

SOBRE LAS (IN) COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

axel didriksson

“Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Preámbulo

Con la pretendida reforma en la educación media superior, diversos actores de la vida académica y educativa del país se han manifestado de forma muy crítica, sobre todo haciendo referencia al enfoque general en el que la misma se está planteando, las incoherencias con respecto a la articulación del mismo con el resto de los niveles educativos, hacia abajo y hacia arriba, y también sobre la eliminación de áreas de conocimiento tan importantes como la filosofía, o el cercenamiento de temáticas muy importantes para la formación de los alumnos en materias como historia, español, matemáticas o sexualidad.

Las críticas han provenido de la misma Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la Academia Mexicana de Ciencias, de diversas asociaciones científicas y humanísticas, de investigadores educativos, de intelectuales y articulistas, pero la respuesta de las autoridades de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la encargada de poner en marcha esta iniciativa de reforma, ha sido más bien formal y retórica, pero no efectiva, porque ni ha propiciado el necesario debate al que se le ha convocado, ni ha pretendido poner en marcha algunas de las propuestas que se le han enviado y dado a conocer. No ha tomado en cuenta los argumentos que se han esgrimido para evitar colapsar un nivel de por sí muy abandonado en el tiempo, y también se siguen presentando, con todo y que el principal promotor de esta reforma, el ahora ex subsecretario Szekely, ya no está al frente de la misma. Quien sí lo está ha sostenido, sin

Axel Didriksson
Maestro en estudios latinoamericanos y doctor en economía. Fue director del Centro de estudios sobre la Universidad de la UNAM y Secretario de educación del Departamento del Distrito Federal. Autor, entre otros libros de: La Universidad en el conocimiento de la sociedad. UNESCO, 2006.

embargo, que no se dará marcha atrás en la reforma, y que no se asumirán los acuerdos asumidos por su antecesor.

En este trabajo se aborda el debate desde una perspectiva más amplia en la que se ha dado la discusión sobre el término “competencias educativas”, desde sus referentes contextuales en el nivel de algunos organismos internacionales muy influyentes, de Europa y de América Latina. Por supuesto, también se aborda el enfoque y el contenido de la reforma que, aún estando en el papel, fue programada como una política de alta prioridad para la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante este sexenio.



Los términos del debate sobre las competencias

Los filósofos José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano (2010), quienes además han estado al frente de la polémica al respecto, han formulado una severa crítica a la manera como se aborda el enfoque de “educación por competencias” de manera actualizada y profusa. En el texto al que se hace referencia se da cuenta de que hablar y manejar la organización de un *curriculum* basado en competencias depende directamente de la elección que se haga del enfoque, dado que se cuenta con definiciones, marcos de referencia y metodologías de construcción pedagógicas no sólo diferentes sino también distantes o contradictorias. Los autores, sin embargo, desbrozan el camino al centrar su análisis en el modelito escogido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para definir el carácter de la pretendida reforma (aún en ciernes, repetimos) en la educación media superior.

En este trabajo traemos a colación, de manera complementaria a la de los autores señalados, algunos de los términos en referencia al debate contemporáneo sobre las competencias, y más abajo se aborda también el análisis sobre la manera distorsionada y mal hecha con la que se formuló la reforma mencionada.

Uno de los principales referentes que se presentaron durante finales de la década de los años noventa y el inicio del nuevo siglo, al respecto, fue el modelo que ha sido dominante en el debate sobre los cambios en la educación superior en la Unión Europea, para conformar un espacio único, homologable y equivalente, cooperativo e intercambiable en este nivel educativo.

Debe apuntarse de entrada que, en el contexto europeo, la educación superior está separada del bachillerato, y las mismas conforman entidades claramente diferenciadas. En ambos casos el tema tiene sus complejidades, porque, como se sabe, en México la gran mayoría (alrededor de 90%) de los estudiantes que cursan la educación media superior se encuentra en instituciones que ofrecen el bachillerato general, o propedéutico y, en menor cuantía, en las que se ofrecen salidas terminales, bivalentes o técnicas de educación media superior.

