden</p>

		<p>ser competencias de términos de grado o ciclo, competencias por bloque o unidad, ya que describen desempeños muy concretos. Es decir que este modelo puede contar con niveles de subordinación más específicos que se desprenden de una competencia. Un ejemplo se observa en la asignatura de inglés en los nuevos planes de estudio que cuenta con competencias por bloque así como con estándares que se pueden considerar competencia que se logran en edades determinadas.</p>
Énfasis	<p>En el proceso de construcción de la competencia, lo que se observa es lo que el sujeto va haciendo y logrando para alcanzarla.</p>	<p>En el proceso de construcción y en su adquisición por lo que el resultado que se obtiene es relevante y se identifica.</p>
Metodología	<p>Por secuencias didácticas, una serie de actividades que están articuladas por el tema, parten del supuesto metodológico: conoce, comprende y aplica, es decir para el estudiante aprenda primero tiene que conocer, manipular, experimentar, luego debe comprender mediante actividades de análisis y síntesis, lo que lo llevará a aplicar lo que ha aprendido en proyectos que articulan varios saberes. Por ejemplo una secuencia didáctica puede ser: Realiza una lectura</p>	<p>Por situaciones didácticas se parte del hecho de que la competencia se desarrolla frente a demandas complejas que pueden ser un proyecto, un caso, un experimento, un problema, un juego, una investigación, por lo que primero se presenta la situación con un conflicto cognitivo a resolver, luego se analiza y sintetiza el conocimiento necesario para lograrlo, es decir se comprende cómo se resuelve, para luego utilizarlo en la resolución del conflicto que se identifica, lo que implica el traslado en otras situaciones similares. Por ejemplo una situación didáctica es el análisis de una noticia en la que se presentan las estadísticas relacionadas con el aumento del</p>

	<p>sobre la reproducción sexual. Identifica las características y elabora un mapa conceptual sobre las mismas. Encuentra seres vivos que la realizan en su comunidad y construye un tríptico sobre los mismos que presentan en el aula. Como se observa todas las actividades están articuladas al tema de la reproducción sexual que se está construyendo.</p>	<p>SIDA en la población femenina, y que cuenta con un conflicto: ¿cuál es la razón por la que ha aumentado este padecimiento en las mujeres si lo comparamos con los años iniciales en los que se presentó dicho padecimiento? Luego se busca información sobre qué es esta enfermedad, cómo se adquiere, cómo se previene, y se discuten las causas del aumento en las mujeres y se responde a la pregunta inicial, estableciendo estrategias para prevenirlo.</p>
Evaluación	<p>Se evalúa el proceso mediante la recopilación de evidencia que se analizan de manera cualitativas. Se describe qué hizo y cómo lo hizo el sujeto; la intención es identificar cómo corrige lo que ha hecho y cómo aprender a regularse mediante la reflexión. Se parte del supuesto de que el resultado se dará posteriormente toda vez que el estudiante haya llevado a cabo un proceso de construcción propio. Para identificar el avance se utiliza niveles de logro, ya que se identifican que durante el proceso se van logrando las competencias en un proceso de avance gradual</p>	<p>Se evalúa el proceso y el resultado mediante la recopilación de evidencias que se analizan de manera cualitativa y cuantitativa. Se describe qué hizo y cómo lo hizo el sujeto y se representa en niveles de desempeño que definen en qué medida ha logrado la ejecución de la competencia, y los niveles se les asigna un puntaje o escala. Lo que busca es identificar qué sucede en el proceso y en el resultado para mejorar. Para esto lo más importante es la retroalimentación que se logra entre el educador y el educando.</p>
Términos comunes	<p>Competencias Campos de formación Aprendizajes esperados</p>	<p>Competencias Ámbitos de desempeño Indicadores de desempeño</p>

utilizados	Niveles de logro Secuencias didácticas	Niveles de desempeño Situaciones didácticas con sus secuencias didácticas respectivas.
------------	---	---

¿Cuál de los dos modelos que identifica la Dra. Frade tiene mayor impacto o arroja mejores resultados? La propia Laura Frade responde:

Desde el punto de vista de la autora, la corriente centrada en el desempeño es la más completa porque considera la integridad de los aspectos que un ser humano posee: cognición, pensamiento, emoción, acción, valores, prioridad y aún la base biológica que nos constituye, es decir, el cerebro humano, al analizar cómo aprende y cómo se apropia de los diversos elementos del entorno para hacer algo, pero además incluye el desarrollo del pensamiento complejo frente a las situaciones que enfrentará el sujeto a lo largo de la vida, característica que es esencial del siglo XXI. (2012, p. 63).

La educación formal tal y como la conocemos está guiada por una meta o fin: forma a los estudiantes con los conocimientos necesarios a cada nivel, sin embargo a pesar de esta formación, nunca podremos decir que una persona ya está formada, por siempre estamos en la posibilidad de aprender nueva cosas, de comprender mejor otras que ya nos enseñaron, o de encontrar matices en los que aprendimos, nunca acabamos de formarnos; tampoco es posible recrear las situación cada uno de los contextos en los que nos podemos encontrar, sean personales, familiares, laborales, etc. Formar para resolver problemas en contextos diferenciados es absurdo.

El enfoque basado en competencias, por lo menos en México, sufre de un desorden epistemológico, la reforma a la educación media superior habla de constructivismo como modelo en la enseñanza, dejando los desempeños a un lado poniendo énfasis en los conocimientos disciplinares; está más alineada al modelo español que al inglés, paradójicamente la principal promotora del tema en la actualidad en México promueve el modelo contrario que se señala en la RIEMS.

Un fenómeno característico del modelo por competencias es que no hubo una puesta en práctica con resultados positivos que pudiera servir de ejemplo a los docentes:

Su pretendida y publicitada capacidad renovadora choca con la falta de ejemplos suficientes de experiencias concretas. No olvidemos que no se suele deducir derivaciones prácticas desde los planteamientos teóricos, sino que el profesorado innova básicamente manejando y adaptando ejemplo. (Gimeno Sacristán J. 2009, p. 11).

Paralelamente no se sabe el tiempo en que se podrán ver los resultados del modelo en cuestión. Precisamente a uno de los más importantes impulsores del modelo por competencias, Philippe Perronud se le pregunta ¿En cuánto tiempo se podrán apreciar los resultados de los cambios? Respondiendo que:

Antes de evaluar los cambios, sería mejor procurar que se operen, no solamente en los textos, pero en los espíritus y en las prácticas. Eso tomará años si se hacen las cosas seriamente. Lo peor sería creer que se transformarán las prácticas de enseñanza y aprendizaje por decreto. El cambio requerido pasará por una forma de Revolución cultural, en primer lugar para los profesores, y también para los alumnos y sus padres. Cuando las prácticas hayan cambiado a gran escala, el cambio exigirá aún años para ver resultados visibles, ya que será necesario esperar que una o más generaciones de alumnos hayan cruzado todo el proceso. Esperando, es mejor controlar, acompañar y hacer que se dé el cambio en vez de buscar pruebas prematuras de éxito. (Perrenoud, 2000, p. 5).

El modelo por competencias, sea el modelo inglés o en el modelo español, propugna una conducta observable, medible, en cambio la educación deberá estar comprometida por la comprensión de los alumnos de su entorno, de los conocimientos que permitan entender el mundo y transformarlo.

CAPÍTULO 3

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CRISIS

Sin embargo, hemos visto ya que una de las cosas que adquiere una comunidad científica con un paradigma, es un criterio para seleccionar problemas que, mientras se dé por sentado el paradigma, puede suponerse que tienen soluciones. Hasta un punto muy elevado, éstos son los únicos problemas que la comunidad admitirá como científicos o que animará a sus miembros a tratar de resolver. Otros problemas, incluyendo muchos que han sido corrientes con anterioridad, se rechazan como metafísicos, como correspondientes a la competencia de otra disciplina o, a veces, como demasiado problemáticos para justificar el tiempo empleado en ellos. (Kuhn, 2001, p. 71)

3.1 Los problemas que aquejan a la sociedad

El paradigma constructivista ya no aporta las soluciones a los problemas del siglo XXI, debemos cambiar a otros modelos que nos permitan resolver todos los restos a los que nos enfrentamos. Con estas palabras se puede resumir todas las voces que justifican un cambio de paradigma educativo.

Cuando las cosas en una sociedad no van del todo bien se culpa a la escuela. Prácticamente todos los problemas tiene que ver con ella, y en ella se deben prevenir o arreglar estos problemas, entre ellos el problema de bullying, el del consumo de drogas, el de rendimiento y abandono escolar, de violencia en el noviazgo, de educación en valores, del cuidado del medio ambiente, de malos hábitos y desórdenes alimenticios, de intolerancia a la diversidad cultural, etc. La lista es casi interminable. Se culpa a la escuela y al docente de estos problemas sociales arguyendo falta de profesionalización, falta de calidad. Para corregir estos dos males se ha impuesto la evaluación docente, tanto de permanencia como de ingreso al sistema educativo nacional.

Sin embargo, ante tantos males sociales, no se involucran otros sectores de la sociedad como la familia, las organizaciones de padres de familia, políticos, etc. Parece que sólo la escuela educa y que sólo ella puede resolver los problemas de todos.

Desde luego que ante todos los cambios sociales, culturales, económicos y políticos actuales es fácil pensar que la escuela no está respondiendo a todos los problemas que han

generados estos cambios. Pero la mirada sigue puesta en la escuela, ella es la culpable. La consigna es: culpémosla de todos nuestros males.

¿Cuál es el origen de todos estos cambios? Desde mi punto de vista los cambios tienen que ver principalmente con aspecto económicos. La aparición de nuevas tecnologías y su comercialización han *creado* necesidades que han forzado los cambios. Estas tecnologías han impactado en lo sociales, cultura, ambiental, etc. No hay esfera exenta de la influencia de lo económico. Y lo económico está supeditado por lo político. Lo político está al servicio de la burguesía.

Entre las principales tesis que pugna por un cambio de paradigma se encuentran las siguientes:

A nivel escolar:

1. No se ha logrado una transmisión de conocimiento
2. La educación no es de calidad
3. La producción de información es veloz
4. Los alumnos egresados no encuentran trabajo
5. Los alumnos se distraen mucho en clases y no le ven sentido a los contenidos temáticos.
6. Otros factores son: el surgimiento de subculturas o tribus urbanas que puede originar la aceptación de formas de vida distintas a la comunidad en donde viven los jóvenes y la intolerancia a otros grupos de jóvenes.

A nivel social:

7. El uso de la tecnología ha cambiado nuestro modo de vida —que administran nuestro comportamiento diario.”
8. Hogares encabezados por un solo padre.
9. El aumento de la delincuencia
10. El aumento de la violencia
11. El impacto de los medios de comunicación¹⁰

¹⁰ Todos los medios de comunicación multimedia (televisión, radio, internet), modifican los patrones de atención de niños y jóvenes; la velocidad de los estímulos como escenas, letreros, transición de imágenes y anuncios son ejemplos de esto; mientras que en la escuela se trabajan procesos de dificultad creciente, los medios promueven procesos de investigación fáciles y superfluos.

12. A nivel económico y político
13. Aumento de la pobreza.
14. La incapacidad para autoemplearse
15. El problema en las evaluaciones nacionales e internacionales (Frade, 2012, págs. 3-25)

De acuerdo con Delors, entre otros autores (Tobón, 2006; Frade, 2012), estos problemas no pueden ser afrontados y resueltos con una educación tradicional, en pocas palabras, no existe una vinculación entre lo aprendido en la escuela y la vida cotidiana, de ahí la necesidad de hacer un cambio. Así pues, el principal argumento de esta propuesta que es que los cambios vertiginosos que está padeciendo la sociedad del siglo XXI demandan seres humanos que posean estas nuevas habilidades que la educación actual no está desarrollando, particularmente en países en vías de desarrollo económico, sin embargo los resultados no son los esperados.

Sobre la idea de que la educación puede lograr la solución de estos problemas o por lo menos contribuir a su solución, es que se han impulsado estas Reformas, sin embargo, no hay programas de la misma envergadura que se haya proyectado para lograr los mismos fines. La sociedad contiene en sí un gran número de instituciones a las que no se les considera en la solución los problemas que nos aquejan.

3.2 El planteamiento de la calidad y la evaluación como políticas educativas.

El *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*¹¹ afirma que “desde finales de la década de 1980 y hasta el momento se ha producido un giro significativo en los análisis de la educación. La preocupación ha dejado de estar centrada exclusivamente en la extensión y en el acceso a los servicios para hacerlo en los contenidos de los sistemas educativos, en que ocurre en el interior de ellos mismos y en la **calidad** de los procesos que se desarrollan en la escuela.” (UAEM, 2009, p. 50)¹² Independiente del origen del giro del análisis de la

¹¹ En adelante *CBU 2009* es el documento base de la UAEM para su bachillerato por el que se implementa la REIMS, citado en la bibliografía como UAEM (2009) Currículo del Bachillerato Universitario.

¹² Las negritas son mías.

educación, creo que hay que cuestionarse si no se ha convertido en una cuestión de carácter meramente político más que educativo.

Cuando la educación se mercantiliza se tiende a ver si cumple con los requisitos de calidad (eficacia, eficiencia, etc.) que deben de tener las mercancías. Como reflejo de este fenómeno, en los últimos años muchas instituciones de educación privada se han sometido a procesos de certificación (Norma internacional de calidad ISO 9000 en el ámbito de la educación), convirtiendo a los docentes en operarios y a los Directores en Directivos de un corporativo “educativo”. Cito un párrafo de Frida Díaz Barriga que apunta en la misma línea: —En un esquema de racionalidad técnica se separa el pensar de la puesta en práctica, y el maestro se convierte en un *técnico* (en el sentido peyorativo o limitante del término). De acuerdo con A. Díaz Barriga (1993, p.69) el profesor “deja de ser no sólo el centro de la actividad educativa, sino fundamentalmente el intelectual responsable de la misma, para visualizarlo como un operario en la línea de producción escolar”. (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, p. 14).