En el caso de la unión Europea se ha adoptado el término más amplio de “educación terciaria”, que comprende un conglomerado diferenciado de instituciones de educación media superior y superior, que van desde el tipo *college* y *upper secondary school* de influencia estadounidense, los estudios técnicos de todo tipo y nivel, los estudios universitarios y los posgrados.

Con ello tenemos una primera falta de rigurosidad (entre muchas otras, como se verá), al tomar como modelo referentes de organización curricular y pedagógicos que abarcan instituciones que en su gran mayoría están articuladas (reiteramos en el caso del bachillerato propedeútico), y que en Europa se presentan sobre todo en lo que aquí definimos como universidades e instituciones de educación superior.

Reconocemos que en México existen escuelas de educación superior que se autodenominan “universidades”, sobre todo de carácter privado (aunque no sólo), pero ésta es otra discusión.

En términos estrictos, el concepto de “universidad” debe diferenciarse del más genérico de “educación superior”, con todo y que a menudo se lo equipara o se lo subsume, y más aún si se le compara con el de “educación terciaria”, porque en ésta se incluyen las instituciones de nivel postsecundaria, junto con las universitarias, que pueden o no estar incorporadas (como es el caso del bachillerato propedeútico de la gran mayoría de las universidades públicas mexicanas), pero que son diferentes en su naturaleza social, en su especificidad en la producción y transferencia de conocimientos, en sus perfiles de ingreso y egreso, y en el impacto en la economía.

Pero con todo lo que podamos defender al respecto del concepto de “Universidad” (con mayúscula), la importancia de la idea de un nivel “terciario” ha cobrado gran interés. Se ha adoptado de forma generalizada, sobre todo en los países desarrollados. Y por tanto es motivo de definiciones de política educativa y de planeación estratégica en el contexto de la amplitud de demandas de nuevas calificaciones y de la diversidad de opciones de egreso que se organizan. Para caracterizarlas y comprenderlas, se usa con frecuencia la idea de que con este nuevo espectro de instituciones se cuenta con un “sistema diversificado”,¹ para decir con ello que se trata de uno que cubre ampliamente el conjunto de las demandas sociales de este nivel.

Aun así, la diversidad o “diversificación”, como el componente fundamental de la educación terciaria, sigue siendo motivo de controversias, incluso en los países que lo han adoptado como tal, como es el caso de la Europa occidental,² pero también ocurre en donde la idea de diversidad del sistema tiene mayor arraigo e historia, como en los Estados Unidos, donde, por cierto, ocurre una muy fuerte y airada defensa de la “idea de universidad”, y de su liderazgo frente a las instituciones de educación superior.³



Sin embargo, lo que se ha definido como “terciario” se presenta como un modelo vigente para la educación superior en los países desarrollados y ha sido profusamente auspiciado por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en la que la universidad aparece como una institución más, pierde fuerza o deja de tener una especificidad histórica y de futuro.

Desde la perspectiva de este trabajo, la universidad no sólo no está en vías de extinción o de subordinación, ni tampoco debe perder fuerza ni vigencia. Por lo menos en la perspectiva de los países como México, o en su gran mayoría de América Latina y el Caribe, no ocurre ni tampoco es deseable. Las universidades públicas, por el contrario, se mantienen como el pináculo del sistema de educación superior (y en México también en la educación media superior), al ser las entidades que marcan el ritmo y las fronteras del debate nacional, regional e internacional, y representan el lugar hacia donde deben fluir los más importantes recursos para proyectar la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes en todos los ámbitos y áreas, incluyendo su enorme papel como institución cultural por excelencia.