A propósito de la situación del maestro como filósofo pragmatista, en el contexto norteamericano en el que el propio Dewey delineaba las relaciones entre pedagogía y filosofía, describe el lugar del maestro:

Dewey cuestionó la situación del maestro de su tiempo en términos que hoy nos suenan escalofriantemente familiares: —a nombre de la administración científica y una supervisión estrecha, la iniciativa y la libertad del maestro están cada vez más circunscritas. Consideraba que era un error establecer en el campo pedagógico una distinción tajante entre quienes planeaban y quienes ejecutaban, en la medida en que esta división no permitía que el maestro tuviera una visión de conjunto del proceso pedagógico, convirtiendo su oficio en algo mecánico y alienante. Los maestros deberían ser libre para definir los fines, métodos y contenidos de la educación, y deberían contribuir al desarrollo de la teoría pedagógica. Criticó de manera vehemente aquellas prescripciones pedagógicas que comenzaban a redefinir el oficio del maestro como administrador de un plan de estudios y unos métodos de enseñanza definidos por otros— los expertos del currículo, las instituciones estatales— como ejecutor de sofisticados “experimentos” diseñados desde la lógica de disciplinas distintas a la pedagogía, como la medicina, la psicología y la administración científica. (Sáenz, 2008, págs. 169-170)

La similitud o situación del maestro no cambiado en absoluto y esto es alarmante. Esta situación va acompañada por la preocupación excesiva por la calidad educativa, en este sentido el *CBU 2009* conceptualiza calidad de la educación a partir de los tres enfoques, complementarios e interdependientes, propuestos por Toranzos:

a) Calidad referida a *lo que se aprende en el sistema y a la relevancia de los contenidos y aprendizaje en términos individuales y sociales; esto es, los que se requieren para desarrollarse como persona —intelectual, afectiva, moral y físicamente— y para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la sociedad.* Desde este enfoque son prioritarios los propósitos atribuidos a la acción educativa y su realización en la estructura y contenidos curriculares, y ahora más específicamente, para contribuir al desarrollo de las competencias establecidas por el SNB como esenciales en la formación de bachilleres.

b) Calidad referida a *los procesos y medios educativos para desarrollar en los alumnos su experiencia educativa y ofrecer un contexto físico adecuado al aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, pero sobre todo, para la tarea de propiciar el aprendizaje; buenos materiales de estudio y de trabajo, así como sistemas de evaluación de los aprendizajes y estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de competencias.*

c) Calidad referida a los *resultados del aprendizaje* logrados por la acción educativa, enfatizando que los estudiantes efectivamente aprendan y desarrollen las competencias pertinentes para este nivel. (UAEM, 2009, págs. 50-51)

Calidad entonces está referida a 1) los contenidos que se aprenden y que permiten que una persona se desarrolle intelectual, afectiva, moral y físicamente y que estos contenidos le permitan desempeñarse en diferentes ámbitos de la sociedad; también está referida a 2) los procesos y medios educativos, incluyendo los espacios más idóneos o adecuados para el adecuado aprendizaje; así como 3) un cuerpo de docente bien preparado para la ardua tarea de enseñar, más específico para propiciar el aprendizaje; 4) materiales de estudios y de trabajo y finalmente 5) un sistema de evaluación de los aprendizajes, es decir los resultados del mismo aprendizaje y las estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias.

Vamos paso por paso, el punto número es sumamente ambiguo, veamos por qué. La calidad de los contenidos está relacionada con su pertinencia, con su actualidad o su posible uso. Esta visión puede excluir de tajo a las todas las humanidades del currículo.

Sobre los puntos dos, tres y cuatro se refieren a la acción del docente, a cómo educa, es decir, cómo enseña, qué medios utiliza, qué materiales emplea para propiciar el aprendizaje del alumno.

El último punto se refiere a la evaluación del trabajo del docente, en términos de resultados del aprendizaje, siendo más específicos, se refiere al desarrollo de las competencias en los alumnos por mediación del docente. Entonces la calidad en educación está fundamentalmente centrada en la acción del maestro. Dejando a un lado las políticas y la gestión de la educación, cuestiones que no dependen del docente y, por lo que se puede leer en el *CBU 2009*, no son cuestiones que se puedan evaluar en términos académicos, quizás si en términos administrativos o de calidad en los procesos; la calidad educativa depende de la labor docente y es aquí donde se gesta la maniobra de culpar al docente del fracaso educativo en que se encuentra México.

Con estas nociones de calidad, siguiendo a Toranzos, la UAEM pretende construir un sistema de evaluación, en donde se incluyan, indicadores, criterios e instrumentos para llevar a cabo dichas evaluaciones, cuyos componentes de todo su sistema sean: equidad, eficiencia, eficacia y relevancia. Un indicador de la calidad lograda se verá reflejado cuando se logre bajar los índices de deserción y subir la eficiencia terminal, así como *proporcionar contenidos útiles para la vida personal, social y productiva del alumno; y si logra todo lo anterior al menor costo posible*". (UAEM, 2009, p. 51).¹³ En estos indicadores se reflejara dicha calidad. Como se puede observar, el trabajo del docente será evaluado en función de los logros de los alumnos y cito:

Será necesario también actualizar los indicadores que tradicionalmente se han empleado en la institución para medir el desempeño de los planteles: evolución de la matrícula, reciclaje, deserción, aprobación, etcétera, e incursionar en elementos que permitan definir qué es lo que el estudiante ha aprendido realmente, qué tan preparado se encuentra para

¹³ Las cursivas son mías. Refleja la visión de calidad empresarial de la UAEM.

desempeñarse productivamente en la realidad o qué y en qué condiciones aprende. (UAEM, 2009, p. 51).

Estas son las políticas de la UAEM con las que se adhiere al compromiso de cumplir con todos los requisitos para formar parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) planteado en la RIEMS.

En contraste, Pablo Latapí al hablar sobre calidad en el Primer Encuentro Internacional de Educación, afirmó:

Creo que en el debate sobre la calidad educativa hemos cometido el error de sustantivarla, buscando definir la calidad, cosificarla, erigirla en un codiciado objeto que hay que encontrar; la calidad es esencialmente, aun gramaticalmente, adjetivo y adverbio; una cosa, en este caso la educación, es buena o mala, mejor o peor que otra, comparable desde diversos criterios. La buena educación rastreada en mi experiencia se ajustará sin pretenderlo a la descripción que trae el Diccionario de la Lengua Española (1992) del término “calidad”: “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.

Voy a hablar de cuatro rasgos de una buena educación; cada uno de ellos es una abstracción y por tanto una fragmentación de la realidad porque en el plano de la experiencia humana todos son inseparables, están fundidos e integrados, son como esferas que se compenetran en una unidad no euclidiana; así aparecen en la realidad de la persona, así también se conformaron a través de un largo proceso de maduración. (Latapí Sarre, 2002, p. 42)

Para Latapí la calidad tiene cuatro rasgos son: el carácter, la inteligencia, los sentimientos y la libertad. El carácter “comprende valores, principios, hábitos y maneras de ser de la persona”. La inteligencia, son tres cosas: 1) “haber adquirido los conocimientos generales necesarios para ubicarse en el mundo (lo que llaman “cultura general”); 2) “haber adquirido las destrezas intelectuales fundamentales –las capacidades formales de abstracción, raciocinio lógico, análisis, síntesis, relación, inducción, deducción— lo que resumimos en dos expresiones “aprender a pensar” y “aprender a aprender”, ambas intrínsecamente relacionadas;” y 3) “haber adquirido y dominar algunos conocimientos concretos, incluso especializados, sobre todo los necesarios para desempeñar trabajos

productivos.” Los sentimientos: “No sabría trazar la línea divisoria entre la inteligencia y sentimiento.

Hoy están de moda la “inteligencia emocional” y las “inteligencias múltiples”, pero a su manera los griegos se anticiparon con su término “metis”¹⁴; esta palabra designaba un conjunto de actitudes, sentimientos o juegos del espíritu que acompañan la actividad de pensar, palabra que abarca más que la mera inteligencia (emocional o múltiples). ¿En qué se debe educar? Siguiendo a Latapí y sin visiones abarcadoras, creo que la educación debe educar, la inteligencia, los sentimientos, la imaginación y creatividad, el desarrollo de la intuición, la modulación de la sensibilidad y muy particularmente la educación para la compasión. Un lugar especial debe tener la educación de la libertad: “Educar para la libertad posible y para la libertad responsable es finalidad ineludible de una buena educación; por ella nos instalamos en el mundo ético, donde nos construimos a nosotros mismos y construimos con otros la sociedad” (Latapí Sarre, 2002, págs. 42-48).

La buena educación de Latapí y la *calidad educativa* de la UAEM son tan distintas y al mismo tiempo ejemplifican todo el debate sobre calidad, que podemos resumir la cuestión de la siguiente forma: la primera centra sus preocupaciones en educar otras dimensiones de la persona más allá de la inteligencia, la segunda en cumplir con los estándares de eficacia y eficiencia.

3.3 ¿Qué esperamos de la educación?

Una cosa es una situación de aprendizaje y otra una situación didáctica. El modelo por competencias pretende recrear escenarios en los cuales los alumnos se enfrenten a una situación problemática, y partir de esto el alumno aprenderá a resolver problemas de la vida cotidiana, sin embargo, nunca serán similares los escenarios creados por el docente a los escenarios de la vida real. En la vida real existen muchos factores que la escuela nunca podrá recrear, como factores de incertidumbre, de caos, de desorden.

¹⁴ “Metis, nombre que significa Prudencia o, en mal sentido, Perfidia (Grimal, 1981, p. 356).

En la búsqueda por respuesta a los interrogantes que surgen de la crisis en la que se encuentra la escuela, David Perkins señala lo siguiente:

¿Qué esperamos de la educación? He ahí la pregunta fundamental.

Ahora bien, si no sabemos lo que queremos y no tratamos de obtenerlos con inteligencia, imaginación y compromiso, es poco probable que encontremos la respuesta.

Lo sabemos, por cierto, de una manera general e incluso podríamos resumirlo en una sola palabra: *todo*. En *Popular Education and its Discontents*, Lawrence Cremin, historiador de la educación en la Universidad de Columbia (ya fallecido), señala que los programas de estudio son los principales responsables de los males que padece la educación. Nuestra manera habitual de resolver los asuntos no sólo relativos al conocimiento sino a la ciudadanía, la rectitud moral, las buenas relaciones sociales, la capacitación de la fuerza laboral, etc., consiste en transferir todos los problemas a los educadores.

Las metas que he propuesto suenan gratas al oído. Si la educación pública se atuviera a ellas y las pusiera en práctica, ¿quién no se sentiría feliz? Pero ante todo debemos preguntarnos si la educación tiene verdaderamente un centro, una médula.

Debemos preocuparnos por dicho centro, porque “el programa que lo abarca todo” actúa como un vampiro que desangra a maestros, alumnos y directores. Cualquier empresa que desee progresar necesita de un espíritu enérgico y vigoroso y nada quita más energía que hacer muchas cosas y no tener tiempo para hacerlas medianamente bien. No quiero decir con esto que las escuelas deban limitarse exclusivamente a la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética, sino que se impone determinar un centro —y aquí mi voz se suma a la de muchos de mis contemporáneos—.

De acuerdo, lo queremos todo. Pero ¿qué preferimos? Voy a intentar una respuesta sin dar muchos rodeos: preferimos, como mínimo, tres metas generales, estrechamente ligadas con la esencia de la educación y difíciles de refutar.

Retención del conocimiento.

Comprensión del conocimiento.

Uso activo del conocimiento. (Perkins, 1995, págs. 17-18).

Aunque el texto es extenso, encierra un problema y una respuesta. En efecto, la escuela es para muchas personas la causa de muchos de los problemas que aquejan a la

sociedad, los bajos niveles de escolaridad, los malos resultados en las pruebas internacionales, los pobres resultados en lectura, la crisis de valores, etc. A la escuela se le acusa y se le exige soluciones a todos estos problemas; se le pide más de lo que puede dar, se le pide que resuelva asuntos que no son de su competencia. Es a la escuela y solo a ella a la que se responsabiliza, no a la familia, los partidos políticos, las organizaciones empresariales, las organizaciones de trabajadores, las instituciones de investigación, etc.

Sin embargo la escuela podría parecer como una institución que ha fracasado (Illich, 2006), que no sirve para la resolución de todos estos problemas. En el caso de la UAEM su *Currículo del Bachillerato Universitario 2009* está concebido precisamente para arreglar todo y eso no es posible, no es posible que la escuela pueda hacer todo lo que los padres de familia y el gobierno quieren que haga, y si a esta pretensión le sumamos que al interior de la misma institución se elaboran documentos, llámense planes, programas de estudios, planes nacionales de educación, etc., con las características que aquí he comentado, los resultados no son los esperados. La escuela es el peor enemigo de la propia escuela. El diseñar programas de estudio sin pies y sin cabeza lejos de ayudar en la solución de los problemas sociales contribuye a su intensificación. En los problemas que aquejan a la sociedad, la escuela es un actor social más, pero no es el único.

No quiero decir que no haya escuela o que no haya programa de estudios, por el momento tengo fe en que la realidad en materia educativa pueda cambiar. Lo que quiero decir es que debería haber en los programas de estudio un espacio para dialogar, y no seguir un debate que “sugiere” el programa de estudios, un espacio en el que el docente pueda atender, según sus propios diagnósticos (elaborados de manera individual o de manera colegiada), las necesidades de la comunidad escolar, de su grupo de alumnos. Y en esto radica la respuesta que inspira el texto de Perkins. Los programas de estudios no saben de la realidades locales de los alumnos, el profesor debería abordar los problemas de sus alumnos a veces a más allá de la clase, en este sentido, es la actitud del docente la que influye en los alumnos y no un contenido el que hace que el alumnos adquiera ciertas actitudes ante la vida. Se deben abrir espacios para la libre intervención del docente.

Otra respuesta que podría aliviar la crisis en la que han puesto a la escuela es que en la elaboración de programas de estudios, al estilo de Paulo Freire (2000), se tendría que disponer de un grupo de especialistas quienes podrían elaborar un diagnóstico de la realidad local de la comunidad en la que se encuentra el plantel. Estando precisamente en la comunidad que se va atender, se podrían conocer sus problemas, sus necesidades, su lenguaje y, desde la multidisciplinariedad, diseñar un programa de estudios que además deje espacio para el encuentro horizontal entre docentes y alumnos. Con la implementación de la RIEMS todos los contextos son iguales, no hay diferencias entre subsistemas de educación media superior, no hay culturas o subculturas diversas, no hay diferentes poblaciones destinatarias, en todos los Estados de la República prevalece, según los creadores de esta Reforma, las mismas necesidades que serán satisfechas con el desarrollo de las competencias genéricas y las disciplinares incluyendo las del ámbito de la filosofía.