Por eso tenemos una fuerte inconsistencia en el abordaje de las competencias de parte de la SEP. En todo momento el modelo que se ha querido emular es el de las competencias en niveles terciarios, pero sobre todo de referencia universitaria o de educación superior, y aquí se las ha constreñido al bachillerato en sus diferentes modalidades y niveles y, además, se las ha considerado de forma bastante sesgada.

Por ejemplo, en el Informe del proyecto “Tuning” para América Latina⁴ se considera que las competencias son “un nuevo enfoque [que] además de no centrarse exclusivamente en los contenidos teóricos de un área de conocimiento, tiene una ventaja adicional que consiste en determinar las metas a lograrse en la formación de un profesional, es decir, ‘el qué’ y dejar en libertad ‘el cómo’, primordial en el ambiente universitario de autonomías académicas” (Tuning 2007: 25).

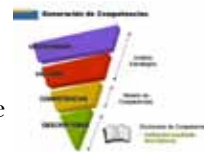
Como se verá más adelante, en la propuesta de reforma para el bachillerato de la SEP se invierten los términos tal y como los considera “su” modelo, el de la Unión Europea, y se considera como lo fundamental abarcar los “cómo” y dejar de lado los “qué”.

Asimismo el tema de las competencias es tan sólo uno de los aspectos de política que se están impulsando en el proceso de homologaciones que se lleva a cabo en la educación superior de la Unión Europea, porque también se incluyen: la capacitación del personal, la mejora y la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, y la pertinencia de los planes de estudio, así como las posibilidades de empleo de los egresados, el establecimiento (y no la imposición) de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios del servicio educativo, tal y como fue recomendado durante la Conferencia mundial sobre educación



superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1998.

Así, a diferencia del reduccionismo economicista con el que la SEP ha entendido el *currículum* por competencias en el proyecto Tuning de la Unión Europea, y también en lo que va del proceso de Bolonia, se ha adoptado un concepto mucho más complejo y multideterminado, que comprende una perspectiva humanista, referido al desarrollo de las capacidades y potencialidades del ser humano con respecto a la construcción de su proyecto de vida, y señalan que “se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo”. Y con ello, proponen que:



El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanzar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Al debilitar las fronteras entre el conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte, la creatividad [...] *En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral.* (Tuning 2007: 35-36. El subrayado es nuestro).

Esta noción reduccionista de las competencias escolares se la asocia con visiones utilitaristas y eficientistas, con “perspectivas conductistas de enseñanza programada y a la subordinación de la educación al sector productivo. Por lo que surge el riesgo de focalizarse sólo en lo laboral, sin considerar el desarrollo personal y la formación integral de la persona, como sujeto afectivo, social, político y cultural” (Tuning 2007: 42-43).

Más apegado al enfoque de la SEP está la definición de competencias de la OCDE que, como se sabe, es el organismo más influyente en la definición de las políticas educativas de los últimos sexenios. Para este organismo, que se autonombra de “cooperación internacional”,

Competencia se entiende como una capacidad que va más allá de la posesión del conocimiento y las habilidades y está conformado por: *a)* competencia cognitiva, que comprende el uso de teorías y conceptos, como también el conocimiento tácito informal obtenido con la experiencia; *b)* competencia funcional (habilidades o saber hacer), que cubre las cosas que las personas

están en capacidad de hacer cuando trabajan en una área determinada; *c*) competencia personal, que cubre el saber comportarse en una situación específica; *y*, *d*) la competencia ética, que abarca la posesión de ciertos valores personales y profesionales”. (Vargas 2009: 23)



Las recomendaciones de éste y otros organismos (como la Organización Internacional del trabajo, OIT) se concentran en ubicar la formación técnico-profesional desde los sistemas de cualificación, de adiestramiento, y desde los sistemas estándares de competencias relacionados directamente con su inserción laboral; por supuesto, cuando se puede. Sin embargo, estos sistemas estándares de cualificación no tienen por qué estar directamente relacionados con la formación del bachiller que, como entendemos, cubre sobre todo aprendizajes significativos, integrales y propedéuticos para la formación superior, o para la vida ciudadana, que resulta siempre ser un poco más compleja que la condición de una inserción en un puesto de trabajo determinado. Y es por ello que se insiste en ese tipo de definiciones:

Se opta por una definición de competencia inspirada en la que se utiliza en los sistemas basados en estándares: competencia es, o consiste en, la aplicación de conocimientos, capacidades y actitudes para realizar los roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en la producción y el empleo. [Así,] la competencia consiste en una aplicación, es decir, una acción o desempeño que alcanza unos “resultados requeridos” en el empleo [por lo que] dichos resultados deben ser precisados para que la competencia sea susceptible de evaluación y pueda ser evidenciada”. (Vargas 2009: 33-34)

La reforma educativa (des)orientada

Hasta aquí, indicados de una forma muy breve, los enfoques pedagógicos europeo y de otros organismos sobre las competencias. Por lo que se desprende de ello, entonces, hasta ahora, es que el modelito apropiado por la SEP ha dejado de lado el foco de atención, la educación superior, al copiar el esquema europeo, y ha dejado de lado su multirreferencialidad, desde una visión reduccionista y, cuando ha adoptado el modelo economicista de competencias, ha dejado de lado el hecho de que éstas se refieren a los sistemas de cualificación laboral, o a los sistemas de certificación nacionales.

Vale la pena ahora referirse a otro problema en el enfoque de la SEP igual de grave: su relación con los ciclos previos de aprendizaje.

El tema es bastante severo desde la terrible y crítica perspectiva en la que se encuentra la educación a nivel nacional, copado como está por lo más pútrido de las representaciones políticas y de interés, como lo son el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Yunque panista. El asunto es que, desde el enfoque limitado por

varios frentes de la Subsecretaría de Educación Media Superior, no se consideró que para que funcione un *curriculum* por competencias, aun y como lo han presentado, se requiere contar con una muy fuerte articulación pedagógica con los niveles de primaria y de secundaria, no sólo desde el plano de haber cubierto indicadores de cobertura plena, de superación de los actuales niveles de inequidad y desigualdad en los aprendizajes y en las oportunidades, sino también con respecto a los cambios en su misma *curricula*, en donde predomine la transversalidad, las competencias integrales para la vida, y las bases de un aprendizaje permanente. Pero no es esto lo que está ocurriendo, porque la reforma en la educación media superior va para un lado, mientras que los programas educativos de nivel básico van para otro lado o, mejor aún, no se sabe bien ni con certeza si van para algún lado determinado, o más bien lo que se está haciendo es reforzar la gestión educativa más tradicional y obsoleta de una enseñanza tradicional.



Esto se muestra en todos los indicadores conocidos de cobertura y eficacia social del actual sistema educativo, así como en todos los resultados de las pruebas y exámenes, nacionales e internacionales, que miden y dan cuenta de las deficiencias en los aprendizajes más elementales de parte de nuestros alumnos y maestros. A la luz de las reflexiones más actuales, lo que tenemos en el país, en materia educativa, es verdaderamente desastroso. (*Proceso* 10/10)

Desde la lógica deshilvanada con la que opera el sistema educativo en el país, la universidad está como mimetizada. Las escuelas privadas pueden hacer lo que se les antoje; los maestros no tienen perspectivas profesionales seguras, ni su formación resulta del todo adecuada; la investigación científica está reducida y golpeada con recursos ínfimos y casi dejada al garete; la educación media superior está buscando cómo separarse de la superior y de la secundaria, también desde una perspectiva insularcita, y el caos reina en la educación básica, sometida al control y a la manipulación del SNTE.