El programa educativos no destinan un tiempo o un espacio para el diálogo con los alumnos sobre problemas que ellos consideran importantes; las inquietudes de los jóvenes no son las inquietudes de los planificadores o diseñadores de los programas de estudios. El diálogo entre profesor y alumnos sobre temas de su interés no aparecen, considero que así no se fomenta el pensamiento crítico y reflexivo. A veces un debate sobre sus inquietudes deja más aprendizaje en los alumnos que la mejor exposición del docente. Y ni que decir sobre el fomento de la creatividad.

CAPÍTULO 4

¿ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS?

Así pues, un paradigma puede incluso aislar a la comunidad de problemas importantes desde el punto de vista social, pero que no pueden reducirse a la forma de enigma, debido a que no pueden enunciarse de acuerdo con las herramientas conceptuales e instrumentales que proporciona el paradigma. Una de las razones por las cuales la ciencia normal parece progresar tan rápidamente es que quienes la practican se concentran en problemas que sólo su propia falta de ingenio podría impedirles resolver. (Kuhn, 2001, p. 71)

4.1 Las humanidades desde el enfoque basado en competencias

Desde siempre ha existido y existirá la crítica a las humanidades, especialmente cuando se pretende hacer Reformas a los sistemas educativos.¹⁵ Y no es nuevo, desde la antigüedad se veía a los filósofos como personas que tenían puestos los ojos en otras cosas menos en donde los tenían que tener.

Dentro de los currículos escolares, esa crítica parece inherente a la naturaleza misma de las humanidades ya que se cuestiona su utilidad en la formación de las personas; se trata a las humanidades como disciplinas que no dejan nada, que lo que verdaderamente vale la pena son aquellos conocimientos de tipo práctico; –saber hacer” es lo que importa, desde luego esta es la lógica del capitalismo y en este sentido la educación basada en competencias y las humanidades son intrínsecamente incompatibles, pues el Enfoque Basado en Competencias privilegia la –lógica de la resolución” y las humanidades privilegia una –lógica del saber”, saber para comprender, saber para darle sentido a la existencia, a las cosas, al mundo; de ninguna manera pienso que el estudio de las humanidades tenga la pretensión de resolver los problemas, pero nos permite dar el primer paso: comprenderlos.

¹⁵ Cuando se implementó la RIEMS la filosofía casi quedó fuera. En estos días España atraviesa por una crisis porque se quieren desaparecer algunas facultades de humanidades y otras disciplinas en la Universidad Complutense de Madrid.

Se podrá argüir que el problema de la incompatibilidad es cuestión de una correcta planeación académica por parte del docente, que solo se trata de hacer encajar la enseñanza de la humanidades en los estándares que exige el enfoque basado en competencias; se dice que la enseñanza en el aula requiere de una planeación que debe tener presentes varios aspectos: las competencias que se desean desarrollar, las actividades a realizar, estas actividades deberán ser fundamentalmente situaciones didácticas en las que los alumnos desarrollen las competencias, es decir, situaciones creadas por el docente en las que los alumnos desplieguen sus conocimientos, habilidades y destrezas (procedimientos) y actitudes y valores en la resolución de un problema (el problema o conflicto cognitivo viene planteado en la situación didáctica y ésta es un momento dentro de una secuencia didáctica —el proceso planeado en el que se desarrolla la competencia—), en esta resolución se deben tener presente los desempeños que deberá mostrar el alumno que ya es competente, estos son descritos previamente en los que se llama indicadores de desempeño y finalmente qué se debe evaluar y con qué instrumentos. De acuerdo a este modelo se requiere dejar perfectamente clara cada etapa de la planeación, qué competencias, qué actividades, qué indicadores, qué desempeños, qué conocimientos, qué habilidades, qué destrezas, qué actitudes, etc. deberá mostrar el alumno competente.

¿Es útil el modelo por competencia en las humanidades? Este modelo privilegia la evaluación, los indicadores de desempeño, todo lo cuantificable, sin embargo no todas las disciplinas y sus procesos pueden ser evaluados bajo los estándares que propone el modelo por competencias; la enseñanza de las humanidades por su propia dinámica, especialmente la reflexión que sucinta cuyo proceso no obedece los límites de una clase, no permite obtener datos cuantificables cuando se realizan distintos procesos de evaluación; por ejemplo, no podemos decir cuál argumento dicho por un alumno cumple con los indicadores de una rúbrica o de una lista de cotejo. ¿Podemos decir —por ejemplo— que un poema es mejor que otro en términos de indicadores de desempeño?

Lo mismo podemos argüir en el caso de la comprensión lectora, ¿podemos estandarizar la comprensión correcta de un texto? Por ejemplo: los textos de origen indígena ¿pueden tener el mismo significado para un alumno de la Cd. de México que para un alumno originario del mismo pueblo de donde surgió ese texto? En el primer caso

podemos medir la cantidad de palabras que puede leer un alumno, pero no su comprensión. Quizás por esos los exámenes que incluyen lecturas de comprensión, al ser estandarizados y a veces masivos, nos arrojan resultados tan negativos.

El mundo de lo simbólico, de la comprensión, de la creación, incluso del mito no puede ser cuantificable en los términos que propone el modelo en cuestión. También en la formación de valores sucedo algo similar: cada alumno procede un contexto familiar único, por lo que la enseñanza de valores resulta sumamente compleja y este aspecto tampoco es considerado en la RIEMS.

4.2 Competencias y las humanidades en México

En México las competencias genéricas y disciplinares se publicaron en el Acuerdo Secretarial No. 444 por el que se establece las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (publicado el 21 de octubre de 2008) (Anexo I), estableciéndose 4 campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación. Con el Acuerdo Secretarial No. 448 se modifican los diversos Acuerdos 442, 444 y 447 [...], se inserta un nuevo campo disciplinar, este nuevo campo son las Humanidades y las asignaturas que este campo son: Filosofía, Ética, Lógica y Estética.

Finalmente el 21 de septiembre de 2009 se expide el Acuerdo Número 5/CD/2009 en el que se presentan las competencias disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la Filosofía, que brindarán orientaciones para los modelos educativos correspondientes. Este Acuerdo fue ratificado el 7 de noviembre de 2012 en el Acuerdo Secretarial No. 656 por el que se Reforma y adiciona el Acuerdo 444 y se adiciona el 486. En este Acuerdo, el 656, las competencias para el ámbito de la filosofía así llamadas en Acuerdo Número 5/CD/2009, ahora se llaman competencias para el campo disciplinar de Humanidades (que abarca asignaturas como literatura, filosofía, ética, lógica y estética), en otras palabras, lo que se propuso como competencias en el ámbito de la filosofía, ahora son competencias en el ámbito de las humanidades.

Todos estos cambios tiene su origen en el hecho de haber excluido, desde un inicio, a las humanidades de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, por lo que distintas organizaciones filosóficas de México emprendieron una lucha para el establecimiento de las humanidades en la RIEMS, esta lucha fue encabezada por el Observatorio Filosófico de México. La reseña de esta reivindicación se puede consultar en (Vargas Lozano, 2012). Desde mi punto de vista, la postura crítica de los dirigentes que encabezaron la lucha contra la exclusión de la filosofía y de la humanidades de la RIEMS contrasta con la formulación de la competencias para el ámbito de la filosofía (Anexo II) que se integraron al cuerpo de la Reforma, desde luego que la prioridad de esta lucha estaba inclinada por el restablecimiento de la filosofía y las humanidades en el currículo de los diferentes subsistemas que se adhirió a la RIEMS, en lugar de la abolición de la misma cuyo corte neoliberal es claro.

Con toda facilidad se puede formular competencias, como el caso de las filosóficas, y esto constituyen una de las principales críticas al modelo en cuestión, hasta hay textos que nos dicen cómo formularlas (SEP, 2009b), cuando en realidad uno supondría a un grupo expertos en psicología educativa en pedagogos, etc. formulándolas. Sin embargo, aun cuando existieran estos expertos, estos caminan sobre un terreno movedizo:

El enfoque por competencias motiva infinidad de experiencias de formación en estudios dirigidos a profesiones y puestos de trabajo concretos. También es la referencia para desarrollar experiencias pedagógicas que desborden los esquemas académicos más usuales, como lo han sido la enseñanza centrada en la resolución de problemas, el estudio de casos, la simulación de toma de decisiones, los proyectos interdisciplinarios, etc. Pero el caso de las competencias que ahora nos ocupan nos sitúa en otro contexto.

La debilidad de planteamiento teórico se corresponde con la imposibilidad práctica de llevar a cabo una pedagogía basada en competencias. Sólo dos argumentos. a). Por prometedor que sea este enfoque, es evidente que poco más allá de enunciarlas, no poseemos el capital —no lo posee el profesorado— de saberes prácticos necesarios para conocer cómo se provoca el desarrollo de las competencias. Ese capital constituye la competencia de alumbrar competencias en otros que, como éstas últimas, también se aprende. Si se posee ese capital, ya no tendría sentido plantear la novedad con la que se han presentado, si no se posee ¿cómo va a ponerse en práctica algo tan —nuevo”? b) Si, por otro

lado el currículum actual no se corresponde con las competencias básicas, si hay que traducirlo o inventarlo –no sabemos que lo esté— resulta que o creemos en la transustanciación de las mentalidad y de las prácticas o no se derivarán consecuencias para el desarrollo del currículum. (Gimeno Sacristán J., 2009, p. 48).

Y aunque se pueda pensar que el enfoque podría funcionar en áreas meramente técnicas, en donde se requiere de la capacidad de resolver problemas, no sé acepta la misma posibilidad en áreas como las humanidades. Pensemos por un momento en las siguientes asignaturas: literatura, filosofía, ética, lógica y estética, sólo por mencionar las asignaturas que corresponden al campo disciplinar de las humanidades del marco curricular común, las preguntas que podríamos hacernos son:

¿En realidad la enseñanza de estas asignaturas puede lograr que las personas sean capaces de resolver problemas cotidianos en los cuales tengan que movilizar sus *competencias filosóficas*? ¿Podemos establecer, siguiendo el Enfoque Basado en Competencias, los criterios para poder decir que un alumno ya posee los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para enfrentar una situación, escenario o contexto en el ámbito de la filosofía? ¿Cuáles son los saberes procedimentales que el alumno debe desarrollar durante el curso de filosofía? ¿Exactamente que desempeños tendrá que evidenciar un alumno de filosofía? ¿En realidad se pueden crear situaciones, escenarios o contextos para lograr que el alumno de filosofía aprenda a usar todas sus capacidades en la resolución de un problema como afirman los teóricos del enfoque basado por competencias?

4.3 La sociedad del conocimiento

Considero que desde la aparición del Informe mundial (UNESCO, Hacia las sociedad del conocimiento. Informe Mundial, 2005), el tópico –sociedad del conocimiento” ha sido subsumido por los responsables de las políticas educativas, lo podemos ver en muchos discursos que sobre educación leemos o escuchamos, la UAEM no ha sido la excepción. En el capítulo uno de este informe, que se titula *De la sociedad de la Información a la sociedad del conocimiento*, se lee:

La sociedad mundial de la información en gestación sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la construcción a nivel mundial de sociedades del conocimiento que sean fuentes de desarrollo para todos, y sobre todo para los países menos adelantados. Para lograrlo, dos desafíos planteados por la revolución de la información revisten una importancia particular: el acceso a la información para todos y el futuro de la libertad de expresión. En efecto, cabe preguntarse si la desigualdad de acceso a las fuentes, contenidos e infraestructuras de la información no pone en tela de juicio el carácter mundial de la sociedad de la información. Además, ¿cómo se puede hablar de sociedad mundial de la información, cuando la libre circulación de informaciones se ve obstaculizada o cuando la propia información es objeto de censuras y manipulaciones? (UNESCO, 2005, p. 29).

¿Cómo tendrá que ayudar la escuela para lograr esto? Independientemente de la “desigualdad de acceso a las fuentes, contenidos e infraestructuras de la información”. Este solo hecho pone en duda la concepción de llegar a formar una sociedad del conocimiento globalizada, particularmente cuando la sociedad súper—industrializada crea millones de pobres, aún incluso en aquellos países que se consideraban primermundista.

El *CBU 2009* señala como una situación de corte social y educativo el tema de inserción a la sociedad del conocimiento, pues como dice el Informe de la UNESCO, con ello se estaría creando una “fuente de desarrollo para todos, y sobre todo para los países menos adelantados”, en este sentido la escuela debe enseñar:

Más que adquirir información, los alumnos requieren desarrollar competencias, que les permitan organizarla, interpretarla y darle sentido y utilidad para su vida. (UAEM, 2009, p. 24).

Es decir, que los jóvenes debe desarrollar: “habilidades para la selección y el procesamiento de la información, autonomía, capacidad para tomar decisiones, trabajo en equipo y flexibilidad; imprescindibles en la diversidad de contextos que le rodean” (*Ibidem*): estos son los fines de la educación basada en competencias, este nuevo enfoque es el que van a privilegiar los autores de la Reforma a la Educación Media Superior (RIEMS).

El *CBU 2009* alerta sobre la “verdadera revolución en el conocimiento”, en donde la información se torna obsoleta a un ritmo vertiginoso además de que nuestras vidas están estrechamente ligados a la ciencia y la tecnología aún en los mínimos detalles, así como en los fenómenos a escala mundial:

Sin embargo, la aplicación que se hace de la ciencia y la tecnología muestra una orientación de escasa sensibilidad frente a los problemas sociales, y parece contribuir al aumento de la desigualdad global y a la generación de nuevos riesgos, planteando importantes interrogantes éticos y legales. En este contexto, el conocimiento puede convertirse en un medio de destrucción, y deriva en la búsqueda necesaria de nuevos paradigmas donde se ponga al servicio de la sociedad en su conjunto y no de unos pocos países y personas. Nunca como hoy ha sido tan necesario repensar la función social del conocimiento para asumir el desafío de conciliar dos ideas: por un lado, la de la ciencia y la tecnología orientadas hacia la innovación productiva, y por otro lado, la propuesta esencial e ineludible de preservar la naturaleza satisfaciendo las necesidades sociales. Esto se convierte en un tema obligado de discusión en las escuelas y un objetivo particular de tratamiento en el aula. (UAEM, 2009, p. 25).

Reflexionar sobre la poca sensibilidad de la población ante los problemas sociales o pensar la brecha que se ha prolongado entre quienes tienen acceso a las fuentes de información y quienes no las poseen y todos los problemas de orden ético que esto puede acarrear, así como el tema de la función social del conocimiento científico y el mismo quehacer científico.