Lo que se muestra es que no existe, entonces, uno de los requisitos centrales para la operación y la gestión de una mínima articulación pedagógica entre los distintos niveles, ni de una transposición didáctica que haga posible la acumulación de los procesos educativos hacia el mejoramiento cualitativo y cada vez de más alto nivel en los conocimientos. No se sabe qué es lo que se requiere formar para llegar a contar con estudios superiores, o técnicos o intermedios, ni se planifican las secuencias para la construcción de medios ambientes pedagógicos y docentes secuenciados, ni los recursos que se requieren para cada interfase o engranaje y, por lo tanto, tampoco se sabe qué evaluar sino lo que se cree que debe hacerse, de acuerdo con modas u ocurrencias.

En el caso de la propuesta de reforma curricular en la educación media superior se comete el tremendo error de concebir que las competencias que deben constituirse como los ejes de la formación en ese nivel ya tienen antecedentes en los niveles previos de la educación básica, y además se las considera superiores, cuando son precisamente algunas de las que ya deberían de contarse como fundamentales desde la educación básica..



Así, en la propuesta de la SEP todo está revuelto. El marco referencial central, dejó de ser un insuficiente e incoherente programa educativo sexenal, y el mismo fue sustituido sin ninguna consulta previa, pero sí desde un marco de coherencia dominado por las alianzas entre el PAN y la dirigencia del SNTE, por la denominada Alianza por la Calidad de la Educación, que sí es un alianza, pero que no tiene nada que ver con la manera como puede apoyarse y mejorarse la calidad de la educación en el país.

De nuevo se presenta el fenómeno que ya habíamos observado, el de la alteración de los principios programáticos creados en otros contextos y latitudes, incorporados de manera acrítica y tropicalizados en el país, en el momento en el que se ponen en cuestión esos fundamentos en donde surgieron. Así como para el bachillerato por competencias el modelito fue el de la educación superior de la Unión Europea y las recomendaciones de la OCDE, para el caso de la Alianza, el modelito fue el programa de George W. Bush, conocido como “No Child Left Behind” (describir su contenido).

Este programa se está redefiniendo por parte de la presidencia de Barak Obama, debido a que...

Sin embargo, la copia mal hecha del programa de Bush por parte de la SEP y el SNTE consistió en, más allá de toda la retórica que trae consigo, (“impulsar una transformación por la calidad de la educación”; “conformar una política de Estado”; “convocar a la participación de todos los sectores”, “escuchar todas las voces”, “una estrategia clara e incluyente”, etcétera) y de la puesta en marcha de políticas tan elementales como obligadas de parte de cualquier gobierno, como atender la infraestructura escolar, apoyar las condiciones de estudio de los alumnos, contar con sistemas de información y la evaluación del sistema, más allá de estas obviedades, la Alianza se ha concentrado en dos cosas: *a)* la redefinición de los mecanismos a través de los cuales se organiza la profesionalización de los docentes y el otorgamiento de sus plazas laborales; y, *b)* la propuesta de modificación de planes, programas de estudio y libros de texto. Ambos aspectos han sido profundamente cuestionados y criticados, pero siguen y siguen, porque resguardan intereses y manejan recursos inmejorables para quienes tienen en sus manos el control de estos dos aspectos.

Con respecto al primer punto, la alianza se ha propuesto que el ingreso y la promoción de todas las nuevas plazas y de todas las vacantes definitivas se lleven a cabo por la vía de un concurso nacional de oposición, convocado y dictaminado de manera independiente; que el acceso a las funciones directivas en el ámbito estatal se realice por la vía de concursos públicos de oposición; que haya promoción de cursos de formación continua y superación para los maestros en servicio; la reforma del programa de Carrera Magisterial sobre la base de tres factores preponderantes (aprovechamiento escolar medido con instrumentos estandarizados, cursos de actualización y desempeño profesional) y la creación de un nuevo sistema de “Estímulos a la Calidad Docente”.

Con respecto al segundo punto se ha propuesto una reforma curricular para impulsar la productividad y la promoción de la competitividad —cuestión que también aparece como central en la reforma al bachillerato—. Sin embargo, esta propuesta se remite tan sólo a dos cuestiones: *a)* el impulso de la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica (*what ever that means*); *b)* y la enseñanza del idioma inglés desde preescolar (y para no dejarlo, mencionan el tema de la “interculturalidad”).

La Alianza fue suscrita el 15 de mayo de 2008 por el Poder Ejecutivo Federal y el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. Lo que ha ocurrido durante 2008 y 2009 han sido las frecuentes llamadas de atención y reclamos de parte del SNTE hacia la SEP; primero en una confrontación permanente entre la líder del SNTE y la anterior secretaria de Educación, con llamadas de atención de Felipe Calderón hacia ésta última de que tenía que rendir cuentas “mes tras mes”, porque no se presentaban los avances suficientes en lo acordado en la Alianza, y luego contra el nuevo secretario de Educación, también de parte de la dirigencia del SNTE, de que éste está más preocupado por su imagen, o por otras tantas cosas (la difusión de su libro sobre el PAN, por ejemplo), que en atender los acuerdos de la Alianza.

Lo cierto es que, además de los raspones y las descomposturas en el seno de las cúpulas, la Alianza se ha quedado a medias ante frecuentes críticas y reclamos con respecto a su operación fraudulenta. Ocurrió de manera fuerte y dramática en esos años en las secciones sindicales de Morelos, Oaxaca, Guerrero, Zacatecas y en más de una docena de estados del país, pero también se presentó puntualmente la expresión de expertos e investigadores sobre la formulación equivocada de esta propuesta. Por ejemplo, en el artículo editorial de la revista *Educación 2001* se dan pormenores del rechazo magisterial hacia fines de 2008, en el número 163, de diciembre de 2008, Julio Cesar Gómez señala que:



La verdad es que en el diseño de esas reformas participan muy pocos y casi nunca los directamente involucrados, como los profesores, los padres, los estudiantes. Esto lo entienden bien los maestros que han rechazado la Alianza, porque el asunto de la comercialización de las plazas cuenta, pero no es lo fundamental. Saben que un pacto con quien ha promovido ese comercio no es confiable. Se cuentan numerosos casos de muchos líderes sindicales, sabedores de lo que se venía, que invitaron a algunos adeptos a hacerse de una plaza, heredarla o venderla, y al otro día ya estaban en el otro bando sermoneando a los mentores por su falta de ética pública [...] No incluir a los principales actores del sector educativo, mientras se pregona la pluralidad y el consenso, traerá siempre conflictos. A los profesores y a la escuela en general, les toca obedecer y aplicar. Siempre se sitúa por encima de ellos una casta burocrática que diseña modelos sin haberse parada jamás en las aulas.



El asunto de los exámenes para el ingreso y las plazas magisteriales empezó a estancarse hacia finales de 2009, y los enredos se mantendrán, así como las críticas y las movilizaciones en contra, a pesar de todo. El “cochupo” está hecho.

Con respecto a la reforma del plan de estudio de la educación básica, también comenzó mal, y va peor. De acuerdo con la propuesta respectiva (a la fecha en ciernes) la principal estrategia es una “reforma integral en la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (SEP 2009: 5). En esta etapa, la prueba se aplicará en cinco mil escuelas de forma secuenciada y por grados hasta su generalización en el ciclo escolar 2010-2011.

De acuerdo con las definiciones que aportan, porque de sus resultados no se conoce nada sustancial,

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de eses hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, (36)

A través de las competencias se buscará “articular las asignaturas que conforman los currículos en uno solo que muestre una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica. Estos tres currículos están orientados por los cuatro campos formativos de la educación básica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo persona y para la convivencia” (42). Desde allí se eliminan la filosofía,

la física, las humanidades en general, la salud y el desarrollo sustentable. Se presentan equivocaciones garrafales en el manejo del método científico y del uso de las nuevas tecnologías, de las aplicaciones matemáticas, y se cercenan partes de otros componentes de conocimiento, como en la historia del país y de la geografía, como ha sido profusamente documentado por parte de asociaciones científicas, filosóficas, por académicos, historiadores, periodistas e intelectuales.