Esta sociedad del conocimiento impone más retos que soluciones, nuevamente, sin ninguna reflexión por delante, se asume que la novedad contiene en sí misma la solución de nuestros problemas. Nelson Pretto, al hablar de la perspectiva que se debe adoptar sobre la globalización y sobre la educación denuncia:

Pensar en esa otra globalización significa pensar en otras posibilidades de inserción del ciudadano en el mundo actual y, por supuesto, dar a la educación una gran importancia, constituyéndose en un espacio para la efectiva inserción de los sectores populares en el mundo de las imágenes y de las informaciones en que vivimos y, para tal, la presencia de las TIC son fundamentales. Sin embargo, esa inserción en la escuela necesita estar acompañada de una profunda reflexión sobre sus usos y su apropiación. Y además de sus

usos, la propia cultura escolar en todos sus niveles debe ser heterogeneizada. Las tecnologías, por lo tanto, son potencialidades ya que, a pesar de tener la posibilidad de realizar un uso absolutamente revolucionario de las mismas, lo que encontramos son proyectos que las usan con la misma y tradicional lógica de los medios de comunicación de masas. (Nelson, 2006, p. 3)

Las tecnologías de la información son necesarias ¿para qué? Antes de asumir como necesarias estas herramientas debemos pensar en su impacto en ámbitos como la familia, la educación y la cultura. No podemos simplemente asumir que los productos tecnológicos van a servir de base para construir una sociedad democrática, debemos pensar en el impacto que estos productos pueden producir en las personas que no tienen acceso a los mismos cuando tienen otras prioridades como comer el día de hoy. La brecha entre países ricos y pobres es cada vez más grande ¿cómo se puede pensar qué tener acceso a estos productos puede contribuir en la formación de una sociedad más crítica?

De acuerdo con Nelson:

Los datos sobre el uso de Internet en todo el mundo son muy claros. Un 50% de las visitas a sitios en Internet, corresponden a sólo el 1% de todos los sitios disponibles en el mundo. Obviamente, estos son los mismos de siempre, destacándose las grandes corporaciones como CNN, Amazon, Globo, Starmedia, Terra, los grandes portales que ya conocemos y que tienen, muchas veces, una relación directa con los tradicionales medios de comunicación de masas. Portales que repiten en Internet —potencialmente un espacio de comunicación horizontal— la lógica de la emisión centralizada y distribución de informaciones, o sea, la lógica broadcasting. (Nelson, 2006, p. 3)

La información no es la clave para la construcción de ciudadanía, especialmente la que consume la mayoría ¿no es necesario un tipo de pensamiento que libre a las personas del engaño en un mar de datos inconexos y superfluos?

CAPÍTULO 5

EL CASO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA UAEM

5.1 Antecedentes del caso

En México la Educación Media Superior sufrió una Reforma que se formalizó con el Acuerdo Secretarial 442 por el que se estableció el Sistema Nacional de bachillerato en un marco de diversidad publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre del 2008. Con este acuerdo se pretende construir el Marco Curricular Común (MCC), corazón de la Reforma, un enfoque en educación que pone el énfasis en que el alumno tenga la capacidad de resolver problemas en contextos diferenciados, este es el llamado enfoque bajo competencias:

Para el año 2008, la Secretaría de Educación Pública percibe la heterogeneidad en los estudios de Nivel Medio Superior y los grandes problemas de tránsito que este conlleva cuando las familias mexicanas tienen que enfrentar la necesidad de cambiar de domicilio, así como la calidad educativa en la diversidad de planes de estudio e instituciones que atienden a este sector de la población” (UAEM, Lineamientos, p. 2).

La Secretaría de Educación Pública publicó los siguientes acuerdos secretariales:

Acuerdo 442 que crea el Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad;

Acuerdo 480 sobre el Ingreso al Sistema Nacional del Bachillerato, y el

Acuerdo 444 que establece las Competencias que debe desarrollar el Sistema Nacional del Bachillerato, entre otros.

Con estos documentos se implementó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), asimismo se establece el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) que busca superar tres grandes retos nacionales: la equidad, la cobertura y la calidad en los aprendizajes que se brindan. En síntesis estos fueron los pasos que se dieron para implementar la RIEMS. Frente a esto, la UAEM se adhiere a esta iniciativa y en octubre de 2009 se firma con la SEP—ANUIES el convenio para ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato con los beneficios que esto representa. Esta acción compromete a la Institución

a emprender una serie de acciones que le permitan una alineación académica con los principios que sustenta el marco curricular común establecido en los acuerdos secretariales citados.

Y para responder a este compromiso la UAEM Reforma el *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*, asumiendo las competencias genéricas y disciplinarias establecidas en el Marco Curricular Común (MCC), logrando ser la primera universidad pública en obtener la acreditación conforme a lo establecido en el Acuerdo 8 emitido por la SEP que establece el Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS). Debe quedar claro que el *Currículo del Bachillerato Universitario 2009* solo fue una adecuación del *Currículo del Bachillerato Universitario 2003*, tal y como puede leerse en el documento *Análisis de correspondencia entre el Currículo del Bachillerato Universitario 2009 de la UAEM y el Marco Curricular Común de la RIEMS*:

En la integración del denominado *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*, se recuperen y conserven muchos de los planteamientos del anterior modelo curricular (*CBU—2003*) dado su carácter visionario y su vigencia para responder a las necesidades contextuales actuales, pero sumando como elemento esencial propuesto por la Reforma Integral de la EMS (RIEMS), el enfoque basado en competencias, que se espera otorgue una formación más sólida, completa y pertinente al egresado de bachillerato. (UAEM, Análisis, p. 3)

La adaptación que emprendió la UAEM en el año 2009 solo fue en sus documentos, ya que no se realizó ningún foro en que se escucharan las voces de sus principales actores. La adecuación curricular se basó en la recopilación de documentos que le fueran útiles a la universidad y este es uno de los aspectos más relevantes que este trabajo quiere mostrar. En su tarea de adecuación, además de tomar prestadas las políticas educativas de foros extranjeros, también *recupero* las teorías más populares en materia psicopedagógica:

En el año 2003, nuestra Institución Reforma su currículo del Bachillerato Universitario adoptando el **constructivismo** como fundamento metodológico, constituyendo en el modelo educativo sus características más relevantes como: integral, formativo, holístico y propedéutico, incluyendo los principios normados por la UNESCO: aprender a aprender (Metacognición), aprender a ser, aprender a pensar, aprender a convivir, aprender a aplicar

lo aprendido y aprender a emprender, es decir, preparando al estudiante para insertarse de manera efectiva en la vida socialmente productiva.

El cambio en el plan de estudios ubicó a nuestro Bachillerato Universitario a la vanguardia nacional, al recuperar los conocimientos previos que el estudiante ha acumulado en la educación básica, propiciando la socialización del conocimiento por medio de la estructuración del aprendizaje desarrollando la metacognición en el alumno. (UAEM, Lineamientos, p. 1)¹⁶

5.2 Principales tesis del *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*

Para la UAEM la planeación educativa se reduce a “[...] orientan el diseño, desarrollo y evaluación del Currículo del Bachillerato Universitario 2009”. (UAEM, 2009, p. 21) Esto implica que la educación –como cualquier otro fenómeno de carácter social, está condicionado por las políticas regionales, estatales, nacionales e internacional que limitan las intenciones de la escuela”. Es decir, que no hubo ningún tipo de consenso que involucrara a los miembros de la propia UAEM, la planeación educativa se limitó a seguir las políticas externas impuestas por agentes que conocen la realidad mundial pero no la realidad nacional o estatal. En este sentido, dado el excesivo centralismo en materia educativa que aún vive México, no es posible pensar por cuenta propia para marcar un rumbo, nuestro propio rumbo en materia educativa.

¿De qué fuentes construyó la UAEM su modelo educativo? De varias, entre ellos destaca la **VIII conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en 1998 en Portugal**, cuyas conclusiones fueron retomadas en el *Currículo del Bachillerato Universitario 2003* y por la actualidad de las aquellas propuestas, estas permanecieron en el *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*. Las principales propuestas de la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación son:¹⁷

¹⁶ Negritas mías. Ya se indicó más arriba el conflicto entre el modelo español y el modelo inglés

¹⁷ Todas las negritas que siguen pertenecer al *CBU 2009*.

1. **Recuperar el papel del ser humano como actor principal del proceso educativo** mediante una acción pedagógica basada en la razón dialógica y tendente a la construcción autónoma de la personalidad.
 2. Orientar los esfuerzos para **eleva el nivel de calidad en la educación**, garantizando la pertinencia y cierto grado de flexibilidad en el currículum, **la relevancia de los aprendizajes, una sólida formación básica, la formación de ciudadanos responsables, solidarios, competentes, con la suficiente capacidad de adaptación dinámica a los cambios.**
 3. Privilegiar en esta Reforma **el cambio pedagógico** orientado a una transformación de las relaciones y saberes que se establecen en el aula y en la organización de la escuela, con el objeto de **generar una permanente capacidad de aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía en los aspectos cognitivo, afectivo y ético.**
 4. Desarrollar una política institucional orientada a **garantizar el respeto a la diversidad, la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación** que se brinda, a través de la instrumentación de programas compensatorios (especiales) que den atención prioritaria a los sectores más rezagados, sustentados en el principio de equidad y orientados a la eliminación de la exclusión social.
 5. **Fortalecer los procedimientos de evaluación y medición de la calidad de la educación**, orientados a facilitar los procesos de toma de decisiones y a favorecer el desarrollo de análisis comparados.
 6. Considerando la posible inserción del estudiante en el ámbito del trabajo, **desarrollar competencias genéricas** que le faciliten una **eficaz adaptación a un mundo laboral cambiante.**
 7. **Fomentar el aprendizaje de las ciencias y la tecnología**, creando condiciones adecuadas para la investigación y la innovación que **favorezcan la integración en la sociedad del conocimiento.**
 8. Favorecer el **conocimiento y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación**, así como su aplicación pedagógica, eficiente y crítica.
- (UAEM, 2009, págs. 40-41)

Las propuestas de la VIII conferencia Iberoamericana de Educación que acabo de citar son retomadas por el *CBU 2009*, tal y como se puede leer en mismo: “Las negritas [arriba citadas] destacan las ideas consideradas en la estructuración del modelo curricular retomadas en la estructuración del modelo curricular 2003 y retomadas en la propuesta 2009”. Me parece que aquí hay materia para algunas reflexiones.

¿Es permitido hacer esto? Es decir ¿puede una universidad hacer suyas las propuestas de un foro internacional y plasmarla en sus documentos sin ninguna mediación crítica, sin ningún foro entre sus propios académicos? ¿Vamos a aplicar las mismas soluciones que propone estos foros? ¿Por qué no elaborar nuestros diagnósticos y nuestras propias propuestas en materia educativa?

Otros documento de donde la UAEM retoma algunas ideas es el de la **2ª. Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)** cuyo tema fue la educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población, encontramos las siguientes propuestas en materia de educación:

Ser pertinente, esto alude a que ésta sea **significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses**, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, **la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales.**

Transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.

Desarrollar un currículo relevante y significativo para toda la población, alcanzando un equilibrio entre lo mundial y lo local, o entre lo universal y lo singular; es decir, convertirse en ciudadano del mundo y participar activamente en la comunidad de origen; entre las

necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal; entre lo común y lo diverso; y entre lo disciplinar y la integración de contenidos. (UAEM, 2009, p. 42)

Al pie de página se lee: “Las negritas destacan las ideas retomadas en la estructuración del modelo curricular 2009.” Esto nos puede dar una idea más clara de lo que significa cómo una Universidad procesa sus propias Reformas.

Del documento de trabajo de **las Organismos Internacionales de Cooperación y la Educación (OEI)** se retoman las siguientes políticas:

1. El objetivo de largo plazo del Banco Mundial: —Asegurar que todas las personas terminen estudios de enseñanza básica de calidad suficiente, adquieran los conocimientos fundamentales (**alfabetización, conocimientos básicos de aritmética, capacidades para razonar y técnicas para la vida en sociedad, como la aptitud para trabajar en equipo**) y tengan la **oportunidad de seguir estudiando toda la vida** en distintos entornos de la enseñanza post—básica para poder adquirir conocimientos avanzados” (Estrategia sectorial de educación, BM, abril, 2000).

2. La atención de la inversión del Banco Interamericano de Desarrollo en la universalización, calidad y pertinencia de la educación; dadas las características de la economía actual y la que “está por venir”, especialmente por la globalización y el creciente contenido intelectual de la producción; pues esto requiere una sólida formación en **matemática, lenguaje y comunicación, así como flexibilidad, creatividad y creciente capacidad para trabajar con otros en forma cooperativa.** (UAEM, 2009, p. 43).

Es claro que la política económica influye de manera decisiva en la política educativa, ideas tales como “alfabetización, conocimientos básicos de aritmética, capacidades para razonar y técnicas para la vida en sociedad, como la aptitud para trabajar en equipo y tengan la oportunidad de seguir estudiando toda la vida en distintos entornos de la enseñanza post—básica para poder adquirir conocimientos avanzados” ya no pertenecen al vocabulario de los pedagogos o psicólogos educativos, sino a los funcionarios del Banco Mundial quienes imponen el rumbo educativo de nuestro pueblo.

La UAEM no es la única que se “inspira” en documentos internacionales, también la Secretaría de Educación Pública. Según leemos en el Acuerdo 442 a la Secretaría le preocupa tomar en cuenta la opinión en materia educativa del Banco Interamericano de

Desarrollo (BID): “La atención de la inversión del Banco Interamericano de Desarrollo en la universalización, calidad y pertinencia de la educación”; más allá de la cita, la SEP ha hecho suyas las notas que sobre educación externa el BID, me refiero a la 1) ampliación de la cobertura, 2) mejoramiento de la calidad, y 3) búsqueda de equidad. (UAEM, 2009, p. 7).

Los retos que enfrentamos en la educación media superior son los retos que formulan los economistas, no lo investigadores educativos ni los maestros; los diagnósticos en materia educativa no emergen de los análisis de sus propios especialistas sino de los analistas internacionales que relacionan causalmente la educación con el mejor funcionamiento de la economía mundial. Es el capitalismo es el que determina las políticas educativas de la UAEM, siendo el desarrollo del individuo se limita a su exitosa inserción en la vida laboral, único aspecto importante en la RIEMS.

En el plano nacional “el valor estratégico que la EMS tiene para impulsar la transformación que requiere el país, dentro de un contexto caracterizado por la acelerada transformación científica y tecnológica, es una realidad que la política educativa no ha podido eludir.” De acuerdo al *CBU 2009* los criterios conductores de la política educativa son:

1) problemas de cobertura, calidad y equidad a través de la puesta en marcha de estrategias tanto pedagógicas como tecnológicas; 2) la definición de nuevos roles de los actores educativos; 3) una organización, mecanismo de toma de decisiones y criterios de operación que mantengan correspondencia de las funciones sustantivas; 4) pertinencia de los programas educativos, definida en función de las necesidades del entorno en cada institución; 5) contar con procesos de selección basados en los méritos de los aspirantes y en atención al principio de equidad, entre otros. (UAEM, 2009, p. 44).

¿Hasta qué punto el seleccionar a los “mejores aspirantes” contraviene el principio mismo de equidad y de oportunidad? ¿No es un derecho constitucional el acceso a la educación media superior? Los exámenes de selección podrían ser una violación a los derechos los jóvenes que desean seguir estudiando.

El documento en el que se hace el diagnóstico acerca del estado de la educación y en particular de la Educación Media Superior y del que parte la propuesta de una Reforma a

la misma, lleva por título: Programa Nacional de Educación 2001—2006. En este documento, en la sección que hace referencia a la educación media superior, se lee:

Al respecto es importante señalar dos aspectos que es necesario superar para contar con una educación media superior que responda, con oportunidad y calidad, a las exigencias que plantea el desarrollo nacional.

El primero de ellos es la falta de una identidad propia diferenciada nítidamente de los otros tipos educativos. En términos generales y por diferentes razones, la mayor parte de las modalidades de este tipo educativo se han subordinado a la educación superior en detrimento del desarrollo de sus propias potencialidades.

El segundo se relaciona con la discrepancia entre su alto grado de absorción de los egresados de la secundaria y su relativamente bajo desempeño en relación con la retención y la terminación de estudios (SEP, 2001, p. 159).

El diagnóstico plasmado en el Programa Nacional de Educación 2001—2006 sobre la educación en todos los niveles educativos es, desde mi punto de vista, sumamente claro, a diferencia del *CBU 2009*, pero sobre todo de profundidad. En el párrafo arriba citado se mencionan dos aspectos que hay que superar para tener una la educación media superior que responda a las exigencias del entorno nacional.

El primero se refiere a la identidad del nivel en cuestión, es decir que no solo es sirva de trampolín para acceder a la educación superior, desaprovechando todas la posibilidad para que el alumnos reciba un formación de acuerdo con cierto ideario, al contrario, solo se cursan asignaturas, que parecen desconectadas entre sí, en muchos casos, con los estudios superiores. Esta identidad, entiendo, debe ser una guía de objetivos claros en la formación, es decir, tener claro un perfil de egreso del bachiller. En el *CBU 2009* se cita pero no se ahonda en lo que significa la identidad del NMS ni como crearla desde el bachillerato de la UAEM. Sobre la segunda cuestión el problema es más grave, quizás el más grave de todos los problemas que enfrenta la educación media superior, me refiero a la deserción y a los altos índices de reprobación que conducen finalmente al abandono de los estudios preuniversitarios.

Tan grave es el problema que en estos días se puso el marcha El Movimiento contra el Abandono Escolar que pretender ser una estrategia integral de carácter nacional que involucra la participación conjunta y coordinada de autoridades educativas federales y estatales, directivos de planteles, docentes, padres de familia, estudiantes y sociedad en general, para lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de nivel medio superior. Desde la Subsecretaría de Educación Media Superior y en consulta con las autoridades estatales, hemos construido un primer conjunto de herramientas para apoyar el trabajo en los planteles para enfrentar el abandono escolar.” (SEP, 2013).

Ante estos retos la SEP ha propuesto a las instituciones de NMS la puesta en común respecto al perfil de egresado de EMS en función de un conjunto de competencias genéricas transversales y disciplinares básicas que articulen conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables en la formación integral, holista y armónica de la persona” (SEP—SEMS, 2009).” (UAEM, 2009, p. 45). La Subsecretaria de Educación Media superior (SEMS), autoridades educativas de los estados de la República, la Red Nacional del Nivel Medio superior de la ANUIES, el Consejo de especialistas de la SEP, el IPN y diversos especialistas participaron en el inicio de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) cuyos ejes son:

- 1) La creación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias para dotarle de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras”.
- 2) La definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS para que puedan ser reguladas e integradas de manera efectiva al Sistema Educativo del país” y, de manera específica, al SNB.
- 3) La definición de los mecanismos de gestión de la Reforma: formación docente, de apoyo a los estudiantes y evaluación integral, entre otros necesarios para fortalecer el desempeño académico y mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos”.

4) La forma en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este sistema –reflejado en una certificación nacional complementaria a la que actualmente emite cada institución”. (UAEM, 2009, p. 46).

De acuerdo al *CBU 2009*, “el primer paso ha sido la construcción, difusión y socialización del Marco Curricular Común, basado en competencias, con el cual se pretenden articular académicamente los planes y programas de estudio en torno a objetivos comunes (desempeños finales compartidos), sin perder la diversidad y riqueza de las distintas instituciones” involucradas. Estos desempeños, como proceso y finalidad, es el *quid* del perfil de egreso que tienen en común todas las Instituciones que han suscrito la RIEMS, en ese sentido se tuvo que adaptar, que no modificar, programas de estudios de tal manera que cada programa contribuyese en el desarrollo de algunas competencias, al grado de decir que los programas son el pretexto para lograr que el alumnos desarrolle la competencia que cada programa postula. Con esta visión se estaría dotando de una identidad a la Educación Media Superior.

5.3 Política educativa de la UAEM

Es importante señalar que desde el 2003 la UAEM ya contaba una primera edición del *Currículo del Bachillerato Universitario*, en el que se incorporan iniciativas de diferentes foros, particularmente de foros extranjeros, pues –el 11 de agosto de 2009 la UAEM firma la carta de adhesión al SNB, hecho que determina la revisión del *CBU 2003* para incluir en sus propósitos el logro del perfil del egreso establecido en el Marco Curricular Común.” (UAEM, 2009, p. 48).

Al mismo –el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2009—2013 de la UAEM, estructurado en torno a cinco ejes transversales, destaca los siguientes objetivos institucionales que se recuperan en la propuesta curricular del bachillerato 2009 y en los diversos proyectos operativos que apoyan su instrumentación:

En relación con la innovación curricular:

- Incorporar estrategias didácticas y pedagógicas innovadoras para que el currículo universitario promueva el tema de la responsabilidad social y los valores, al tiempo de aplicar metodologías que vinculen a la universidad con su entorno local, estatal y nacional.
- Impulsar los programas específicos de apoyo a la juventud relacionados con: sexualidad, recuperación del orgullo de porvenir de pueblos indígenas, responsabilidad de ser padres jóvenes, apoyo a grupos vulnerables para que continúen y culminen sus estudios y la prevención de problemáticas psicosociales en los estudiantes.
- Desarrollar el uso de las TIC para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, la operación de redes de conocimiento y el desarrollo de proyectos digitalizados intra e interinstitucionales (multimedia, plataformas *software* (sic), herramientas de trabajo colaborativo en línea, entre otros).

En torno a la formación docente:

- Impulsar la formación docente en temas relacionados con el desarrollo curricular, los enfoques centrados en el estudiante, la enseñanza para la formación transversal y la elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje.
- Respecto a la cobertura y equidad:
- Aumentar las oportunidades de acceso a bachillerato y estudios profesionales, y favorecer la permanencia, el rendimiento académico y la conclusión exitosa en los estudios de los alumnos.
- Fortalecer la equidad y calidad de la oferta educativa institucional en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia, mediante un compromiso de pertinencia social y de formación humanista en sus diversos sistemas y niveles educativos.
- Desarrollar el programa de educación continua y a distancia de la UAEM, particularmente el Bachillerato Universitario en la Modalidad a Distancia (BUMAD).
- Impulsar una educación a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes en línea, accesible a estudiantes y profesores en cualquier momento y desde cualquier lugar que favorezcan la ampliación de la cobertura.

- Apoyar programas de diseño instruccional para el tránsito de la modalidad presencial a una modalidad mixta, con base en el aprendizaje combinado. (UAEM, 2009, págs. 48-49).

Estos cambios no son fundamentales, simplemente son una mera adecuación de sus documentos a las políticas externas, por lo que representa un caso excepcional.

5.4 Entre el enfoque por competencias y el constructivismo

El enfoque basado en competencias fue adoptado las Instituciones de Educación Media Superior que suscribieron la Reforma de la misma; el enfoque basado en competencias, según sus defensores y las instituciones que lo suscribieron, entre ellas la UAEM, responde mejor a los restos que, desde la educación, se deben de afrontar¹⁸ tanto a nivel nacional como internacional. En esta parte del trabajo expondré lo que la UAEM entiende por el Enfoque basado en competencias (EBC), haciendo las observaciones necesarias. Leemos en el *CBU 2009*:

La perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación que podría permitir realizar mejores procesos de formación académica. A pesar la discusión abierta que este enfoque ha planteado, diversos autores reconocen como algunas de sus ventajas potenciales la posibilidad de modificar los modelos de enseñanza y replantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar. (UAEM, 2009, p.70).

Es sumamente significativo que se haga referencia a dos grandes teóricos del constructivismo pero no se les hace mucha justicia: Frida Díaz Barriga y César Coll. La cuestión es que Currículo del Bachillerato Universitario 2009 de la UAEM tiene como pilar pedagógico un enfoque constructivista más que un enfoque basado en competencias:

¹⁸ No hay que olvidar que la dicotomía saber (modelo español) y desempeño (modelo inglés). Qué desde mi punto de vista no ha quedado resuelto para los docentes que trabajen en el medio superior.

El Marco Curricular Común (MCC, 2008) en el bachillerato, vigente a la fecha, cuenta con un marco centrado en las conductas que se deben alcanzar con los atributos de las mismas y si bien señala que la metodología idónea para alcanzarlo es el constructivismo, la exigencia está en el resultado que se demuestra mediante conductas observables y medibles [...]. (Frade, 2012, p. 60)

El modelo de la UAEM está orientado al conocimiento, no tanto al desempeño, pero ¿qué dice el documento el Acuerdo Secretarial 442 fundamento de la Reforma?

El enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. Los planes de estudio que adopten el enfoque en competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes.

Un planteamiento de esta naturaleza es sumamente proclive a desarrollarse en el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza, que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo.

En el tradicional enfoque conductista se concibe que el conocimiento viene de fuera, que el experto lo transfiere al aprendiz. Ahora sabemos que en el proceso de aprender, las personas construyen sus propias representaciones simbólicas de los conocimientos. Que el aprendizaje significa la reorganización de estructuras cognitivas, proceso enriquecido por la demanda de tareas diversas y las experiencias educativas.

Para el enfoque de competencias, como para el constructivismo, es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados. En todo caso, la sociedad contemporánea se caracteriza, entre otras cosas, por el cúmulo de información creciente y disponible en diversos medios. Los estudiantes eficaces deberán ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos.

En ese sentido, el enfoque de competencias, amarrado al constructivismo, puede enriquecer la calidad de la educación al engarzar los propósitos educativos con los métodos para alcanzarlos.” (SEP, 2008a, p. 32)

La cuestión es que el constructivismo debería ser solo un auxiliar del enfoque basado por competencias. Hay, pues, una interpretación y aplicar del enfoque por competencias; al respecto, dadas las muy diferentes aplicaciones del enfoque basado en competencias, Sergio Tobón escribe:

Los diversos enfoques de las competencias se deben a académicos que han formulado sus propuestas en este campo desde diferentes contextos, líneas de investigación, proyectos de aplicación, propósitos científicos y epistemologías de base.

El Instituto CIFE (Centro de Investigación en Formación y Evaluación) ha identificado cuatro grandes enfoques de las competencias a nivel mundial: funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo. Hay muchos más, como el crítico social, el holístico—sistémico, etc., pero en la práctica esos cuatro enfoques son los que más impactos tienen en la educación actual. (Tobón, Pimienta, & García, 2010, p. 7).

¿A cuál de estos enfoques pertenece o encaja el modelo por competencias del Currículo del Bachillerato Universitario 2009 de la UAEM? En la década de los 90 en México y Latinoamérica se puso de moda como corriente pedagógica el constructivismo: el docente interviene en la construcción de los saberes, el alumno retoma el conocimiento previo y a partir de ahí se construyera el nuevo saber, la tarea docente consistía en aplicar las mejores estrategias para lograrlo.

Cuando los modelos académicos cambian por decreto se corre el riesgo de que los docentes no apliquen estos cambios ¿Cómo se va a despojar al docente de sus métodos que muchas veces son verdaderas convicciones que forman parte de su historia personal y/o profesional? En la práctica docente hemos visto que muchos docentes enseñan siguiendo los modelos que mejor manejan o en su defecto no siguiendo ningún modelo, convirtiéndose en una *docencia del sentido común*:

La existencia y relevancia del pensamiento y comportamiento espontáneo del docente de ciencias se encuentran ampliamente documentadas en la literatura psicológica, y ésta es una cuestión que ha sido tratada por autores tan importantes como Piaget, Ausubel, Driver,

Schuell, Hewson, Resnick, Novak, Gil, entre otros. Sin embargo este comportamiento que no es privativo de los docentes de ciencias sino también de otras áreas curriculares. (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, p. 11).

Este riesgo conlleva el enorme problema de que su aplicabilidad puede tardar años. En el caso de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, el problema es que el docente puede creer que está trabajando bajo un enfoque basado en competencias usando elementos constructivistas cuando en realidad usan elementos constructivistas fomentando solamente la construcción del conocimiento, sin lograr los desempeños esperados, es decir, la competencia.

En el bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México, de acuerdo con su documento *CBU 2009*, habla de la importancia del constructivismo en su modelo retoma a los siguientes actores y conceptos:

De Jean Piaget se retoma la complejidad de los procesos cognitivos: el nivel de desarrollo de estos procesos dependen directamente del estadio biológico del sujeto: “De esto se infiere la relevancia de considerar la estructura cognitiva del estudiante durante todo el proceso de diseño curricular e instruccional, es decir, al proponer objetivos, seleccionar contenidos y diseñar actividades de enseñanza.”

De L. Vygotsky se retoma la idea de que el sujeto es un ser eminentemente social y su conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura. Todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje y razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego de *internalizan*. La colaboración y el intercambio entre compañeros dan lugar a una construcción social del conocimiento. “De ahí la necesidad de planear nuestras actividades en donde se incluyan el trabajo colaborativo como actividad detonante del aprendizaje.

También de Vygotsky se retoma el concepto de *Zona de Desarrollo próximo (ZDP)* entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, establecido por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema, en este caso, bajo la guía del docente. Quizás este sea el concepto más cercano al enfoque basado en competencias. De acuerdo con este

enfoque, los alumnos deben mostrar un desempeño que es evaluado por el profesor, en este sentido la zona de desarrollo próximo la determina el docente para ver si el alumno ya alcanzó el nivel de desempeño deseado, o si aún le falta para alcanzarlo. Sin embargo, el programa nos contiene indicadores al respecto, es decir, no dice cuáles son las señales que el alumno debe mostrar que evidencie el desarrollo de las competencias.

De Ausubel se retoma su teoría del Aprendizaje significativo. El aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente vinculada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee (*ideas, experiencias previas*). Para que la significatividad se dé es imprescindible que el estudiante exhiba, reconozca y utilice sus conocimientos previos, aunque éstos no sean totalmente correctos. Por lo tanto, resulta fundamental no sólo conocer estas representaciones previas que los alumnos tienen, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta. La tarea del docente consiste en proponer suficientes organizadores previos, esto es, mecanismos o puentes cognitivos, que pueden serle útiles al alumno para establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el previo, o bien, para pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado, desarrollando una comprensión adecuada.

La concepción que del constructivismo tiene la UAEM constituyen un “marco explicativo del propio proceso de aprendizaje” clave en el *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*. Conceptos: desarrollo cognitivo, construcción social del conocimiento, zona de desarrollo próximo, aprendizaje significativo, aprendizaje reflexivo, aprendizaje situado, aprendizaje colaborativo y metacognición explican el proceso del aprendizaje y de ahí la importancia de este modelo, aunque no es el único modelo que considera parte de su marco explicativo.

CAPÍTULO 6

HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

La transición de un paradigma en crisis a otro nuevo del que pueda surgir una nueva tradición de ciencia normal, está lejos de ser un proceso de acumulación, al que se llegue por medio de una articulación o una ampliación del antiguo paradigma. Es más bien una reconstrucción del campo, a partir de nuevos fundamentos, reconstrucción que cambia algunas de las generalizaciones teóricas más elementales del campo, así como también muchos de los métodos y aplicaciones del paradigma. Durante el periodo de transición habrá una gran coincidencia, aunque nunca completa, entre los problemas que pueden resolverse con ayuda de los dos paradigmas, el antiguo y el nuevo; pero habrá también una diferencia decisiva en los modos de resolución. Cuando la transición es completa, la profesión habrá modificado su visión del campo, sus métodos y sus metas. (Kuhn, 2001, p. 139)

Uno de los aspectos del paralelismo debe ser ya evidente. Las revoluciones políticas se inician por medio de un sentimiento, cada vez mayor, restringido frecuentemente a una fracción de la comunidad política, de que las instituciones existentes han cesado de satisfacer adecuadamente los problemas planteados por el medio ambiente que han contribuido en parte a crear. De manera muy similar, las revoluciones científicas se inician con un sentimiento creciente, también a menudo restringido a una estrecha subdivisión de la comunidad científica, de que un paradigma existente ha dejado de funcionar adecuadamente en la exploración de un aspecto de la naturaleza, hacia el cual, el mismo paradigma había previamente mostrado el camino. Tanto en el desarrollo político como en el científico, el sentimiento de mal funcionamiento que puede conducir a la crisis es un requisito previo para la revolución. (Kuhn, 2001, págs. 149-150)

6.1 ¿Qué es el pensamiento crítico?

¿Cómo contribuye el pensamiento crítico en la formación de un estudiante? Es una posición psicopedagógica que pone en relieve aspectos que otras posiciones dejan de lado, la capacidad de cuestionar, y desde mi punto de vista esta es la diferencia específica que le da valor y que no debemos despreciar, tiene aportes que son sumamente interesantes y que deben ser considerados en la enseñanza.

Sobre el pensamiento crítico Jacques Boisvert (Boisvert, 1999), nos presenta las diferentes posiciones que hay sobre esta teoría psicopedagógica; de entrada, estas

posiciones no están enfocadas en los contenidos temáticos en sí mismos, como si los contenidos fueran la finalidad, al contrario, los contenidos permiten desarrollar las capacidades que forman el pensamiento crítico.

El conductismo, el constructivismo y el modelo por competencias no contribuyen a formar la capacidad crítica, capacidad intrínsecamente filosófica; la crítica, como habilidad, en el modelo de la REIMS no se alcanza a formar porque este modelo es cerrado, predeterminado que no deja espacio para el dialogo, el debate y la creatividad, ya que todo está calculado, planificado con anterioridad.

Generalmente los planes y programas de estudios asumen que los alumnos tienen ciertas capacidad que en realidad no poseen o las poseen de manera diferenciada, por ejemplo, constantemente se lee en los planes de estudio que el profesor tiene que presentar algún ejercicio en que el alumno deba *analizar* una situación o un texto, pues bien, antes de solicitar al alumno que analice tenemos que enseñarle qué es y cómo se analiza. Más de allá de decir que analiza es descomponer algo en sus partes. El docente debería enseñar a descomponer una idea, una teoría, una doctrina, un argumento, etc. Para que el alumno vea y aprenda a analizar. Claro que es más sencillo solicitarlo que hacerlo. De igual forma cuándo se le pide que *argumente su respuesta*. No debemos olvidar que ya no se trata tanto de adquirir información, como de que el alumno desarrolle las habilidades (capacidades) que le permitan adquirir esa información o interpretarla, cuestionarla, qué sepa qué hacer o no hacer con ella.

El pensamiento crítico es:

Estrategia de pensamiento

Investigación:

Proceso:

a) Estrategia de pensamiento

El pensamiento crítico, además ser un modelo psicopedagógico, es un conjunto de habilidades del pensamiento que se pueden desarrollar de forma *natural*, sin embargo, la escuela puede potenciarlas. Lo que quiero señalar es que psicólogos y pedagogos las han

identificado, estructurado y explicado en diferentes modelos, sin embargo, cada autor organiza y presenta las habilidades del pensamiento de forma heterogénea, creando sus propias clasificaciones. Estas permiten orientar el diseño curricular, como los propósitos, los contenidos, las actividades y las estrategias que las acompaña, y la evaluación.

Entre las clasificaciones de habilidad del pensamiento sobresalen las siguientes: la taxonomía de Bloom (1971), las dimensiones del aprendizaje de Robert Marzano (1992) y la taxonomía SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) de John Biggs (2006). Todas estas clasificaciones retoman las habilidades del pensamiento clasificando siguiendo un orden, de lo básico a lo complejo.

Romano (1995) define tres categorías de habilidades de pensamiento:

Habilidades básicas (analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, predecir, etc.)

Estrategias de pensamiento (resolución de problemas, toma de decisiones, formación de conceptos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, etc.) Estas demandan más coordinación que las habilidades básicas.

Habilidades metacognitivas (planeación, vigilancia y evaluación sobre el proceso de su propio aprendizaje)

b) Investigación

De acuerdo a Romano el pensamiento crítico es una estrategia de pensamiento, por lo se podría definir como: Estrategia de pensamiento que coordina diversas operaciones

Para Kurfiss el pensamiento –es una investigación cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto que integre toda la información disponible y que por tanto se justifique de manera convincente” La definición de pensamiento crítico abreviaría, desde este punto de vista, sería: Investigación que conduce a una conclusión justificada.

En otras palabras, es investigación que conduce a una conclusión justificada y es esto lo que la filosofía hace. Nada de –saber hacer” o de –saber ser”, simplemente la formación para que el alumno logre a sus propias conclusiones justificadas después de una investigación que las avale. Por eso propongo que se opte por una enseñanza que desarrolle

el pensamiento crítico en lugar de transmitir saberes que poco dicen a los jóvenes. **En el caso de la enseñanza de la filosofía está deberá de estar centrada en enseñar a filosofar más que en la enseñanza de la filosofía.**

c) Proceso:

Como *proceso*, Zechmeister y Johnson afirman que «exige una preparación y disposición absolutas de carácter activo en la dedicación de una manera reflexiva a los problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana». En el momento en que se presenta:

[...] un problema, producto de una pregunta difícil, de un estado de duda o de un conjunto de circunstancias que induzcan perplejidad en el individuo, se necesitan dos series de características complementarias según esto último para que él llegue a pensar de forma crítica: en primer lugar, las actitudes apropiadas, como la amplitud de mente y la honestidad intelectual; en segundo lugar, las capacidades de razonamiento y de investigación lógica. El ejercicio de estas actitudes y capacidades posibilita el pensamiento crítico, pues el pensamiento reflexivo se orienta hacia la resolución de un problema. En suma:

Aparición de un problema.

Puesta en marcha de las actitudes y capacidades apropiadas.

Resolución del problema. (Boisvert, 1999, p. 19).

Brookfield considera que el pensamiento crítico no es un *proceso* pasivo, sino al contrario, es la alternancia entre las fases de análisis y las de acción. Para Brookfield el pensamiento crítico contiene los siguientes momentos:

Aparición de un situación que no se atendió (incomodidad interna).

Evaluación de la situación

Búsqueda de explicaciones o de soluciones

Concepción de diferentes perspectivas

Resolución de la situación (comodidad interna) (Boisvert, 1999, p. 19).

Halonen propone un modelo de pensamiento crítico que se desarrollada a partir de una disonancia¹⁹, es decir, cuando una persona está frente a dos proposiciones que se

¹⁹ Su equivalente es el de problema o conflicto cognitivo.

contradicen, una externa y otra interna, la interna es la propia y es aceptada como verdadera y la externa que cuestiona la proposición interna. Como no pueden ser aceptadas como verdaderas al mismo tiempo surge la disonancia, entonces, el estudiante:

[...] comenzará a buscar la información para desarrollar nuevos elementos para sus revisiones y continuará el proceso en un esfuerzo por relacionar esta información, al —conectar los hechos o las ideas con la disonancia que se padece, de forma que se revise su teoría personal. A continuación el estudiante formulará, de forma exploratoria, una nueva teoría personal y comenzará a evaluar si esta nueva postura es adecuada. Quien demuestre tener espíritu crítico resolverá a la larga la disonancia o el conflicto, sea el repelar el acontecimiento externo, sea el modificar su teoría personal para tener en cuenta la nueva información

En resumen:

Se padece disonancia

Se busca información

Se relacionan los elementos nuevos con los de la disonancia

Se formula y evalúa una nueva teoría personal

Se resuelve la disonancia. (Boisvert, 1999, págs. 21-22)

¿Qué cualidades o atributos debe mostrar una persona que posee un pensamiento crítico o que piensa de forma crítica? De acuerdo a Glatthorn y Baron estos atributos o características predominantes son:

—Actúa en situaciones problemáticas y tolera la ambigüedad.

—Recorre a la autocrítica, considera las diferentes posibilidades que se le presentan y busca las evidencias que comprueben los aspectos antagónicos de una situación.

—Reflexiona, delibera, y efectúa una búsqueda expedita, cuando es necesario.

—Otorga valor a la racionalidad y tiene fe en la eficacia de este pensamiento.

—Define sus objetivos de manera profunda, exenta de revisión si es necesario

—Aporta las pruebas que ponen en duda las decisiones que tomó la mayoría de los individuos (Boisvert, 1999, p. 23).

Para DeVito y Tremblay las disposiciones o tendencias personales para el ejercicio del pensamiento crítico, además saber delimitar con precisión el problema, en ordenar las ideas y expresarlas con coherencia, en obtener conclusiones y en evaluarlas, son:

- a analizar a sí mismo como comunicador;
- a observar el comportamiento propio y el de los demás;
- a obtener conclusiones tras recopilar la información suficiente;
- a vincular el tema que se estudia dentro del área de la comunicación con sus comunicaciones de todos los días;
- a informarse en materia de comunicación;
- a analizar y evaluar las ideas de un libro de texto o de un profesor;
- a modificar su forma de comunicar, así como su manera de pensar.

Además de dominar estas habilidades, se deben poner en práctica y se debe contar con una actitud adecuada, —como se ve, el ejercicio del pensamiento crítico requiere una gran actividad intelectual por parte del individuo, una buena dosis de autonomía, mucha flexibilidad y un claro escepticismo”. (Boisvert, 1999, p. 24).

Boisvert afirma que Johnson señala tres convergencias principales que se desprenden de las cinco concepciones de Ennis, Lipman, McPeck, Paul y Siegel, y estas son:

El pensamiento crítico apela a muchas habilidades de pensamiento

Para manifestarse, requiere de información y conocimientos.

Implica una dimensión afectiva (Boisvert, 1999, p. 31).

En el siguiente cuadro se describen cada una de las notas distintivas del pensamiento crítico por autor.

Autor	Definición	Nota distintiva
Robert H. Ennis	Un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer.	Las habilidades o capacidades están mucho más descritas que las disposiciones o actitudes Lista detallada de Capacidades y actitudes propias del pensamiento crítico. ANEXO 3
Matthew Lipman	Un pensamiento que 1) facilite el	Todos los juicios tienen por origen un razonamiento y todos los razonamientos dan por fruto un juicio.

	juicio al 2) confiar en el criterio, 3) sea autocorrectivo y 4) sea sensible al contexto	<p>Los criterios son razones que tienen por función establecer la objetividad de los juicios.</p> <p>El pensamiento crítico es capaz de corregir la forma de pensar, al detectar las debilidades y rectificarlas.</p> <p>El pensamiento crítico permite tener en cuenta las circunstancias particulares en el momento de la aplicación de reglas a casos concretos o en el pasar de la teoría a la práctica</p>
John E. McPeck	La habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo	<p>Sostiene las habilidades de pensamiento generales no existen, pues, el pensamiento se produce dentro del marco de normas epistemológicas de un área particular de conocimiento.</p> <p>El pensamiento crítico varía de un área a otra, y no constituye un conjunto único de habilidades generales transferibles. El pensamiento crítico se ejerce mejor dentro de un área del conocimiento que un sujeto puede dominar.</p>
Richard W. Paul	<p>El pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido, y ejemplifica las perfecciones del pensamiento adecuado ante un modo o área particulares de mentalidad.</p> <p>Para cultiva el pensamiento crítico se requiere de:</p> <p>Humildad</p>	<p>El pensamiento crítico posee tres dimensiones 1) su perfección; 2) sus elementos y 3) sus áreas</p> <p>La perfección del pensamiento: claridad, precisión, conveniencia, lógica, profundidad y pertinencia.</p> <p>Comprensión y capacidad de formular, de analizar y evaluar los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> El problema o la pregunta de que se trate La función o el objetivo del pensamiento El marco de referencia o los puntos de vista pertinentes Los supuestos formulados Las ideas y los conceptos centrales pertinentes Las teorías y los principios utilizados Las pruebas, datos o razones expuestos Las interpretaciones y las afirmaciones expresadas Las inferencias, el razonamiento y las líneas de pensamiento

	intelectual Valor intelectual Solidaridad intelectual Integridad intelectual Perseverancia intelectual Fe en la razón Sentido intelectual de la justicia	formuladas Las implicaciones y las consecuencias que se derivan de ello. Las áreas de pensamientos son las áreas disciplinares en donde se despliegan las anteriores actividades
Harvey Siegel	Individuo que piensa y actúa de manera coherente con base en razones.	Esta concepción establece primero una relación entre pensamiento crítico y la racionalidad. El pensar crítico es aquel que acepta la importancia de enunciar razones y evaluarlas sobre todo respecto de su fuerza de convicción; buscar razones en las cuales basar sus evaluaciones, juicios y acciones.

6.2 Hacia un modelo global de enseñanza

El modelo global de enseñanza que presenta (Boisvert, 1999) como el más recomendable es el modelo multidimensional que pretende especificar exhaustivamente las capacidades, actitudes y disposiciones necesarias para el pensamiento crítico y tomarla en cuenta en la enseñanza (Anexo 3); atrás se queda el enfoque holístico, ~~que~~ ~~combina~~ la enseñanza del pensamiento con la de la comunicación, pretende mejorar el funcionamiento intelectual del alumno” y el enfoque de aculturación que ~~hace~~ hincapié en el ambiente educativo global y recomienda a los profesores crear una cultura en su clase”

Boisvert señala como enfoques de enseñanza menos eficaces a los modelos centrados en las habilidades, a los centrados en la lógica y a los que se centran en el

tratamiento de la información. Lamentablemente de estos enfoques “menos eficaces” se alimenta el enfoque basado en competencias.

En resumen, el modelo de enseñanza de pensamiento crítico que presentamos corresponde a un modelo global de enseñanza, adopta el enfoque de infusión que favorece la transferencia, abarca los elementos que facilitan la metacognición en los alumnos y propone tres objetivos complementarios de formación del pensamiento.

Estas convergencias nos permite iniciar nuestro propio análisis sobre cómo el pensamiento crítico contribuye a la formación del alumno. Desde luego que no renunciamos a profundizar sobre la naturaleza y metodología del pensamiento crítico, sin embargo, considero que los elementos que he esbozado son suficientes para el objetivo de este trabajo.

El docente tiene la oportunidad de enseñar utilizando una infinidad de recursos que favorezcan este pensamiento en los alumnos en cada una de sus asignaturas, sin embargo, antes de usar estos recursos será necesario hacer algunas modificaciones en la planeación del curso:

- Los objetivos educacionales deberán considerar la enseñanza del pensamiento crítico, es decir, determinar con exactitud los elementos que lo constituyen (organización y naturaleza de las principales habilidades que lo constituyen).
- Tener en consideración de los contenidos que favorezcan el pensamiento crítico.
- Diseñar actividades o tareas permite el desarrollo del pensamiento crítico así como de la metacognición.
- Los instrumentos de evaluación deberán estar acordes a la identificación del desarrollo de este tipo de pensamiento.

6.3 El pensamiento crítico y la pedagogía crítica

¿Por qué la escuela no puede dar el salto para convertirse en el espacio en el que los alumnos puedan desarrollar sus diferentes capacidades, especialmente la capacidad

de criticar? La escuela deberá ser un espacio de reflexión sobre las causas de propia constitución como sociedad y como personas, desde luego que los estudios científicos también han de tener un lugar sobresaliente en la curricular. –En lugar de preocuparse por el dominio y el perfeccionamiento en el uso de metodologías, los profesores y el personal de la administración deberían enfocar el problema de la educación examinando sus propias perspectivas acerca de la sociedad, las escuelas y la emancipación. Más que tratar de evadirse de sus propias ideologías y valores, los educadores deberían plantarles cara críticamente con el fin de comprender de qué manera los ha conformado la sociedad como individuos, cuáles son sus verdaderas creencias y cómo estructurar más positivamente los efectos que su acción ejerce sobre los estudiantes y otras personas. Dicho de otro modo, los profesores y el personal administrativo en particular deben tratar de comprender cómo las cuestiones de la clase social, del sexo y de la raza han dejado su impronta en su manera de pensar y actuar. (Giroux, 1990, págs. 48-49).

El pensamiento crítico, como vimos más arriba, tiene la función de ~~de~~ problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta..., de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento. Traducido en clave pedagógica, esto significa que los hechos, los temas, los acontecimientos en los estudios sociales deberían presentarse de forma problemática a los estudiantes. (Giroux, 1990, págs. 108-109). Este es el momento en el que el pensamiento crítico se transforma en pedagogía crítica. Si revisamos los contenidos de los diferentes asignaturas y en la metodología que sugieren para su enseñanza podemos observar no hay una propuesta de reflexión sobre las condiciones históricas sociales en las que vivimos; en las aulas reflexionamos en torno al pasado pero rara vez en torno al presente y es necesario pensar más sobre nuestro pasado ligado con nuestro presente. Este es uno de los aspectos que propone esta pedagogía crítica.

El papel reproductor de la escuela es otro de los temas que nos está en la curricular escolar, pienso específicamente en la educación media superior de nuestro país, tampoco temas relacionados –el conocimiento, el poder y a la dominación”. Las prácticas educativas

que se derivan del currículo van más allá de la trasmisión de ciertos saberes, la escuela no es solo un espacio en donde se imparte instrucción:

Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social. Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación. (Giroux, 1990, p. 32).

Y en otro apartado dice: De esta manera, la emancipación traduciría un pensamiento crítico y una acción política complementarios. Esto sugiere un proceso de aprendizaje en el que pensamiento y acción sufrirían la mediación de dimensiones cognitivas, afectivas y morales específicas. (p. 51).

No es asunto menor la observación de Giroux al señalar que la escuela, además de ser espacios culturales y políticos son espacios en donde las relaciones de poder y dominación se hacen presentes y que no son consideradas en el currículo, al estar ocultas se convierten en fuerzas que actúan en la vida cotidiana de la escuela y que igual impacta a todos los que tienen que ver con la escuela. ¿Cuántos de los problemas de la escuela que se viven en la escuela tiene que ver con las relaciones de poder, dominación?

Otro de los aspectos que señala Giroux es el papel que desempeña la escuela como agente reproducción social, económica y cultural, aunque este aspecto no es nuevo, pues de hecho Durkheim, ya lo había señalado, sin embargo, los aspectos económicos y culturales adquieren nuevas formas en nuestra época a diferencia de la época de Durkheim. El análisis de este último sigue vigente:

Resulta de la definición precedente que la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven. En cada uno de nosotros puede decirse existen dos seres que, no siendo inseparables sino por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal: es lo que podría llamarse el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son

las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradicionales nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma el ser social. Constituir este ser es cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación. (Durkheim, 1990, págs. 76-77)

6.4 El pensamiento crítico y el problema de la interculturalidad

Uno de los problemas más sentidos en la formación de los alumnos, especialmente de nivel básico y medio superior, es el referente al problema de la interculturalidad y este problema tiene que dos aristas, por un lado los planificadores que elaboran los planes y programas de estudios y, por otro lado, los docentes que carecen de esta formación y se dedica a trabajar sus programas.

Además de un pensamiento crítico, es necesario que el alumno aprenda a identificar y valorar la riqueza que las diferentes culturas expresan. Considero el pensamiento crítico es necesario pero no es suficiente en la construcción de una sociedad cada vez más intercomunicada por no decir globalizada.

La exclusión y la discriminación son fenómenos sociales no que abona en la construcción de una sociedad madura que vea por el bien común. Este sentido de comunidad tan asente en occidente debe fomentarse a partir de prácticas educativas y sociales que favorecen no solo al reconocimiento, sino a la inclusión de los que la propia sociedad margina.

A pesar de los avances en diferentes ámbitos, como el político, que reconoce el derecho a los pueblo originarios, el uso de su propia lengua, el uso, los usos y costumbres, etc.; el religioso, que les permite profesar la religión que mejor les plazca; aún falta por hacer en materia cívica, vivimos una época en que el respeto y la convivencia, no son moneda común en la relaciones sociales. No basta el reconocimiento de “otras” culturas, sino que es necesario aprender a vivir con los “otros”, para construir comunidades en donde las diferencia constituyan los lazos de unión de nuestros pueblos.

Ninguna cultura es superior a otra, todas tienen su propio valor y aportan mucho para comprender al ser humano. Educar para la inclusión implica, desde mi punto de vista,

un conocimiento y valoración de las culturas de nuestro propio país. La discriminación tiene su origen en la ignorancia y si no se educa en la interculturalidad y en el respeto no podremos comprender las diferencias entre pueblos y naciones.

En cada cultura subsisten profundas cosmovisiones, creencias y valores que no se pueden comprender simplemente con una lectura. Hace falta prácticas que nos lleven a la apreciación de lo propio, de lo —otr”, no lo —otr” como amenaza sino complemento.

Sobre estas prácticas propone la de la formación del juicio moral autónomo en las que los alumnos asuman el papel de los —otros” en medio de dilemas morales creando de esta forma escenarios que entrenen a los alumnos para poder responder de manera autónoma a dilemas morales cuyo contenido es cultural y discutir su solución teórica en grupos de manera que haya la posibilidad de construir los valores en forma social” (Schmelkes, 2003, p. 30)

Otro aspecto que se menciona Schmelkes es la adaptación del currículo, la construcción curricular debería surgir desde la propia cosmogonía de los grupos involucrados, somos un país es pluricultural y este aspecto no parece ser considerado por los planificadores educativos.

La exclusión es un fenómeno que no solo existe en plano social, también se vive en las escuelas acentuando la pobreza, la desigualdad y la marginación. La escuela no ha logrado convertirse en el espacio de equidad y de inclusión social que necesita nuestro país. —La repetición, abandono y analfabetismo son mayores en los casos de los pueblos originarios, sin embargo, el colectivo más desfavorecido son los niños asociados a alguna discapacidad. Antes estos retos ha surgido un movimiento de inclusión que vas más allá de la integración”.

Pero antes de continuar es preciso hacer algunas aclaraciones:

La integración aspira hacer efectivo el derecho de las personas (con necesidades educativas especiales) a educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, mientras que la inclusión está relaciona con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

Otra diferencia es que la integración se preocupa más en transformar la educación especial, para apoyar los procesos de integración, que cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado, y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas.

En el movimiento de integración existe la pretensión de hacer el que niño se adapte al modelo educativo, en tanto que movimiento de integración pretende que el modelo educativo se adapte a cada niño. La inclusión pretende “transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad”. En la construcción de una civilización democrática el rol del docente es de suma importancia, ya que el docente lee su contexto y toma decisiones respecto a la enseñanza.

6.5 Profesores críticos

Ante este panorama Giroux sugiere que los profesores y administradores desempeñen el papel de “intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contra—hegemónicas, las cuales no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora. Esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional, y para la lucha tanto *contra* la opresión como *a favor* de la democracia fuera de las escuelas en otras esferas públicas opositoras y en la sociedad en general.” (Giroux, 1990, p. 35) Los profesores tienen la tarea de transformar su enseñanza siendo críticos y no meros reproductores del sistema educativo; esta tarea debe iniciar con el cuestionar de la propia labor pedagógica.

Entre los diagnósticos que se han hecho sobre la crisis que padece el sistema educativo nacional ninguna pugna por la transformación de los profesores y administradores en intelectuales a quienes se les pueda delegar la responsabilidad de pensar y solucionar los problemas que más quejan a sus escuelas.

Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los

estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo. (Giroux, 1990, p. 36)

Esta tarea va ligada al compromiso político que debe asumir el docente, esta opción fundamental es requisito para lograr la transformación de las estructuras que permite la injusticia y la exclusión en la sociedad. Otro de los temas de la pedagogía crítica se refiere a la educación en y para la democracia de los alumnos en tanto que ellos ejercen o ejercerán a plenitud sus derechos políticos. La vida cotidiana observamos el desencanto por la política y en general por los asuntos que conlleven la participación ciudadana y aunque es esta una situación que le conviene al Estado, desde luego que no es la mejor para un sistema democrático.

El asumir el rol de profesores transformadores implica la determinación de tomar posición frente al sistema educativo especialmente frente a la política educativa que desea desplegar el Estado, no cabe pues, la neutralidad y objetividad.

En el marco de una pedagogía crítica, insiste Giroux, el enfoque político no puede estar dissociado de la praxis educativa y en ese sentido ~~una~~ una teoría de la instrucción es una teoría política en el poderoso sentido de que se deriva del consenso sobre la distribución de poder en la sociedad: ¿quién debe recibir educación? y ¿qué roles ha de cumplir? En este mismo sentido, la teoría pedagógica ha de partir seguramente de una concepción de la economía, puesto que, allí donde se da una división del trabajo dentro de la sociedad y un intercambio de bienes y servicios por riqueza y estima social, las cuestiones relativas a qué educación han recibido las personas, en qué número y con qué restricciones en el uso de los recursos deben ser todas ellas de gran importancia. El psicólogo o pedagogo que formula una teoría pedagógica sin tener en cuenta el marco político, económico y social del proceso educativo hace gala de trivialidad y merece que tanto la comunidad como el aula lo ignoren” (Giroux, 1990, p. 73)

No cabe una educación para la ciudadanía y la paz y al mismo tiempo vivir totalmente ajeno a los problemas que viven la comunidad, sería predicar una cosa y hacer lo contrario. La ausencia de compromiso en materia política es, desde mi punto de vista, una de las causas de la crisis política y educativa que vive el país. ¿Cuántos de los problemas que vivimos en la actualidad se resolverían con la activa participación de los ciudadanos?

La teoría juega un papel importante dentro de las instituciones, constituyen el ideario o, mejor dicho, la ideología, que, en el peor de los casos, funge como falsa conciencia de la realidad, como arma manipuladora; en el caso contrario, la teoría permite tener unos elementos conceptuales para interpretar la realidad. El pensamiento crítico y la pedagogía crítica necesitan de un cuerpo teórico que permita analizar los supuestos de la escuela:

La teoría también desempeña un papel vital en la reproducción de una realidad que incluye presupuestos tácitos de sentido común acerca de lo que son en su conjunto la sociedad y la historia. Lo decisivo aquí es que la teoría es responsable de la creación de hechos tanto como de la selección de los mismos, y muy a menudo los frágiles supuestos ideológicos sobre los que se construyen esos hechos son altamente cuestionables. La teoría, en el sentido más amplio, es crucial para casi todos los niveles del pensamiento. No sólo porque nos ayuda a ordenar y seleccionar los datos, sino porque además pone en nuestras manos los instrumentos con los que cuestionar esos mismos datos. Si a los estudiantes se les enseña a reconocer que los marcos y los hechos teóricos forman parte inseparable de lo que llamamos conocimiento, el primer paso consistirá en ayudarles a evaluar su propio marco teórico, así como a superar la tarea ambigua y limitadora de tratar la información recurriendo a simples clasificaciones, descripciones y generalizaciones. (Giroux, 1990, p. 91)

CONCLUSIONES

Estamos viviendo una época en la que a nivel global se están imponiendo reformas de económicas, políticas, sociales y educativas, por lo que me parece claro que la influencia del exterior es inevitable, hecha una primera reforma global en materia educativa no dudo que existan otras en un futuro cercano y esta tendencia me parece imparable. La filosofía, por lo tanto, tiene grandes retos que le impone esta realidad en permanente cambio, especialmente la filosofía de la educación tiene y tendrá un amplio campo de reflexión especialmente por el fenómeno de la globalización.

Por otro lado, quiero resaltar la actualidad del concepto de paradigma que Kuhn describió en *Las estructuras de las revoluciones científicas*, especialmente como el conjunto de compromisos que una comunidad científica (y en nuestro caso compromisos educativos) que se mantienen y se defiende. Considero que esto sigue operando intrínsecamente en diversas comunidades de investigación. Me ha tocado ver como las personas que antes se oponían al modelo por competencias con el paso del tiempo se volvieron grandes defensores del mismo. El aplicar la ruta de las revoluciones científicas al caso de la educación ilustra de manera claro lo que Kuhn dijo sobre las comunidades científicas y en ese sentido su argumento aún posee fuerza a pesar de los años.

Considero que el modelo por competencias a pesar de haber nacido en Europa con la finalidad de homologar criterios (qué competencias deberían poseer) de los egresados de las universidades de aquella región del orbe, pronto pasó a ser el modelo privilegiado que adoptarían las empresas promoviendo el desarrollo de las competencias que pondrían al servicios de sus empresas, a esto se redujo la frase ~~la~~ "capacidad de resolver problemas". Desde luego que mi idea no era caer en maniqueísmos, creo que sí algo puso en la mesa del debate el arribo de este modelo fue el papel del currículo que deben cursar los egresado del nivel medio superior y superior (como en el caso de la Unión Europea) así como el papel que debe jugar la evaluación de los aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido creo que las instituciones estatales deben escuchar y confiarles a los docentes la tarea de educar. El docente debe recuperar el papel protagónico que la sociedad

le demanda en la construcción de una sociedad democrática y crítica; ningún problema social se arreglar con el simple mandado a menos que se involucre a todos los afectados.

Los que nos dedicamos a la enseñanza de las humanidades debemos seguir en la búsqueda de los mejores métodos y técnicas para mejorarla, especialmente en el nivel medio superior; al respecto existen iniciativas, ejemplo de ello ha sido la adaptación de la metodología de la *comunidad de indagación* en el Bachillerato Tecnológico. La RIEMS ha puesto sobre la mesa la preocupación por la búsqueda y aplicación de las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje para el resto de las disciplinas que se enseñan en ese nivel. Creo que es uno de los aspectos positivos de la Reforma, aunque no es nueva esta preocupación, pero el impacto de la Reforma, la catapultó.

Considero que la evaluación es importante en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, no toda la enseñanza, por buena que sea, se traduce en una evaluación igual de buena. Prefiero inclinarme a pensar que el aprendizaje es un proceso que en muchas ocasiones no respeta los tiempos de un curso, por lo en el proceso de evaluación no se debe olvidar que también es *proceso*, además es ser un resultado o producto.

La propuesta del pensamiento crítico me parece una alternativa para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, sin duda esta propuesta se debe mejorar o complementar con otras propuestas educativas, especialmente la integración de las tecnologías de la comunicación; la enseñanza y especial la enseñanza de las humanidades debe usar estas tecnologías que se han convertido en parte de nuestra cotidianidad.

ANEXO I

Acuerdo Secretarial 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. SEP. (2008b).

Capítulo II

De las Competencias Genéricas

Artículo 3.- Las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.

Artículo 4.- Las competencias genéricas y sus principales atributos, son las que se establecen a continuación:

Se autodetermina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para

el logro de sus metas.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Atributos:

- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
- Participa en prácticas relacionadas con el arte.

3. Elige y practica estilos de vida

saludables. Atributos:

- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
- Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
- Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

Se expresa y comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que

persigue.

- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Atributos:
 - Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
 - Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
 - Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
 - Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
 - Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
 - Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer

nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.

- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. Atributos:

- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. Atributos:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

Participa con responsabilidad en la sociedad

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
 - Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
 - Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
 - Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
 - Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
 - Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
 - Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
 - Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. Atributos:
- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en

los ámbitos local, nacional e internacional.

- Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Capítulo III

De las Competencias Disciplinarias

Artículo 5.- Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Las competencias disciplinares pueden ser básicas o extendidas.

Artículo 6.- Las competencias disciplinares básicas procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato.

Las competencias disciplinares básicas dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares.

Artículo 7.- Las competencias disciplinares básicas se organizan en los campos disciplinares siguientes:

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.
Ciencias sociales	Historia, sociología, política, economía y administración.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Matemáticas

Las competencias disciplinares básicas de matemáticas buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes. Un estudiante que cuente con las competencias disciplinares de matemáticas puede argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos.

Las competencias reconocen que a la solución de cada tipo de problema matemático corresponden diferentes conocimientos y habilidades, y el despliegue de diferentes valores y actitudes. Por ello, los estudiantes deben poder razonar matemáticamente, y no simplemente responder ciertos tipos de problemas mediante la repetición de procedimientos establecidos. Esto implica el que puedan hacer las aplicaciones de esta disciplina más allá del salón de clases.

Competencias:

1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales.
2. Formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques.
3. Explica e interpreta los resultados obtenidos mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales.

4. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento.
6. Cuantifica, representa y contrasta experimental o matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean.
7. Elige un enfoque determinista o uno aleatorio para el estudio de un proceso o fenómeno, y argumenta su pertinencia.
8. Interpreta tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos.

Ciencias experimentales

Las competencias disciplinares básicas de ciencias experimentales están orientadas a que los estudiantes conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de dichas ciencias para la resolución de problemas cotidianos y para la comprensión racional de su entorno.

Tienen un enfoque práctico se refieren a estructuras de pensamiento y procesos aplicables a contextos diversos, que serán útiles para los estudiantes a lo largo de la vida, sin que por ello dejen de sujetarse al rigor metodológico que imponen las disciplinas que las conforman. Su desarrollo favorece acciones responsables y fundadas por parte de los estudiantes hacia el ambiente y hacia sí mismos.

Competencias:

1. Establece la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos.
2. Fundamenta opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas.
3. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las

hipótesis necesarias para responderlas.

4. Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a preguntas de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experimentos pertinentes.
5. Contrasta los resultados obtenidos en una investigación o experimento con hipótesis previas y comunica sus conclusiones.
6. Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas.
7. Hace explícitas las nociones científicas que sustentan los procesos para la solución de problemas cotidianos.
8. Explica el funcionamiento de máquinas de uso común a partir de nociones científicas.
9. Diseña modelos o prototipos para resolver problemas, satisfacer necesidades o demostrar principios científicos.
10. Relaciona las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos.
11. Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de impacto ambiental.
12. Decide sobre el cuidado de su salud a partir del conocimiento de su cuerpo, sus procesos vitales y el entorno al que pertenece.
13. Relaciona los niveles de organización química, biológica, física y ecológica de los sistemas vivos.
14. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana.

Ciencias sociales

Las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el

tiempo y el espacio.

Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás.

Competencias:

1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

Comunicación

Las competencias disciplinares básicas de comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos.

Los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Además, usarán las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos.

Las competencias de comunicación están orientadas además a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y a su uso como herramienta del pensamiento lógico.

Competencias:

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y

académica.

9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.
10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.
11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.
12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

ANEXO II

Acuerdo Secretarial 5/cd/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. (SEP, 2009a)

Las competencias disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la Filosofía son las siguientes:

1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.
2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.
3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.
5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana, de acuerdo con los principios lógicos.
6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.
7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.
8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.
9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.
10. Asume una posición personal (crítica, respetuosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores, frente a las diversas manifestaciones del arte.

11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural, su defensa y preservación.
12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.
13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
14. Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.
15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.
16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

ANEXO III

Lista detallada de capacidades y actitudes propias del pensamiento crítico según Ennis
(1987)

Capacidades propias del pensamiento crítico

Concentración en un asunto.

Análisis de los argumentos.

Formulación y resolución de las proposiciones de aclaración o réplica.

Evaluación de la credibilidad de una fuente.

Observación y valoración de informes de observación.

Elaboración y valoración de deducciones.

Elaboración y valoración de inducciones.

Formulación y valoración de juicios de valor.

Definición de términos y evaluación de definiciones.

Reconocimiento de suposiciones.

Cumplimiento de las etapas del proceso de decisión de una acción.

Interacción con los demás (por ejemplo, presentar argumentos a otras personas, en forma oral o escrita).

Actitudes características del pensamiento crítico.

Procurar una enunciación clara del problema o de la postura.

Tender a buscar las razones de los fenómenos.

Mostrar un esfuerzo constante por estar bien informado.

Emplear fuentes verosímiles y mencionarlas.

Considerar la situación en su conjunto.

Mantener la atención en el tema principal.

Procurar conservar el ánimo inicial.

Examinar las diversas perspectivas disponibles.

Manifiestar una mente abierta.

Mostrar una tendencia a adoptar una postura (y a modificarla) cuando los hechos lo justifiquen o existan razones suficientes para hacerlo.

Buscar precisiones en la medida en que el tema lo permita.

Adoptar una forma ordenada de actuar al tratar con varios actores que formen parte de un conjunto complejo.

Procurar la aplicación de las capacidades del pensamiento crítico.

Considerar los sentimientos de los demás, así como de su grado de conocimientos y madurez intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2000). *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (P. Manzano, Trad.) España: Narcea.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El ateneo.
- Boisvert, J. (1999). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chadwick, & Vásquez. (s.f.). *Teorías del aprendizaje para el docente*.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y otros. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Graó.
- CONALEP. (s.f.). *Fundamentos de las principales teorías del aprendizaje*. México: Conalep.
- Cruz Soto, L. (Abril-Junio de 2002). Neoliberalismo y globalización económica, algunos elementos de análisis para precisar los conceptos. *Contaduría y Administración*(25).
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII(111), 7-36.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mcgraw-Hill.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. México: Textos y Con-textos.
- Dussel, E. (1998). *La ética de la liberación en la edad de globalización y la exclusión*. España: Trotta.
- Frade Rubio, L. (2009a). *Inteligencia educativa*. México: Inteligencia educativa.
- Frade Rubio, L. (2009b). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.

- Frade Rubio, L. (2012). *Competencias en el aula*. México: Inteligencia educativa.
- Frade Rubio, L. (08 de junio de 2016). *Las competencias y el paradigma de la complejidad*. Recuperado el 15 de Junio de 2016, de Calidad Educativa.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (I. Arias, Trad.) España: Paidós.
- GRIMAL, P. (1981). *Diccionario de mitología griega y romana*. España: Paidós.
- Guerrero, & Heredia. (s.f.). *Teorías cognitivas del aprendizaje y sus implicaciones en el aula*. México: Centro de Actualización del Magisterio del D.F.
- Illich, I. (2006). *La sociedad escolarizada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (2001). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí Sarre, P. (2002). Una buena educación: reflexiones sobre la calidad. En C. Ornelas, *Valores, calidad y educación* (págs. 41-50). México: Aula XXI Santillana.
- Marzano, R. (1992). *Dimensiones del aprendizaje*. (L. F. Gómez, Trad.) México: Iteso.
- Moncada Cerón, J. S. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Trillas.
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nelson, P. (2006). Desafíos para la educación en un mundo globalizado. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2).
- Pérez Ransanz, A. R. (2012). *Kuhn y el cambio científico*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Perkins, d. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2000). El Arte de Construir Competencias. *Nova Escola*, 19-31.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. (I. T. Occidente, Ed.) *Electrónica Sinéctica*, 26-34.
- Sáenz Obregón, J. La filosofía como pedagogía. En G. Hoyos Vásquez, *Filosofía de la Educación*. Madrid: Trotta. (2008).
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP. (2008a). *Acuerdo Secretarial 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de diversidad*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2008b). *Acuerdo Secretarial 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2009a). *Acuerdo Secretarial 5/cd/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2009b). *El enfoque por competencias en la educación básica*. México.
- SEP. (2012). *Acuerdo Secretarial 656, por el que se Reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Stigliano, D. (2006). ¿Cómo se construye el aprendizaje cooperativo? En D. Stigliano, & G. Daniel, *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: comunidades de diálogo y encuentro* (págs. 31-50). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencia Didáctica: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Trilla J., (. (2010). *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- UAEM. (2009). Currículo del Bachillerato Universitario 2009. *Gaceta Universitaria, 2010 Época XIII, Año XXVI*.
- UAEM. (s.f.). *Análisis de correspondencia entre el Currículo del Bachillerato Universitario 2009 de la Uaem y el Marco Curricular Común de la RIEMS*.
- UAEM. (s.f.). *Lineamientos*.
- UNESCO. (2001). La educación para todos para aprender a vivir juntos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXI (4)*, 127-156.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedad del conocimiento. Informe Mundial*.
- UNESCO. (2006). *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: Unesco.
- Vargas Lozano, G. (2012). *Filosofía ¿Para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo XXI*. México: Itaca-UAM.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., & Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vázquez, *Filosofía de la Educación (Vol. 29)*. Madrid: Trotta.
- Yelon, S., & Weinstein, G. (1998). *La psicología en el aula*. (Flores Luis Félix, Trad.) México: Trillas.