Por ejemplo, un grupo de destacados investigadores educativos del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) se pronunció por suspender esta reforma curricular, debido a las enormes deficiencias que presenta. En el número 163 de la revista *Educación 2001*, de diciembre de 2008) se señalan entre sus argumentos que:

—El diseño curricular por competencias está sujeto todavía a un intenso debate internacional e implica desafíos pedagógicos y didácticos para los que no parece haber ninguna previsión. La interpretación del concepto de competencias ha sido distinta entre las áreas y a menudo se ha reducido a indicaciones orientadas hacia la obtención de calificaciones. Aunque el enfoque pretende reforzar aspectos formativos, ha colocado a los maestros en la falsa disyuntiva entre desarrollar competencias o promover la apropiación significativa de contenidos [...] La decisión política de disponer una reforma curricular en plazos perentorios desata un proceso que promete desmembrar, antes que articular, a la educación básica [...] El proyecto actual se realiza bajo presión y de manera desarticulada entre diversas comisiones, dependencias públicas y empresas privadas, sin que la SEP asuma la responsabilidad de garantizar su calidad y consistencia. (14-16)

Y finalizan señalando que:

[...] un cambio profundo en la educación básica requiere un replanteamiento sustancial de las bases legales y normativas que regulan las atribuciones y funciones del SNTE. Requiere que la SEP asuma sus obligaciones constitucionales y facultades inalienables en lugar de renunciar a ellas ante los intereses particulares de la organización sindical y otras entidades privadas. (14-16)

Con la desarticulación con la que se opera la reforma curricular, y con las trampas y manejos con los que busca garantizar la reproducción de su control la dirigencia sindical sobre el magisterio nacional y la SEP, la propuesta de creación de un Sistema Nacional de Bachillerato y una reforma curricular basada en competencias, ahora para el nivel, también está naufragando.

Como ya se ha indicado con antelación, esta reforma no tiene ámbitos explícitos de vinculación con lo que se hace en la educación básica, confunde niveles y objetivos de aprendizaje y comete el mismo error, de origen burocrático, de echar a andar mecanismos e inducir acciones sin la debida consulta y participación de los principales actores que deben garantizar el éxito del proceso: las instituciones involucradas, los profesores y los estudiantes, por lo menos, porque desde una lógica de consensuamiento faltaría mencionar algunos otros tantos.

En la propuesta, ahora ya dejada al garete, se planteaba cubrir exactamente los mismos objetivos, en términos de competencias, que los señalados en la reforma en la educación básica: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, dejando también de lado los conocimientos fundamentales de una educación integral. Uno se pregunta, si el proyecto estuviera en marcha de manera definitiva, ¿nos encontraríamos con el mismo caldo de cultivo de la obsolescencia de la educación tradicional, con la repetición de lo mismo? Porque lo que aquí se propone es repetir las competencias que se adquirirían desde la educación básica, lo cual no tiene ningún sentido formativo ni pedagógico.

Asimismo se presentan otra serie de inconsistencias. Se plantea el funcionamiento de un sistema integrado pero diversificado (como en el caso europeo), de movilidad de estudiantes y de equivalencias entre instituciones, pero lo que ocurre en la realidad es no sólo la gran disparidad y fragmentación entre ellas, sino también una severa contracción en su crecimiento, en donde las escuelas más demandadas están completamente saturadas. Por ello resulta inconsistente señalar que habrá movilidad libre de estudiantes “sin más limitación que la disponibilidad de lugares, según las políticas de cada institución”, y en donde, además, los estudiantes tendrán que asumir los costos de estos traslados y del pago extra de matriculación.

Junto con ello, el enfoque que se pretende, sesgando la polémica internacional al respecto, se orienta fundamentalmente hacia un concepto de competencias para el trabajo, con lo cual se disloca el sentido formativo y propedéutico que tiene y debe seguir teniendo el bachillerato. Y desde esa lógica se llega a verdaderas pifias, como la siguiente:

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.

Efectivamente, desde esta perspectiva la producción de conocimientos, el qué de la educación, debe estar en otros lados,



porque a aquí eso no interesa, sino el cómo, el uso copiado de los conocimientos aplicados de manera precisa en un contexto determinado. Es perfecto para la noción de un país como el que se quiere: de maquila y subordinado.

De allí también su énfasis en el logro de un muy definido perfil de egresado, orientado hacia trabajo y a la certificación estándar, más relacionado con la capacitación y la cualificación, que con las bases endógenas de aprendizajes significativos y conocimientos autónomos.



Conclusiones

Notas

- ¹ De acuerdo con Martin Trow (1996): “by diversity in higher education I mean the existence of distinct form of post-secondary education, of institutions and groups of institutions within a State or nation that have different lives and careers, have different styles of instruction, are organized and funded differently and operate under different laws and relationships to government” (41).
- ² Véase, por ejemplo, Guy Neave (2001, Parte 4).
- ³ Por ejemplo, entre muchos otros, consúltense: Philip Altbach, Robert Verdal y Patricia Gumpert (1994); Derek Bok (1986); James Duderstand y Farris Womack (2003); Jaroslav Pelikan (1992); Clark Kerr (1991); y William G. Bowen y Harold T. Shapiro (1998).
- ⁴ El proyecto “Tuning”, hasta finales de 2004, “había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 175 universidades europeas, que desde el año 2000 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia” (www.dfes.gov.uk/bologna). A partir de ello, se buscó proyectarlo en América Latina y el Caribe, y sus resultados pueden consultarse en Tuning (2007).

bibliografía

- ALTBACH, Philip, Robert Verdal y Patricia Gumpert (1994). *Higher Education in American Society*. Nueva York: Prometheus Books.
- BOK, Derek (1986). *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- BOWEN, William G. y Harold T. Shapiro (1998). *Universities and their Leadership*. New Jersey: Princeton University Press.
- DUDERSTAND, James y Farris Womack (2003). *The Future of the Public University in America*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- KERR, Clark (1991). *The Great Transformation in Higher Education*. State University of New York.
- NEAVE, Guy (2001). *Educación Superior: historia y política, estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Parte 4.
- PELIKAN, Jaroslav (1992). *The Idea of University*. New Haven: Yale University Press.
- TORRES José Alfredo y Vargas Lozano Gabriel, Educación por competencias ¿lo idóneo? Ed. Torres Asociados, México, 2010.
- TROW, Martín (1999), en OECD, 1999.
- TUNING América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SEP (2009). *Plan de Estudios 2009, educación básica primaria*.

VARGAS, Fernando (2009). “Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento”, en Organización de Estados Americanos (OEI). *Retos Actuales de la Educación Técnico-Profesional. Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI / Fundación Santillana.

Algo extraño ocurre en nuestro país: los últimos gobiernos mexicanos han impuesto una estrategia educativa llamada “por competencias” que ha sido adoptada en todos los niveles de la educación sin ninguna reflexión crítica. En efecto, las comisiones de educación de las Cámaras de diputados y senadores; las plataformas políticas de los partidos; la opinión pública y las universidades públicas o privadas de nuestro país, han guardado silencio con respecto a un problema central que afecta a la educación y se han limitado a “llevarla a efecto”. [En este libro] se busca explicar las causas por las cuales se adoptó la mencionada metodología educativa y la necesidad de repensar sus alcances y/o límites en relación con la situación histórica y cultural del país, hecho que está ausente en los documentos que han dado lugar a su implantación.



EDITORIAL
TORRES
ASOCIADOS

Educación por competencias ¿lo idóneo?

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS ¿LO IDÓNEO?

José Alfredo Torres
Gabriel Vargas Lozano

LIBROS DEL CENTENARIO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA