



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092, AJUSCO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

T E S I S

**EL MODELO DE EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN EL
CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN: CASO CONALEP**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN DESARROLLO
EDUCATIVO**

P R E S E N T A :

LILIAN MÉNDEZ CABELLO

ASESOR: DR. PRUDENCIANO MORENO MORENO

MÉXICO, D.F., MAYO DE 2011.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I MARCO METODOLÓGICO	10
1. Objeto de Estudio	10
2. Eje Problemático	10
3. Objetivo General	11
4. Objetivos Específicos	11
5. Problematización	12
6. Pregunta Central de Investigación	15
7. Hipótesis	16
8. Perspectiva Epistemológica	17
9. Marco Teórico	20
10. Red Conceptual y Categorías de Análisis	22
10.1 Teoría Crítica	22
10.2 Teoría Crítica de la Enseñanza	23
10.3 Enfoque Crítico Reflexivo	24
11. Posicionamiento Metodológico	26
CAPÍTULO II MARCO CONCEPTUAL Y DE CONTEXTO	29
1. Qué se Entiende por Educación	29
2. La Educación en la Escolarización: Consolidación del Estado-Liberal y la Profesionalización del Saber Científico.	31
3. Fines atribuidos a la Educación en el Proceso Global.	34
4. Contextualización Sociopolítica como Marco Comprensivo de la Política Educativa	39
5. El Modelo de Educación Basada en Competencias: Principal Tendencia de Formación Educativa en la Política Educativa Internacional	48
5.1 El Fenómeno de la Globalización	48
5.2 El Pensamiento Neoliberal y la Escuela Competitiva, Fundamentos de la Política Educativa Internacional	51
5.3 La Sociedad de la Información y las Competencias	56
5.4 Principios de la Educación Competitiva	59
5.4.1 La Competitividad	60
5.4.2 La Calidad	61
5.4.3 La Flexibilidad	64

CAPÍTULO III ORIGEN, ELEMENTOS Y FUNDAMENTOS DEL MODELO DE EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

1.	Origen del Término Competencia	67
2.	Componentes de la Competencia	70
3.	La Competencia como Categoría Teórica en la Formación de Recursos Humanos	71
4.	La Teoría del Capital Humano y las Políticas de Formación	72
5.	El Concepto de Competencias en la Educación	76
6.	La Educación Basada en Competencias y la Competencia Laboral	78
7.	Dimensiones de Desarrollo según las Competencias Laborales	84
8.	Principales Modelos de Competencias Laborales	84
	8.1 Modelo Funcional	85
	8.2 Modelo Conductual	85
	8.3 Modelo Constructivista	86
9.	Competencias Laborales Fundamento del Modelo Educativo Conalep	87
10.	Fundamentos Teóricos del Modelo de Educación Basada en Competencias (MEBC)	89
	10.1 Fundamentación Filosófica	89
	10.2 Fundamentación Psico-pedagógica	91
	10.3 El Constructivismo	91
	10.4 Jean Piaget	93
	10.5 El Aprendizaje Significativo de Ausubel	94
	10.6 Ley Semionovitch Vigotsky y el Constructivismo Sociocultural del Desarrollo	98
	10.7 Postulados de Vigotsky retomados en el MEBC en el Conalep	101

CAPÍTULO IV POLÍTICAS EDUCATIVAS Y REFORMAS EN CONALEP EN TORNO AL MODELO DE EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

1.	Política Educativa a inicios de los 90' en la Educación Media y Educación Técnica	107
	1.1. El Conalep: Justificación e Inserción del Modelo en Competencias	109
	1.2. La Calidad, Pertinencia y Flexibilidad: Principales Criterios de Reforma del Modelo Educativo Conalep.	116
	1.3 El PMETyC y la Instauración Normativa del Modelo Educativo por Competencias en Conalep	118
2.	La Política Educativa a Inicios de la Década del 2000 en la Educación Media Superior y el Conalep	124
	2.1. La Reforma Académica 2003 en el Conalep.	128
	2.2. El Modelo de Educación Basada en Competencias Contextualizadas (MEBCC)	132
3.	La política Educativa en torno a la Reforma Integral de la Educación Media	136

Superior (RIEMS) y el Modelo Académico para la Calidad en Conalep.	
3.1. Competencias Genéricas, Disciplinarias y Profesionales	142
3.2. El Programa Institucional Conalep 2007-2012	147
3.3 Modelo Académico para la Calidad y la Competitividad	149
CAPÍTULO V CRÍTICA REFLEXIVA A LOS PRINCIPIOS Y FINES DEL MODELO DE EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	152
1. De la Visión Humanista a la Técnico Funcional de la Política Educativa	152
2. Contradicciones en el Constructo de Competencia en la Educación: Efecto de la Visión Económica Empresarial.	155
3. ¿Es el MEBC un Modelo de Formación Integral?	159
4. Elementos de Reflexión entre la Propuesta del MEBC y una Visión Crítica Reflexiva.	171
5. Cuestionamiento al Aprendizaje Significativo y el Conocimiento Pertinente del Enfoque en Competencias desde una Mirada Crítica Reflexiva	173
6. La Propuesta del Aprendizaje Significativo en Conalep y la Ausencia de Nexos entre Contexto y Cultura.	180
7. El Dilema de la Educación Integral, la Educación Técnica y las Competencias en Conalep	183
8. Los Valores Funcionales en el Modelo por Competencias en Conalep.	186
9. Estudio Crítico a la Visión Epistemológica del Modelo de Educación Basada en Competencias en Conalep.	187
CAPÍTULO VI ELEMENTOS TEÓRICOS ALTERNATIVOS PARA CONSIDERAR UN ENFOQUE HUMANO DE LA EDUCACIÓN.	194
1. La Teoría de la Complejidad, una Visión para Repensar al Mundo, a la Sociedad y al Sujeto.	195
2. La Escuela del Sujeto: La Posibilidad de Vincular una Formación Técnica en un Mundo Global y Defender la Identidad de un Proyecto de Vida Personal.	200
3. Elementos Teóricos-Metodológicos del Enfoque Crítico-Reflexivo para una Concepción de la Educación y la Práctica Escolar desde un Perfil Ético de la Educación.	208
3.1 La Racionalidad Técnica como Epistemología de la Práctica Educativa.	211
3.2 La Práctica Escolar y Profesional como Actividad Reflexiva.	212
4. Elementos de la Teoría Crítica de la Educación como Sustento de una Educación Reflexiva.	216
5. El Proyecto PRYCREA, La Experiencia de un Enfoque Humano Crítico-Reflexivo (Un caso a considerar para incentivar el aprendizaje comprensivo y el conocimiento significativo del Sujeto)	219
CONCLUSIONES	229
BIBLIOGRAFÍA	241
ANEXOS	248

INTRODUCCIÓN

La presente investigación parte inicialmente como un cuestionamiento que, sobre la práctica en el aula, genera el desarrollo del Modelo de Educación Basada en Competencias (MEBC), ello como parte del ejercicio docente en el Conalep.* De este modo, dicho modelo se presentaba como una propuesta educativa innovadora que parecía ser una posibilidad viable a la problemática que se asumía era la desvinculación de la formación escolar y la vida laboral y social fuera de las aulas. Problemática atribuida al aprendizaje memorístico y conceptual, como de observación y repetición de procedimientos en las prácticas profesionales, producto de un conocimiento, el cual, al cabo de un tiempo era desvanecido o bien irrelevante y obsoleto al momento de iniciar la vida laboral o bien desarticulado al momento de proseguir estudios posteriores.

El Modelo de Educación Basada en Competencias Laborales (MEBCL) del año 1997 en Conalep, y sus posteriores reformas en los años 2003 y 2008 aparecen como el primer referente empírico cuyos criterios y procederes no parecen corresponder con las expectativas manifestadas por el mismo*, es decir, con la proclamada formación integral, flexible, pertinente y de calidad, en la cual los alumnos lograran dar el salto del aprendizaje memorístico y repetitivo al aprendizaje autodirigido y significativo, así como contextual y reflexivo para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

En torno a lo anterior, surge la inquietud por conocer más allá de los conceptos y propuestas definidas dentro del Modelo de Educación Basada en Competencias (MEBC), es decir, conocer que sustento lo orienta en torno al proyecto educativo que propone, lo cual desde el campo de la política

* Plantel Santa Fé e Iztapalapa III

* Estadísticas con altos índices de reprobación, bajo índice de aprovechamiento y deserción fueron elaborados por el Colegio y presentados en los planteles a los Prestadores de Servicios Profesionales PSA (profesores) durante los ciclos escolares 2004-2005, 2005-2006. Cabe señalar que dicha problemática desde la visión del Colegio era atribuida a un inadecuado uso de medios didácticos y el perfil formativo de los profesores en función de las competencias.

educativa empieza a ser posible al contemplar el contexto económico-político dentro del cual se enmarca el MEBC como paradigma emergente de la política educativa internacional preponderante en el contexto actual de la globalización.

Por tanto el presente trabajo identifica, analiza, reflexiona, contrasta y establece conjeturas sobre cuáles son las debilidades, inconsistencias y contradicciones teóricas que limitan al Modelo de Educación Basada en Competencias como modelo pedagógico emergente en la actual política educativa internacional y propiamente en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, para a partir de ello y desde una mirada crítica reflexiva proponer otras posturas teóricas que en coincidencia con esta mirada permitan fundamentar una concepción de educación que contemple las dimensiones cognitivas, motoras, y ético valorativa pero desde una visión humana reflexiva y orientada al desarrollo de las cualidades intrínsecas del individuo.

El estudio parte de un análisis sobre el contexto actual que enmarca los principios y criterios que sustentan al MEBC, para a partir de ello reflexionar sobre el fin y las dimensiones educativas que el modelo pretende alcanzar, tomando como ejes de análisis lo que se entiende por educación, conocimiento pertinente y aprendizaje significativo.

En cuanto a la presentación del trabajo, este se encuentra estructurado en seis capítulos, el primero denominado como *Marco Metodológico*, se exponen el eje problemático, las interrogantes, objetivos e hipótesis que orientaron la investigación, en dichas hipótesis de trabajo se plantea que la política educativa en el Conalep carece de un sustento teórico propio de carácter político, social y pedagógico y aparece esencialmente como categoría instrumental de la política económica, así como que el MEBC carece de estatutos propios para asumir el carácter de un modelo educativo con un basamento pedagógico, social y humano.

En el plano epistemológico y teórico desde donde se desarrolló el trabajo, se aclara cual fue la postura y el posicionamiento asumido para el estudio de las

categorías de educación y competencias, así como las categorías de análisis central, como son conocimiento pertinente y aprendizaje significativo.

En este sentido cabe aclarar que la investigación desde una visión crítica, retoma como postura para acceder al conocimiento el no establecer absolutos, sino un constante acercamiento bajo una posición crítica, es decir, se considera que el conocimiento se construye a partir de las interpretaciones con un carácter dialéctico-negativo del método crítico, considerándose el carácter dialéctico del conocimiento, toda vez que éste se considera inacabado, es decir, que se construye y reconstruye según las interpretaciones de los sujetos, considerándose una postura de constante cuestionamiento, en dónde los por qué y para qué son determinantes para orientar los fines y se considera como criterio de validez el que los argumentos estén orientada por los valores, en este caso los valores propios de la esencia educativa que desde la mirada crítica reflexiva se considera esencialmente las cualidades intrínsecas del sujeto, asimismo se considera el carácter negativo de descubrir lo no dicho en los discursos formales, pero que están presentes e inmersos en este caso al momento de concebir e impulsar como política educativa el modelo en competencias.

Asimismo es importante aclarar que en coincidencia con el perfil ético de la teoría crítica se considera al conocimiento no neutral, sino asociado a intereses socio-históricos, por lo que la crítica considerará la influencia que el poder y la economía tienen sobre el mundo de la vida, con mayor predominancia en un mundo globalizado y caracterizado por el predominio del pensamiento neoliberal.

La propuesta de elementos teóricos es concebida desde una visión crítica-reflexiva, con lo cual no se pretende dar una crítica deliberada o hacer una crítica de oposición a las políticas educativas determinadas por el paradigma de las competencias, sino más bien encontrar criterios y postulados críticos para una mayor viabilidad hacia una educación que incluya las dimensiones humanas y una vía a alcanzar un conocimiento pertinente, no sólo a las demandas externas, es decir, demandas políticas y actualmente económicas,

sino también del propio individuo, en este sentido no se rechaza la visión instrumental del modelo en competencias, necesaria hasta cierto punto, ante el desarrollo de las tecnologías de la información y la globalización, pero no como única vía para sustentar los fines educativos.

En el segundo capítulo denominado *Marco Conceptual y de Contexto* se encontrara un breve recorrido sobre el concepto de educación, donde se menciona la importancia de éste como proceso formativo de cada persona y como proceso de socialización, no sólo de conocimientos, sino también de valores, creencias, ideas y sentimientos, en este sentido, se aclara la idea de que la educación, no se puede limitar a la transmisión o al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de manera descontextualizada, sino que se asume que por su naturaleza el conocimiento para ser adquirido y realmente comprendido, debe de tener como punto de referencia el contexto de su significado y de su uso, en este sentido, la relación entre conocimiento y cultura se entrelazan concibiéndose indispensable considerar la cultura experiencial de la persona, como referente en la construcción del sentido, significado y comportamientos en los cuales la persona refiere la comprensión del mundo que le rodea.

Asimismo, se hace un breve recorrido histórico de la educación como proceso educativo, ubicándose el origen histórico de los sistemas educativos en la Reforma Liberal, momento en el cual se ubica el proyecto educativo moderno de transformar las mentalidades humanas anteriormente cercanas a las costumbres, tradiciones y la religión para posteriormente acercarlas a un pensamiento ciudadano de carácter nacional y comprender y vivir en un mundo moderno caracterizado por el avance de la ciencia.

En este sentido se explica cómo a partir de este momento histórico, la educación centra las necesidades de la sociedad por encima de las necesidades del individuo y el saber adquiere un carácter metódico, generándose la profesionalización del saber, donde los problemas sociales, como los educativos son planteados con una mirada planificada y ordenada; en este sentido, la formación del currículo escolar se vuelve una tarea científica y

programada centralmente por círculos intelectuales controlados por el Estado. Por lo anterior es de destacar que a partir de las reformas educativas del siglo XIX, la educación se visualiza desde las dimensiones de lo político y lo económico; conllevando así a reducir y hasta omitir en el diseño de los proyectos educativos mediaciones de carácter cultural y social, lo cual debieran ser inherentes al concepto de educación.

En este segundo capítulo se incluye desde una visión sociopolítica el cómo se ubica el marco de análisis de la política educativa, con el fin de explicar desde donde son planteadas las acciones y estrategias dirigidas al sector educativo, ahora ampliamente influenciados por la agenda internacional. De este modo, en la actualidad se ubica el actual marco de complejidad desde donde son configurados los proyectos educativos, en un contexto mundial caracterizado por el predominio de la globalización económica, política y cultural, como la internacionalización de la economía, lo cual ha llevado a que la concepción y accionar de los proyectos educativos se vuelva una tarea compleja. En consecuencia, en este segundo capítulo se explica cómo la globalización, el predominio del pensamiento denominado Neoliberal y la influencia de la llamada Era de la Información y la Sociedad del Conocimiento, conlleva nuevamente a la educación a ser ubicada como un espacio para alcanzar objetivos externos predominando la dimensión económica, donde la definición y orientación de las estrategias educativas trascienden al Estado.

En cuanto al estudio del término competencia y el análisis de las propuestas retomadas en la conformación y postulación del Modelo de Educación Basada en Competencias, ubicamos el Capítulo III denominado *Origen, Elementos y Fundamentos del Modelo Educativo Basado en Competencias*, en el cual se identifica que el término se relaciona con palabras como capacidad, eficiencia, dominio y habilidad y en especial refiere a dos acepciones como apto e idóneo para algo, o como incumbencia. En síntesis, se encuentra que competencia puede adquirir varias significaciones, según su uso en distintas disciplinas y ámbitos de la vida.

Para el caso que nos ocupa que es la educación, encontramos que competencia es mencionada ya desde la teoría clásica cuando se mencionaban los términos destrezas y habilidades como necesarias, pues la educación era considerada como una inversión. Posteriormente el término competencia se ve nuevamente adentrada en la educación en los años 60's cuando desde la teoría del Capital Humano se considera el factor humano y en especial sus conocimientos como activos que pueden generar excedentes y rentabilidad, es decir, se empieza a considerar la posibilidad de formular un modelo educativo que llevara a acercar los conocimientos, capacidades y habilidades producidos en el sector educativo y requeridos por la esfera productiva.

En los 80's y 90's se encuentra que Organismos Internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), insisten en fomentar políticas educativas que ubiquen a la educación como factor determinante del Capital Humano, considerando a éste básicamente como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida.

La plenitud del término competencia en la educación, se encontró inicia ya en los 70,s y se reafirma a partir de los 90's y hasta la actualidad, cuando ante la necesidad de contar con mejores condiciones de competitividad, y tras ubicar el factor humano y sus conocimientos como clave y eje central del fin de la educación, David Mc Clelland define y aporta el término competencias como una variable que centrándose en los atributos de los individuos y su relación con el desempeño, define los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes óptimas para un mejor rendimiento o desempeño laboral. De este modo identifica y explica el antecedente más cercano al Modelo de Educación Basada en Competencias, el cual retoma y basa algunos de sus principios en la economía y la administración, combinando las exigencias de las tecnologías con los conocimientos, habilidades y actitudes de las personas.

Una vez estudiados los antecedentes del Modelo por Competencias desde el contexto sociopolítico, se realiza un análisis reflexivo de las principales corrientes incluyendo también los elementos psicopedagógicos retomados en

este caso propiamente en el Modelo Conalep; como ha sido el constructivismo con elementos teóricos de Piaget, Vigotsky y Ausubel, elementos los cuales son analizados y contrastados desde una mirada reflexiva, permite argumentar que en efecto, dichos elementos teóricos son retomados y reinterpretados desde el enfoque de las competencias.

En el cuarto capítulo denominado como *Políticas Educativas y Reformas en Conalep en Torno al Modelo de Educación Basada en Competencias*, una vez estudiado los argumentos que sustentan al modelo referido dentro del contexto actual de la Globalización y de analizar el poder de influencia que éste conlleva a la definición de las políticas educativas en especial para el nivel medio superior, se arriba propiamente al estudio del contexto particular que enmarca las reformas educativas en el Conalep, en este caso las reformas se ubican analíticamente por ser momentos clave en el que se alteran las políticas educativas considerando como eje de análisis central los cambios generados en torno sobre qué, cómo y para qué educar, del Modelo de Educación Basado en Competencias en Conalep ubicando como contexto de reformas los cambios y demandas del conocimiento en la actual era de la globalización. El análisis del contexto económico político que enmarcaron los argumentos, se establecen en torno a tres momentos, siendo las Reformas del 97 con el Modelo de Educación Basada en Competencias Laborales (MEBCL), la Reforma Académica 2003 con el Modelo de Educación Basada en Competencias Contextualizadas (MEBCC) y la actual Reforma 2008 con el Modelo Académico para la Calidad y la Competitividad.

En el quinto capítulo, se arriba a la etapa propia de análisis, reflexión y contrastación de los principios y criterios que sustenta y retoma el MEBC, denominando dicho capítulo como *Crítica Reflexiva a Principios y Fines del Modelo de Educación Basada en Competencias*, espacio en el cual, desde una mirada crítica reflexiva, se pretendió encontrar las deficiencias y contradicciones del modelo con una atención especial en torno a lo que se entiende por conocimiento pertinente, aprendizaje significativo y la llamada formación integral.

En este sentido, desde una mirada crítica reflexiva se cuestiona las debilidades e inconsistencias del Modelo en Competencias, para lo cual se establece la identificación y contrastación de los principios políticos, pedagógicos y epistemológicos en base a los cuales el MEBC pretende impulsar una educación de carácter integral de las personas. En la presente crítica cabe señalar que se consideró como categorías de reflexión, la comprensión y el significado de educar, cuál es la naturaleza del conocimiento que se privilegia, el valor del saber teórico, la práctica y la relación teoría-práctica. En este sentido, se explica y argumenta que el MEBC está sustentado desde una visión técnica funcional, la cual concibe a la educación con el status de una ciencia aplicada, por lo que los problemas son vistos con un carácter técnico-administrativo y económico, es decir, careciendo, limitando o en momentos refuncionalizando los aspectos valorales, culturales y sociales. Es decir, la educación es un medio para alcanzar fines externos.

En cuanto a la relación entre saber teórico-saber práctico, se establece un análisis reflexivo de cómo es concebida dicha relación en el MEBC, lo cual permite entender cómo desde está enfoque, el saber teórico asume un status jerárquico del saber para la práctica restringida al “saber hacer”, regido por el principio de calidad y los criterios de eficacia y eficiencia, así como también una reflexión que pretende entender a la práctica no sólo como “el saber hacer” vinculado al desempeño, donde los medios y fines se entienden y justifican sólo por su eficacia. Es decir, se pretende ampliar el horizonte de la práctica limitada a un hacer concretado al desarrollo de la destreza mental de procesos, procedimientos, herramientas, técnicas y habilidades. En suma, en este capítulo se analiza y reflexiona en torno a cómo se entiende y concibe desde la mirada de las competencias la concepción de ser educado y su simplificación con ser competente.

Finalmente, el sexto y último capítulo denominado como *Elementos Teóricos Alternativos para Considerar un Enfoque Humano de la Educación*, se pretende una vez identificadas las limitaciones y contradicciones teóricas del MEBC, considerar y destacar propuestas de otras visiones teóricas que teniendo en común una visión humana de formación y una visión de entender al mundo, a

la educación y al sujeto más allá de la tradición racional científica, permitan pensar en una formación humana, orientada por las necesidades y cualidades del sujeto, lo cual permita acercarse a un desarrollo del pensamiento para ser posible un aprendizaje relevante, comprensivo y significativo del propio individuo. Es decir, se trata de un esfuerzo por superar la visión de las competencias de una mirada técnica racional e instrumental, para considerar elementos de algunas posturas que en coherencia con la mirada crítica reflexiva permitan concebir una educación basada si bien en el desarrollo de las capacidades, pero desde un enfoque humano.

Por ello, como parámetros para pensar a la realidad, más allá de una realidad encasillada en parámetros establecidos y altamente organizados y categorizados, se consideran sugerentes algunos principios de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morín y de la Política y Escuela del Sujeto de Alain Touraine, así como de la Teoría Crítica de la Educación de Stephen Kemmis y Wilfred Carr y Crítica Reflexiva de John Elliot, Donald Schön y más recientemente de Ángel I. Pérez Gómez y José Gimeno Sacristán, principalmente.

Finalmente se establecen las ideas y principales argumentos surgidos del presente trabajo, resaltando aquellas inconsistencias y contradicciones que se consideran como principales limitantes, no sólo para reivindicar la esencia de educar, sino incluso para alcanzar un Modelo en Competencias que permita transitar de un aprendizaje memorístico y descontextualizado a un aprendizaje significativo, pertinente y relevante para el mismo individuo y la situación cambiante, incierta y compleja que caracteriza la actual era global.

CAPÍTULO I: MARCO METODOLÓGICO.

1. Objeto de Estudio

El objeto de estudio del proyecto de investigación se ubica en el estudio de la política educativa del nivel medio superior, específicamente en el caso Conalep (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), desde los años 90's a la actualidad, con el propósito de establecer un estudio crítico de los fundamentos del Modelo de Educación Basada en Normas de Competencia (MEBNC), es decir, identificar los supuestos y criterios que caracterizan el modo de ser y actuar del Colegio en torno principalmente al valor del conocimiento y a la comprensión del aprendizaje significativo desde dicho modelo; para ello se consideran como referentes empíricos la denominada "Reforma Académica 2003", y la propuesta de la Reforma Integral del Bachillerato que derivó propiamente en el Programa Institucional 2007-2012 del Conalep.

2. Eje Problemático

El presente estudio inicia contemplando como problemática, la actual propuesta de formación del Modelo Educativo Basado en Competencias Contextualizadas (MEBCC) al considerarse al sujeto, como un sujeto lógico, cuyo incentivo de desarrollo personal, social y económico deriva de su capacidad de adaptación al cambio en torno a las tendencias del avance tecnológico; es decir, enfocada su formación al desarrollo lógico, objetivo, y práctico, en suma sólo a su capacidad productiva y a su desarrollo lógico-racional y procedimental. En este sentido se plantea como problemática que la política educativa en especial para el nivel medio superior y más precisamente el Conalep, ha impulsado a partir de los 90's una reforma basada en un modelo educativo cuyos cimientos teóricos carecen de una mediación pedagógica y se privilegia como sustento principios de carácter económico, generando un modelo caracterizado por principios como la calidad, pertinencia, competitividad, eficacia, eficiencia, englobados en la categoría central de competencia.

3. Objetivo general

Identificar, reflexionar y cuestionar los argumentos, principios y criterios postulados por el Modelo de Educación Basada en Competencias (MEBC), en relación a su propuesta de formación integral considerando como ejes de análisis la estrategia de impulsar por medio de las competencias el conocimiento pertinente a través del aprendizaje significativo. Lo anterior desde una mirada reflexiva con el propósito de proponer criterios de reflexión desde los planos socio-políticos y socio-pedagógicos los cuales permitan dilucidar los fines de formación de esencia humana considerando como criterio el impulsar el desarrollo del pensamiento reflexivo.

4. Objetivos Específicos

Identificar los elementos teóricos y explicar los argumentos que sustentan al Modelo de Educación Basada en Competencias como propuesta de formación educativa.

Explicar que proyecto establece y privilegia el Modelo de Educación Basada en Competencias en el contexto actual de la globalización.

Establecer el contexto problemático que genera la “Reforma Académica 2003” en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, en lo referente al Modelo Educativo Basado en Competencias Contextualizadas. (EBCC).

Identificar y explicar los fundamentos y argumentos que sostienen las políticas educativas orientadas a impulsar la calidad, pertinencia y competitividad en Conalep a raíz de la Reforma 2003 y del actual Programa Institucional 2007-2012.

Reflexionar desde diferentes posturas de la visión sociopolítica y socio-pedagógica de la educación para una propuesta que permita retomar una

formación integral humana para el profesional técnico-bachiller en Conalep, considerando como alternativas el concebir un modelo educativo en los planos personal, social, cultural, ético y consecuentemente también económico, pero desde una mirada reflexiva para una aprendizaje comprensivo.

5. Problematicación.

La economía mundial en los últimos años ha alterado las relaciones comerciales entre los países, conformando bloques que les permitan enfrentar con mayor fortaleza las exigencias comerciales tanto en el contexto interno, como externo, dentro de un proceso de globalización, la cual no debe entenderse solo como un concepto económico, pues se ha convertido en una creciente interpenetración de acciones y mecanismos los cuales han generado un escenario de múltiples transformaciones que inciden en la organización de las sociedades y la construcción de la vida cotidiana, en donde la educación no es la excepción. De este modo la globalización del comercio y de la industria ha generado en los actores vinculados a la productividad un interés creciente por la globalización de la educación, especialmente por difundir nuevos criterios de formación de las personas, enfocando los modelos educativos sustancialmente al desarrollo de las capacidades, actitudes y aptitudes requeridas por las principales funciones productivas de las industrias, lo cual inicio sus primeras experiencias en Canadá, EU, Australia e Inglaterra, bajo la denominación de educación basada en normas de competencias (EBNC) para ser difundida desde hace ya varios años en diferentes naciones entre ellas México.

Los criterios mencionados estuvieron enfocados a la formación profesional para alcanzar una formación básicamente laboral de mano de obra altamente calificada, como respuesta a la crisis económica de los años 70's en los países anteriormente mencionados donde inicio dicha propuesta y en especial para el nivel medio superior atendiendo el problema de la demanda educativa, y en el aspecto curricular bajo el argumento de que los jóvenes terminaban el

bachillerato sin contar con una calificación para el trabajo, y aún más grave al no contar con la habilidad de aprender a aprender, toda vez que se contaba con un currículo tradicional donde se privilegiaba el conocimiento memorístico, enciclopédico y de nula relevancia para enfrentar los retos que demandaba la modernización económica y productiva, por lo que se establece como respuesta a dicho problema en los países anteriormente referidos a la Educación Basada en Normas de Competencias EBNC.¹

En México dicha propuesta es retomada en el marco del Programa de Modernización Educativa 1989-1994 al establecerse el Sistema Modular de Formación Profesional Técnica en 1994, año en que con base a un estudio sobre la educación técnica en México patrocinada por el Banco Mundial (en donde participaron la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la Secretaria del Trabajo y Previsión Social (STPS)) se decide impulsar el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y Capacitación mediante la implantación del modelo de educación basada en competencias, seleccionando para ello al Conalep por su carácter de institución educativa enfocada a la educación técnica.²

En el caso de la educación media superior, lo anterior se ratificó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en el apartado referente a dicho nivel, en el cual se expresa que la tendencia de la política educativa en México tendrá que orientarse cada vez más a responder a las exigencias del mercado laboral y por tanto readecuar los mapas curriculares de la educación media superior como superior, lo que permita tener nuevos perfiles profesionales de mayor calidad, flexibles y pertinentes a las exigencias del mercado de trabajo.³

¹ Nicole Kobinger. (1997). “El Sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en Québec” en Antonio Argüelles (comp.) (1997). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México, Limusa, SEP-Conalep. p.247

² Banco Mundial/ Conalep. (1997). “Programa para la implementación de la educación basada en estándares de competencia en los servicios educativos del Conalep”, México, *El financiero*, México, 1 de septiembre de 1997.

³ SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Así, dicho modelo educativo que inicialmente se justificaba como solución a los problemas de formación para el trabajo y capacitación ha logrado justificar y expandir sus principales postulados a través de la categoría de competencia y con principios de calidad, pertinencia, flexibilidad, eficiencia, eficacia y competitividad para convertirse en el centro de reformas curriculares en todos los niveles de los sistemas educativos formales, desde el preescolar hasta la licenciatura en gran parte de los países del mundo⁴ Así mismo en México desde la década de los 90's en algunas instituciones de educación media superior y superior ha iniciado gradualmente la adopción y adaptación del modelo educativo denominado como "Educación Basada en Competencias" como modelo de formación y evaluación continua bajo el termino de certificación.⁵

De esta manera, diversos trabajos durante la década de los 90's en América Latina han enfatizado la necesidad de readecuar una propuesta curricular basada en competencias que sea funcional a los requerimientos del mundo del trabajo; esto ha sido mayormente evidente en las propuestas de reforma de la formación técnico profesional⁶ lo cual sin duda sería aparentemente más justificable por tratarse de educación técnica, pero sin duda una reforma enfocada únicamente al mercado de trabajo deja de lado la función esencial de la escuela que es la formación humana, teniendo como consecuencia una clara contradicción entre el propósito de impulsar un modelo ético basado en el desarrollo humano que se ha buscado difundir al menos en el discurso en el Conalep⁷ y el modelo educativo imperante basado en competencias que privilegia patrones y una lógica de pensamiento cada vez más orientada a la lógica de la competencia.

⁴ Véase. Kerka, Sandra. Competency-Based Educational and Training. <http://ericacve.org/docs/cbetmr.htm>.

⁵ Véase. Argüelles, Antonio. Comp. *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, SEP-Limusa, pp. 83-98.

⁶ Corvalán, O. (1993). *Una propuesta curricular: La enseñanza basada en competencias*. CIDE, Documento de trabajo # 3 Santiago, p. 15

⁷ Véase Conalep, (2005). *Curso:Ética en los Espacios Educativos*, Conalep, Octubre.

Desde este punto de vista, entonces, la educación se vuelve dependiente a las orientaciones de la economía, lo que implica peligrosamente el estar relegando a un rol secundario, su incidencia sistemática en los procesos de culturización y valorización del orden social en general y de la construcción del conocimiento.

De tal modo se ubica como problemática el marco teórico que sustenta la política educativa desde los años 90's a la actualidad en el nivel medio superior, propiamente del caso Conalep, sustentado y orientado por la política económica y la incesante búsqueda de adaptación a la llamada "sociedad del conocimiento" en la actual época de globalización.

Se asume el considerar que la educación ciertamente requiere de propuestas alternativas al modelo tradicional que permita una formación que prepare a los jóvenes a enfrentar el aspecto laboral, científico y tecnológico de la era actual de la globalización, pero sin privilegiar los fines productivos, ni centrar el currículo en un solo modelo con fines específicos para niveles y modalidades educativas distintas. Por lo que se busca retomar elementos sociopolíticos y psicopedagógicos a fin de encontrar alternativas que conlleve a generar acciones que impulsen una educación integral que responda a las distintas dimensiones del ser humano, en especial el carácter humano, social y ético trascendental de la educación.

6. Pregunta Central de Investigación

¿Qué sustento teórico sostiene al MEBC como modelo educativo, cuál es su finalidad y qué aspectos sociopolíticos y sociopedagógicos pueden contribuir y enriquecer el Modelo Educativo Conalep? para postular una formación humana integral desde los planes personal, social, histórico, cultural y económico, considerando fundamental un salto cualitativo al concepto de educación, conocimiento y aprendizaje comprensivo.

Mediación problemática en torno a la política educativa

Es congruente la propuesta de impulsar una educación de calidad para la competitividad y alcanzar una formación integral de los jóvenes a través de un modelo educativo concebido como estrategia principal de desarrollo económico y eje de la política educativa internacional sin considerar las mediaciones contextuales, culturales, sociales y particulares del alumno.

Mediación problemática socio-pedagógica

¿Es pertinente impulsar una política de formación integral para los ámbitos laboral, académico y cotidiano, mediado por un enfoque constructivista, el cual postula una formación del “saber” y “saber ser” en torno al “saber hacer”, como simple práctica sin sentido y significación en los planos histórico, social y ético.

7. Hipótesis

La propuesta del MEBC como eje de la política educativa internacional, inspirado en modelos de formación laboral y profesionales de países desarrollados requiere para operar en México, mediaciones particulares, dando sentido y significación a la formación desde los planos histórico, político, social y económico para operar pertinentemente en el caso Conalep.

Desde la década de los 90's, las políticas educativas orientadas a la educación media superior en la modalidad bivalente (Técnico-Bachiller) carecen de un sustento teórico propio de carácter político, social y pedagógico y aparecen principalmente como una categoría de carácter instrumental de la política económica.

El denominado MEBC carece de estatutos propios para asumir el carácter de un modelo educativo con un basamento pedagógico, social y humano, pues si

bien retoma elementos teóricos-psicopedagógicos, estos se retoman de manera directa desde el enfoque económico.

Los principios de calidad, pertinencia y competitividad que fundamentan el Modelo Educativo de Educación Basada en Competencias (MEBC), orientan acciones pedagógicas definidas principalmente por la lógica económica y política de la llamada “Era de la Información” , lo que supone una formación fragmentada del ser humano con una visión técnica e instrumental, careciendo de un proyecto ético trascendental y socio-pedagógico.

La política del Conalep referente a su modelo educativo, actualmente denominado Modelo Académico para la Calidad y la Competitividad, implica un retroceso a la formación integral propuesta desde el 2003 con el MEBC de desarrollar una formación en los planos histórico-social y económico al asumir en la Reforma 2008 retomar su vocación técnica y proponer una educación de calidad fundamentada en un enfoque constructivista y basado en competencias laborales certificadas denominadas como de validez universal, lo anterior pese a mencionarse que el Colegio imparte una educación que pretende potencializar las cualidades biológicas, psicológicas, moral, cognitiva, física, estética, espiritual y trascendental del joven.⁸

8. Perspectiva Epistemológica.

La perspectiva epistemológica para el desarrollo de la presente investigación está enmarcada por un posicionamiento proveniente de distintos paradigmas, principalmente apoyado por la teoría crítica, teoría crítica del curriculum y en especial critico-reflexivo, lo cual permita una aproximación al estudio crítico de los principios y criterios que derivan de la actual lógica de pensamiento neoliberal en la educación en torno al Modelo de Educación Basada en Competencias y su propuesta de formación en el actual contexto de

⁸ Véase Anexo 1 “Presentación del Secretario de Desarrollo Académico”.

globalización. Así como la adopción y adaptación particular en el caso Conalep, de dicho modelo educativo.

En este sentido, se retoma de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) como postura de acceder al conocimiento, el no establecer absolutos, sino un constante acercamiento al conocimiento bajo una posición crítica, no como simple oposición a lo instituido asumiendo una posición política deliberada, sino en la búsqueda de proporcionar criterios de reflexión retomados desde diferentes perspectivas, considerando central la ubicación de *categorías teóricas* como son la contextualización histórica y ético cultural en torno a la concepción y propuesta de formación a considerar en un modelo educativo, ubicando como ejes de análisis el fin sobre el concepto de educación, lo que se pondera como conocimiento pertinente y el aprendizaje significativo. Considerando como elementos de análisis crítico los principios de calidad, competitividad y pertinencia en los cuales actualmente se sustenta la educación basada en competencias.

Asimismo en el aspecto epistemológico se considera la postura de Horkheimer y Marcuse, los cuales exponen su crítica al positivismo, en el sentido de desvincular la ciencia del contexto histórico en el cual se desenvuelve y de la práctica que conlleva, al afirmar “El positivismo las desvincula (a las ciencias) tanto de la conciencia de sus propias raíces sociales como del conocimiento de sus objetivos prácticos.”⁹ Lo que representa una de las críticas más representativas en las teorías científicas de la era moderna, denominadas “teoría tradicional” por Horkheimer y Marcuse y que es ante todo la desvinculación y relegación de la práctica y la teoría, proponiendo así una nueva visión de la ciencia denominándola “teoría crítica” entendida como “consciente tanto del contexto social del que surge como de su contexto de aplicación práctica.”¹⁰ En este sentido se cuestiona inicialmente que si bien el MEBC pretende superar la desvinculación de la teoría en las aulas de la práctica en las empresas, esto lo hace supeditando la teoría a su importancia y

⁹ Honneth, Axel. (1990) “Teoría Crítica”, En: Giddens, a., Turner, J. *La Teoría Social Hoy*, México, CENART-Alianza Editorial. p. 449.

¹⁰ *Ibíd.*, Págs. 449-450.

trascendencia en su validación e importancia práctica, pero no consciente del contexto histórico determinante de las diferencias en el desarrollo económico, social y cultural.

La teoría crítica del mismo modo no sólo promueve una actitud crítica en un momento histórico determinado para un objeto específico, sino que incluye un carácter de constante cuestionamiento, los por qué y para qué son determinantes para orientar sus fines y la verdad está orientada por los valores. De este modo, los valores tradicionales ubicados en su dimensión histórica, social y política (no sólo económica), se consideran referentes sustanciales para sustentar como validos los argumentos expresados en el presente trabajo.

La aproximación al conocer en el presente estudio no se reduce al acercamiento de un sujeto pensante a un objeto de investigación, sino que se parte del principio de que los propios procesos de pensamiento y del conocer ya vienen condicionados por esos objetos. En este sentido la relación sujeto-objeto a considerar es de interdependencia pues la propia realidad del objeto condiciona el conocimiento del sujeto y a su vez el objeto es condicionado por el proceso del conocimiento, esta postura concebida por Habermas en “la teoría de los intereses”, se considera válida para el presente trabajo, ya que se considera que los ámbitos científicos son una continuación de las objetivaciones vivenciales, es decir, de nuestras vivencias pre-científicas, a partir de cuyas experiencias se consigue la objetividad en forma discursiva cuando se establecen las pretensiones de validez hipotéticas.

En este sentido se considera que el conocimiento se construye a partir de las interpretaciones de los sujetos con un carácter dialéctico-negativo del método crítico, se dice que es dialéctico que significa no dar nada por concluido en el proceso de construcción social y negativo pues trata de descubrir lo no dicho, aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que forman parte de la realidad.

El perfil ético de la teoría crítica considera al conocimiento no neutral, sino asociado a intereses socio-históricos, por lo que la crítica considerará la influencia que el poder y la economía tienen sobre el mundo de la vida, con mayor predominancia en un mundo globalizado y caracterizado por el predominio del pensamiento neoliberal.

En cuanto a la comprensión y reflexión de los principios y criterios que se proponen, interrelacionan y manifiestan en torno a la concepción de un modelo educativo, también se considerará referentes teóricos provenientes de la teoría crítica del currículum, la cual ubica como contexto socio-histórico de partida el siglo XIX cuando la teoría de la educación se ve impregnada por las necesidades del estado industrial y el nacimiento de la escolarización de masas, generándose a partir de entonces una visión técnica del currículum.¹¹ Esto es reproducir una fuerza de trabajo capacitada y la reproducción de contenidos educativos, lo cual encuentra su mayor crítica al considerar que partir de ello los modelos educativos o curriculares conllevan a perder el nexo existente entre educación- sociedad.

9. Marco Teórico.

La investigación se desarrolló en una dimensión de análisis entre lo sociopolítico y sociopedagógico, considerando que “la tarea de intelección de lo educativo implica explorar y distinguir diferentes orientaciones analíticas y de articulación conceptual, en distintas vertientes del pensamiento educativo”¹² En este caso, con el propósito de seleccionar y habilitar criterios y conceptos que permitan comprender y posibiliten plantearse un modelo educativo basado en el desarrollo integral del estudiante del Conalep, (lo cual refiere a una visión de desarrollo no sólo racional e instrumental de las capacidades cognitivas y motoras), sino también multidimensional que considere la noción de lo humano,

¹¹ Kemmis, Stephen. (1998). *El Currículum: más allá de la teoría de la Reproducción*, ED Morata, Madrid, p. 56.

¹² Expresado por el Dr. Alexis López en el *Seminario Permanente de Formación en Política Educativa*, el martes 18 de octubre de 2005 en el Auditorio “B” de la UPN-Ajusco.

es decir, además de lo lógico y lo sensorio-motriz, lo emocional y lo psíquico).¹³ Lo anterior a fin de generar una amplia gama de posibilidades para impulsar el desarrollo de los conocimientos, los valores, la cultura, la vida social y económica de los sujetos.

La justificación de una dimensión de análisis entre lo sociopolítico y sociopedagógico, considerando un estudio bajo un posicionamiento proveniente de distintos paradigmas, viene dada por la naturaleza específica de la Institución escolar donde se llevan a cabo acciones pedagógicas, determinadas, por la economía y la política principalmente, en donde a su vez, los componentes de la Institución escolar proveen de sentido a los subsistemas económicos y políticos.

No obstante, es preciso señalar que lo socio-político, se considera como eje central para ubicar elementos teóricos en un marco social, económico y político, desde donde se concibe la política educativa y a su vez, un margen amplio de cómo pensar la problemática de la política educativa curricular del caso de estudio, más allá del carácter instrumental de la política económica. Lo anterior en el entendido de que una política pública de la educación debe atender el carácter público y el interés social, aun cuando por la dinámica mundial desde las últimas décadas del siglo pasado, los proyectos educativos trascienden a la actividad estatal.

En cuanto a la dimensión socio-pedagógica se considera a medida que permita retomar y proponer principios pedagógicos que contribuyan a ampliar la visión de formación del profesional técnico bachiller más allá de la unívoca visión económica que sustenta la actual política educativa, y de esta manera proponer lineamientos para un modelo educativo alternativo y/o complementario al de competencias, denominado tentativamente Modelo de Formación Integral, que ubique al sujeto como un ser activo y reflexivo que participe en la construcción de su conocimiento, es decir, validar y evaluar el desarrollo no por su capacidad basada en el desempeño, sino en la capacidad de reflexionar e

¹³ Postura acorde a lo expresado por el Dr. Prudenciano Moreno dentro del Curso: Introducción al Campo de la Política Educativa, en la UPN-Ajusco.

indagar en torno al concepto de la problematización de la realidad contextual en las dimensiones social, política y cultural, sin por ello dejar de lado el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el desarrollo de capacidades de carácter laboral requeridas en esta modalidad educativa. Por lo que la propuesta final se desarrollará desde un enfoque crítico-reflexivo.

10. Red Conceptual y Categorías de Análisis

10.1 Teoría Crítica

De los supuestos a considerar de la teoría crítica para la presente investigación, esta la importancia de la ubicación histórica del conocimiento. Y que lleva a ubicar como categoría el contexto histórico, lo cual permita un acercamiento al análisis crítico de las competencias laborales, y en especial para el análisis de las competencias ahora rematizadas como competencias contextualizadas (última reforma educativa al Conalep en 2003), y de las cuales se argumentó como política para mejorar la educación toda vez que se busca la calidad aunando la Educación Basada en Competencias y la contextualización de las competencias, es decir, la contextualización de los conocimientos adquiridos, estableciéndose como nueva categoría central del modelo educativo en Conalep el de “Competencias Contextualizadas”, lo que si bien se refiere como fin su aplicación práctica, también menciona la importancia de la contextualización además de económica y ocupacional, política, social y cultural, señalándose que “La Educación Basada en Competencias Contextualizadas (EBCC) es un proceso educativo que busca mediante una actividad intencionada, desarrollar las competencias relacionando el aprendizaje con las situaciones económicas, sociales, culturales, políticas, científicas, tecnológicas y ocupacionales.”¹⁴

Se parte del referente empírico generado a raíz del la Reforma Académica 2003 en el Conalep y específicamente de la propuesta de formación centrado

¹⁴ Conalep, (2003). *Educación Basada en Competencias Contextualizadas EBCC-Aprendizaje contextual orientado a resultados*, SEP-Reforma Académica-Conalep, p. 18

en las competencias contextualizadas ubicadas en un contexto de la actual lógica del conocimiento contextualizado por el desarrollo económico y tecnológico. El estudio encuadrado desde una visión socio política de la educación, pretende hacer un cuestionamiento de los principios de calidad, competitividad y pertinencia que en esencia sustentan el Modelo de Educación Basada en Competencias como propuesta de formación y del conocimiento que se pretende privilegiar en la época actual.

10.2 Teoría Crítica de la Enseñanza.

En este modelo se adopta una perspectiva crítica para la elaboración del currículo y trasciende la oposición entre las teorías prácticas y las teorías técnicas, en cuanto al discurso se supera la oposición entre el cientificismo y el humanismo y se propicia un discurso dialéctico y frente a las perspectivas burocráticas y liberales de la organización social se propugna la participación democrática y comunitaria, por su parte con respecto a la acción se fomenta una acción emancipadora en contraste con la acción técnica e instrumental.¹⁵

De esta forma considerando la importancia de que el sujeto en el proceso educativo no sea un simple reproductor, sino un participante reflexivo de su conocimiento, se considera válido el supuesto teórico de la ciencia educativa crítica de Wilfred Carr y Stephen Kemmis que, sostiene que tenemos que interesarnos tanto por las teorías de los prácticos como por estudiar las prácticas de los teóricos de forma tan minuciosa como se hace por sus teorías, por lo que el trabajo de la práctica educativa y la elaboración teórica deben desarrollarse conjuntamente. “Un modo de comenzar a hacerlo consiste en pensar en la práctica como algo construido...el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de

¹⁵ Kemmis, Stephen. (1996) “La teoría de la práctica educativa” Prólogo, En: Carr, Wilfred *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, ED. Morata, p. 23.

vista, la práctica no es un mero ‘hacer’. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Pero sus sentido y significación no son exclusivamente subjetivos, sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología”¹⁶

En este sentido, se cuestiona el supuesto de que el desarrollo de la capacidad del “saber hacer”, es central y entorno a este ahora se valida el saber teórico, proclamado por el modelo educativo por competencias derivado de las políticas educativas internacionales de promover una educación de calidad validada por el acercamiento entre el conocimiento y las necesidades reales del mundo actual enmarcadas por el avance de la ciencia y la tecnología, es decir, saberes y tareas se consideran bajo un fin pragmático directo.

En este sentido se asume de la teoría crítica del curriculum los planos de análisis social, histórico y político, es decir, como viable el concebir el conocimiento y la práctica misma no sólo como procesos lineales y paralelos de formación, como en la educación denominada tradicional, o como dependientemente utilitarios uno del otro, como el modelo de educación por competencias, sino como algo cuyo sentido y significación se construyen considerando el contexto social, histórico y político y a lo cual agregaríamos cultural.

10.3 Enfoque Crítico-Reflexivo

La propuesta final de este trabajo se basará en el enfoque Crítico-reflexivo, en el cual se reafirma el carácter ético, al señalarse que en la actividad educativa no se puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa, como lo señala Pérez Gómez “No pueden definirse medios de un modo independiente de los principios de procedimiento que se derivan

¹⁶ Ídem.

lógicamente de la aceptación de unos valores...Es necesario comprender que el valor humano que se deriva de la intencionalidad educativa debe presidir los principios de actuación que se ponen en marcha en la práctica educativa”¹⁷

De este modo, en el enfoque crítico-reflexivo los medios se consideran sobre todo instrumentos de pensamiento y cultura, y adquieren su significado en el análisis, la reflexión crítica y la transformación de las prácticas de la enseñanza. Su selección debe atender a las diferencias culturales, sociales y psicológicas de los estudiantes y ser respetuosa con los problemas transculturales. Los medios sirven para el desarrollo del valor humano y también para la democratización. (No siendo este último objetivo de la presente investigación).

Asimismo en este enfoque teórico la educación no es vista como un proceso de adaptación o acomodo de la mente a determinadas estructuras del conocimiento, sino como un proceso dialéctico en el cual el significado y la significación de las estructuras son reconstruidas en un proceso de concientización históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de darle sentido a sus situaciones vivenciales.

El enfoque crítico-reflexivo considera que la construcción del conocimiento y los sistemas de pensamiento se aprehenden según construcciones particulares que conducen a la diversidad y a la divergencia, debido al carácter singular que tiene la construcción del conocimiento en cada individuo o grupo, en base a lo anterior, se entiende que no se intenta negar el “saber hacer” propuesto por el modelo en competencias, pero sí cuestionar, el principio del “saber” y “saber ser” en razón del “saber hacer” regulado por criterios preestablecidos de desempeño, lo cual entra en contradicción cuando la EBC considera relevante el desarrollo de las capacidades de los alumnos según su avance específico y reconoce diferencia en los tipos de aprendizaje.

¹⁷ Pérez Gómez, José Ángel. (1990). *La escuela en la sociedad Neoliberal*. Ed. Morata. p.,40

Otro postulado considerado del enfoque crítico - reflexivo, es el supuesto que parte de entender a los participantes como sujetos de la acción, con criterios para reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace, él por qué se hace y las consecuencias de la acción.

11. Posicionamiento Metodológico

El posicionamiento como camino para acceder al conocimiento, dista de la visión positivista de considerar como necesario el seguimiento sistemático y metódico para acceder al conocimiento de un mundo estructurado, es decir, plantear hipótesis, las cuales mediante el manejo de variables y técnicas precisas se logra descubrir o comprobar un mundo ordenado y así lograr la objetividad basada en el dato

Desde la perspectiva asumida se considera así que la realidad no es sólo exterior, única, ni dada, sino que en especial en ámbitos como el educativo, implica y plantea siempre una interpretación del sujeto, es decir, es éste el que construye el conocimiento, a través de plantearse problemas vivenciales como parte de su realidad, por lo que se considera como camino para acceder a éste una postura crítica la cual conlleva un constante cuestionamiento de los qué, por qué y para qué, mediante ejercicios del pensamiento como el análisis, la síntesis, la deducción, la inducción, la contrastación y en especial la crítica, basada en la duda y lo valoral para reflexionar sobre los argumentos planteados en relación con la problemática de interés como es la propuesta de formación basada en competencias en Conalep.

Este proceder definido por criterios y ejercicios del pensamiento se soportan en la Teoría Crítica y el Crítico-reflexivo, dado que se inicia del hecho de que la vida social es dialéctica, por tanto, su estudio debe abordarse desde la dinámica del cambio social a través de la comprensión de las reformas generadas al MEBC en el Conalep en el actual contexto de la Globalización. La aproximación a los hechos sociales parte de sus contradicciones, en este caso, entre la propuesta central de la política educativa nacional e internacional de establecer como estrategia central el hacer corresponder la demanda del conocimiento escolar con las demandas globales en los ámbitos económicos,

laborales, políticos y sociales, relegando el interés personal y los ámbitos ético-culturales.

En este sentido las fases asumidas son flexibles ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, sin eximir elementos como la demarcación de un marco teórico, la consideración de referentes empíricos como son las Reformas 2003 y 2008 en Conalep y el establecimiento de objetivos y el planteamiento de hipótesis como líneas de indagación, análisis y reflexión, dentro de una dimensión de análisis socio-política y pedagógica; por lo que cabe aclarar que las fases de reflexión estuvieron sujetas a los cambios que el mismo proceso de indagación generó.

En este estudio de indagación y búsqueda por comprender los fines y criterios que en la actualidad enmarcan a la educación dentro del contexto global con el MEBC, se reconoce la dificultad para alcanzar la plena objetividad, por el contrario la interpretación subjetiva está presente en esta búsqueda por conocer, considerando que desde la postura asumida la naturaleza del conocimiento reconoce como punto de referencia el contexto de uso, la cultura experiencial vivida y la construcción de sentido y el significado que este caso como sujeto se hace de lo indagado e interpretado.

Se reitera así no pretender llegar a conclusiones definitivas, pero si explorar ideas y posturas que enmarcan el fin de la formación educativa y el valor otorgada al conocimiento desde el MEBC, considerando explorar los argumentos oficiales de la política educativa, contrastando con otras visiones, así como las propias a fin de arribar a consideraciones finales que permitan establecer conjeturas.

Finalmente cabe señalar que se relega el principio de comprobación del método científico, por el de interpretación y comprensión del reflexivo, anteponiendo como forma de respaldar los juicios emitidos en este trabajo el considerar la naturaleza de la educación en su esencia humana y los valores tradicionales, Es decir, se considera que los fines educativos requieren ser definidos retomando el carácter ético y cultural, por lo que estos desde una dimensión histórica, social y política, además de económica, los fines de esencia humana

se consideran criterios validos para sustentar los argumentos emitidos en este trabajo.

Los criterios metodológicos, de este modo, se insertan en lo activo y/o participativo propiamente dicho. Debido a ello, existe la participación activa del sujeto, tanto en el estudio y la comprensión de los problemas, como en la reflexión, y propuesta de algunos criterios a considerar en el actual Modelo Educativo Conalep. En este sentido como sujeto participante en Conalep, se parte de la vida cotidiana, a partir de la cual se problematiza el alcanzar un conocimiento pertinente mediante el aprendizaje significativo utilizando como estrategia la reforma curricular orientada por las competencias desde un enfoque constructivista, con lo cual se estipula lograr una formación integral para la vida, para el trabajo y la educación superior, según se señala en el Portal del Colegio en Internet.¹⁸

¹⁸ Portal Conalep www.conalep.edu.mx

CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL Y DE CONTEXTO

1. Qué se Entiende por Educación

Etimológicamente el término educación, tiene dos significados, *educáre* que significa criar, conducir, llevar a un hombre de un estado a otro y *edúcere* que significa guiar, “extraer” o sacar algo de dentro del hombre, con lo cual se expresan dos aspectos o sentidos del término; por un lado, un movimiento o un proceso en este caso considerando el instruir a una persona, es decir, un proceso de transmisión de conocimientos, costumbres, valores y formas de actuar, y por otra parte, la posibilidad de fomentar el construir desde dentro de la persona sus propias concepciones y juicios sobre el mundo que le rodea y los problemas que se puede enfrentar como ser humano, en sus distintos ámbitos de vida.

En el transcurso de la historia de las civilizaciones, la educación se ha conformado como un proceso de identidad social al compartir los conocimientos entre congéneres, ya sea por experiencias o con la transmisión de generación a generación, ya que permite a los individuos al interior de los sistemas sociales cohesión e integración; es decir; es con la educación que el hombre transfiere los conocimientos adquiridos individual y socialmente superando las barreras históricas y espaciales, por lo tanto vemos que con los procesos educativos los seres humanos, promueven ideas, valores, comportamientos, sentimientos, y destrezas.

De este modo desde el momento del nacimiento, el individuo entra en contacto con el medio circundante para conformar para sí un proceso formativo, siendo la familia la primera responsable de los valores, creencias, comportamientos y conocimientos adquiridos y por tanto la depositaria de la responsabilidad social para esta primera instancia, siendo el entorno familiar donde se inicia la

formación de los seres humanos y por tanto base del contexto cultural de la persona¹⁹.

Por ello, en torno al significado de educación, también fluye el de la cultura, la cual si bien refiere a un conglomerado de “Valores, creencias, comportamientos y aptitudes, las cuales se presentan desde el inicio de cualquier sociedad y en cualquier momento de la existencia de la misma.”²⁰ Dicho concepto se entiende en el presente estudio como un espacio de mediación e interpretación dialéctica, es decir, “No un conjunto de determinaciones y normas claras y precisas, es más bien un conglomerado abierto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando y enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia.”²¹

En este sentido, este primer contacto con la familia y la comunidad local conllevarán a la construcción de la cultura experiencial de la persona, lo cual fungirá como referente en la construcción del sentido, significado y comportamientos con los que el sujeto refiere la comprensión del mundo que le rodea. Por ello, la cultura experiencial como un reflejo de la cultura local “Construida a partir de aproximaciones empíricas a una realidad restringida y de aceptaciones ideológicas.”²² Es decir, aún no depurada, ni construida críticamente, será de importancia sustancial como referente en los subsecuentes procesos de educación, ya que se considera que todo conocimiento para ser adquirido y realmente comprendido, y además reinterpretado, debe tener como punto de referencia el contexto de su significado y por tanto de su uso, lo cual históricamente desde las sociedades primitivas y los grupos pequeños dicha mediación ocurre de manera cotidiana.

¹⁹ La educación familiar no es objeto de estudio del presente trabajo, por lo tanto tan sólo es considerada referencialmente,

²⁰ *Ibíd.*, p.72

²¹ *Ídem.*

²² Gimeno Sacristán, José y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y Transformar la Enseñanza*, Morata , Madrid, p.109.

2. La Educación en la Escolarización: Consolidación del Estado-Liberal y la Profesionalización del Saber Científico.

El crecimiento de las comunidades humanas y en especial la complejización y diversificación de las tareas de las sociedades modernas, conlleva a diversificar los procesos de socialización, en los cuales además de la familia y los grupos comunitarios, se suma la escuela, como principal institución responsable de la socialización en las sociedades complejas. “A este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización, suele denominarse genéricamente como proceso de educación.”²³

En este sentido, la aparición de las sociedades complejas lleva a la instauración de un sistema educativo complejo y a convertir a la educación en un cometido del Estado²⁴. Este proceso lleva a ubicar el origen histórico de los sistemas educativos con la Reforma Liberal y el propósito de consolidar un pensamiento de conformación e identidad del Estado Nación, como lo señala Gabriela Ossenbach “La organización de los sistemas de instrucción pública se manifestó como uno de los objetivos prioritarios para la conformación y consolidación del Estado Liberal.”²⁵ Lo anterior para entender cómo la educación pasa de ser un proceso de transmisión de conocimientos, costumbres, valores e ideas para satisfacer las necesidades básicas de convivencia social, para instaurar todo un complejo sistema que conlleve a la transformación de la mentalidades humanas anteriormente cercanas a las costumbres, tradiciones y la religión para formarlas acorde a un pensamiento

²³ *Ibíd.*, p.17.

²⁴ En el transcurso de la historia de la civilizaciones la concepción del Estado ha tenido diversas acepciones, sin embargo para el objeto del presente trabajo el Estado es la entidad que adquiere la capacidad de estrategia y gestión educativa en el nivel social, dotándolo de la capacidad de decisión

²⁵ Ossenbach Sauter, Gabriela. (2001). “Génesis histórica de los sistemas educativos” en García José Luis y otros. *Génesis, estructura y tendencia de los sistemas educativos Iberoamericanos*. Madrid, OEI. p. 13.

ciudadano de carácter nacional y comprender y vivir en un mundo moderno caracterizado por el avance de la ciencia.

En este sentido, es con la escolarización, es decir, con una educación planeada y dirigida a través de un sistema administrado por el Estado; donde el saber también se controla y dirige centralmente, orientándose el conocimiento escolar a tres ejes básicos:

- a) Lo académico, especialmente la alfabetización, la lecto-escritura y lo técnico-científico.
- b) El carácter político-histórico, con la formación de una conciencia de pertenencia histórica de identidad nacional y política bajo un código de comportamiento cívico y moral
- c) El económico para la vida del trabajo.²⁶

Como es de observarse a partir de la educación moderna se establece la voluntad de elevar a la persona por encima de sus particularismos, hacia el mundo de la razón, disciplina, conocimiento y progreso. Es decir, partir de ello la visión de la educación “Propició actos civilizatorios como el control de las pasiones por la razón instrumental, el monopolio estatal de la violencia legítima, la dominación de la naturaleza por la ciencia, los valores del conocimiento (instrumental) el progreso, la nación. Sin duda una educación CENTRADA en las NECESIDADES de la SOCIEDAD por encima de las del INDIVIDUO.”²⁷ Lo que significó dejar fuera de la formación el aspecto psíquico-emocional y subjetivo de la persona y aún más preocupante no considerar las capacidades y necesidades heterogéneas, es decir, las diversidades humanas y contextuales de las regiones y propias de la escuela.

En cuanto al aspecto epistemológico, a partir de la escolarización, el saber que busca transmitir la educación en torno a la sociedad y los problemas sociales se visualizan desde una mirada científica y empieza a prevalecer la idea del

²⁶ Nota de clase “Génesis histórica de los sistemas educativos” por el Mtro. Juan Manuel Delgado Reynoso, en el Seminario “Análisis Sociopolítico de la Educación en México” del programa de la MDE, el 22 de septiembre de 2006,

²⁷ Moreno, Prudenciano y Graciela Soto. (2008), Innovación tecnológica y Productiva, p.14

progreso social a través del progreso científico, “El discurso científico entró en la esfera de las cuestiones sociales para interpretar las relaciones sociales más complejas y la interdependencia entre comunidades, y para reafirmar la autoridad moral, social y cultural a través de la tecnologías de la reforma. La idea del progreso legitimaba la ciencia social como portavoz de las determinaciones del curso de la historia.”²⁸

Asimismo en esta pretensión de alcanzar la armonía, el orden y el control social, es decir, la regulación social, se da lo que Popkewitz llama la profesionalización del saber, lo cual “Se refiere a una forma instrumental de razonar, secular, abstracta, aparentemente objetiva y desinteresada de los problemas”²⁹ Es decir, un enfoque del saber que plantea una mirada ordenada y planificada y supuestamente objetiva de los problemas en especial de los sociales, contra la visión normativa y filosófica prevaleciente previo al Estado Moderno.

Del mismo modo, la filosofía moral, la teología y la economía política fueron reemplazadas por ciencias más apegadas a dicha visión moderna, como la psicología, la organización de grupos, la economía, la ciencia política y las ciencias de la educación, con lo cual se ubica y entiende que la educación debe ser vista y considerada como una problemática de carácter científico, de manera que, señala Popkewitz hacia el cambio entre el siglo XIX y el XX, es en la universidad que se configuran las categorías y contenidos del currículum escolar.³⁰ Con lo cual la formación del currículum escolar se vuelve una tarea científica y programada centralmente por círculos intelectuales controlados por el Estado.

De este modo, las reformas educativas, a partir del siglo XIX , han sido visualizadas desde las dimensiones de lo político y lo económico, ubicando la educación como espacio para la consecución de los fines de dichas

²⁸ Popkewitz (1993). “La ciencia social durante los años de la formación de la escolarización de masas. La política del Estado y la Universidad” en *Sociología Política de las reformas educativas*, Madrid, Morata. p. 94

²⁹ Ídem.

³⁰ *Ibíd.*, p.98.

dimensiones, en un primer momento en la búsqueda del orden, control y armonía social y posteriormente en la búsqueda del progreso material “Las cuestiones políticas y económicas se transformaron en problemas educativos que resolver, centrados en la creación de estrategias de enseñanza, procedimientos de prueba y la búsqueda de la eficiencia, dejando en la sombra el predicamento social de la escolarización en una sociedad variada y diferenciada.”³¹ Es decir, reduciéndose y en ocasiones omitiéndose mediaciones de carácter cultural y social que debieran ser inherentes al proceso de educación; sin embargo, se concibe que el desarrollo del conocimiento conllevará consecuentemente a una mejora laboral, económica y subsecuentemente a un progreso social,

En general, esta situación lleva a complejizar el qué y para qué educar y los procesos a seguir, generándose múltiples problemáticas, entre ellas, el cómo concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje; el modo de ser y actuar de maestros, alumnos y directivos; el valor del conocimiento; los encuadres de la tareas en términos de poder- autonomía, formas y estilo de administración, gestión y control. Entre estas, problemáticas se encierra tal vez el mayor dilema en torno a la educación, qué podría ser ¿qué se entiende por educación? y ¿qué sujeto se quiere formar?, ¿la educación es significativa para la persona?, ¿los conocimientos que se transmiten realmente son comprendidos por los alumnos?

3. Fines Atribuidos a la Educación en el Proceso Global.

En la actualidad y esencialmente a partir de los años 80’s, con el auge de la globalización y el pensamiento llamado Neoliberal que caracteriza a la política económica internacional, se está en presencia de una educación correspondiente a las condicionantes de las tendencias internacionales que pugnan por un mayor desarrollo social y económico a través de una **educación** concebida por el enfoque de la calidad y las competencias, lo cual lleva a que la educación esté orientada por políticas educativas que fijan la

³¹ *Ibíd.* p.117.

concepción y finalidad de la educación por conceptos como competitividad, eficacia, eficiencia, pertinencia, libertad de elección de los consumidores, fijación del curriculum en contenidos pertinentes con el mundo laboral y el éxito para vivir en un mundo cambiante y moderno por el avance de la ciencia y la tecnología. En este sentido, desde ésta visión se concibe que la educación es de calidad, si sus resultados son aceptablemente evaluados por escalas de medición.

A partir de lo anterior, encontramos que en la actualidad la educación se ha concebido y dirigido a responder con lo que según la tendencia actual de pensamiento económico, denomina la necesidad de formar y responder con los imperativos de la “sociedad del conocimiento”; ejemplo de ello esta, en cómo la autora Yolanda Argudín desde el enfoque de las competencias concibe a la **educación**, señalando que, “La educación es una acción práctica que tiene dos resultados: la capacitación y la formación. Es una acción práctica porque se entiende como una labor que realizan especialistas (educadores) sobre una materia prima (los alumnos) con instrumentos apropiados. Los especialistas son los educadores. Estas personas realizan la práctica educativa con el fin de que los sujetos de la educación, por lo general niños y adolescentes y universitarios, sean modificados para convertirse en sujetos adaptados a una determinada sociedad. De la práctica educativa surge esa transición que se percibe como una capacitación y una formación cuya finalidad es posibilitar la adaptación.”³²

En este sentido se identifica que por educación desde la concepción de las competencias, existe un amplio sentido por la capacitación para la inserción y continuidad en el mundo laboral, no sólo en las modalidades técnicas, sino en todos los niveles y modalidades educativas; y por otro lado entendiéndose por **formación** el desarrollar la capacidad de adaptación al modo de pensar y vivir en un mundo caracterizado por el avance de la ciencia, las nuevas tecnologías, los cambios incesantes de los procesos económicos y financieros que, darán

³² Argudín, Yolanda. (2007). *Educación Basada en Competencias*, Trillas, México, p. 25

desde este punto de vista, un modo necesario de adaptación para ser, pensar y actuar eficazmente.

Asimismo en el nivel de la educación escolarizada encontramos la transmisión de conocimientos de orden social, es decir, la primera se refiere al ordenamiento con la formación de valores o reglas para garantizar la permanencia sistémica, y el segundo referido a la formación de habilidades cognitivas y/o técnicas para la incorporación al sistema productivo y promover el desarrollo social y económico, como lo refieren usualmente las políticas educativas.

La capacidad tecnológica exige en la actualidad la formación del denominado capital humano³³, dotando a la persona de habilidades para el manejo de maquinaria compleja y conocimientos en procesos, siendo este uno de los mayores retos para la educación a los que se enfrentan los centros escolares, de manera que las organizaciones productoras de bienes y servicios se convierten en determinantes de los programas educativos, por lo que se condiciona una mayor inversión en la formación de capital humano en centros escolares y posteriormente en la capacitación de personal para enfrentar las condiciones de competencia empresarial, tanto al interior como al exterior.

Por otro lado están los atractivos del mercado, locales o regionales, el sector educativo genera una demanda que también encuentra un mercado, el resultado en muchos casos es triste debido a que la educación tiende a ser valorado por indicadores, incluso algunos índices van orientados para la captación de inversión sea pública o privada y tienen un seguimiento constante por las autoridades económicas, la educación en este sentido, se visualiza no en su cometido social y humano de formación de las capacidades plenas del sujeto en su dimensiones mental, psíquica y emocional para alcanzar un desarrollo integral, sino sólo el desarrollo de las capacidades cognitivas y

³³ Se ha denominado de esta manera al personal dotado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes para enfrentar las condiciones laborales exigidas por las organizaciones productivas. En el caso propio del Conalep, dicho concepto refiere que “Son los valores de que dispone una nación o país en cuanto a nivel aptitudinal, preparación en suma, nivel educativo de su población. Así, la educación es considerada globalmente como una inversión y no como un gasto.” Retomado del documento de SEP-Conalep, *EBNC Tomo I Fundamentos y contexto*, México, pág. 4.

motoras del individuo orientando su formación a un único camino que es el laboral, bajo un solo enfoque que es el económico.

En el caso particular del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), se asume por **educación** el desarrollo de las facultades intelectuales, morales y físicas³⁴. Lo cual, no obstante en el estudio realizado en este trabajo sobre el modelo por competencias en el Conalep³⁵, se identifica que se privilegia el “saber”, “saber ser” y “saber hacer” por normas de competencia laboral y un código ético funcional; es decir, en función de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes esperadas como deseables para desempeñar una actividad productiva. De este modo la **finalidad de la educación** de los profesionales técnico-bachiller se ha centrado en **ser competente**, esto es, ser una "Persona que posee un repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas y la capacidad para aplicarlos en una variedad de contextos y organizaciones laborales".³⁶ Lo cual sería justificable si se estuviera hablando de capacitación, pero no de educación, y para el caso de estudio no se justifica, toda vez que el Colegio asume a partir de su Reforma Académica de 2003, la modalidad de educación profesional técnica-bachiller, lo cual trató de solventarse con una vertiente en apariencia más completa de formación con la adopción del modelo denominado Educación Basada en Normas de Competencia Contextualizadas, (EBNCC), lo cual no obstante, en la actualidad con la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior, el Conalep parece asumir una orientación más apegada nuevamente con las Competencias Laborales.

En este sentido, nos encontramos ante la definición de políticas educativas definidas y recomendadas por organismos internacionales como el Banco Mundial, El Fondo Monetario Internacional, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, etc., que principalmente tan solo buscan un desarrollo mediante el aprendizaje de los sistemas vanguardistas y

³⁴ SEP-Conalep, *EBNC Tomo I Fundamentos y contexto*, Op. Cit., Pág. 3

³⁵ Véase el capítulo 4 “Políticas Educativas y Reformas en Conalep en torno al MEBNC” del presente estudio.

³⁶ Ídem. Concepto retomado de La Regla SNC 2500.00 de las Reglas Generales y Específicas de los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral.

no de la formación de seres con humanidad por medio de la educación, estamos en presencia de la formación de estudiantes con deficiencias estructurales y con serias limitaciones conceptuales para la resolución de los problemas enfrentados día con día. Por ello la tan mencionada formación integral basada en una educación de calidad para la competitividad como se enmarca actualmente en Conalep, presenta todo un panorama contradictorio entre principios, fines y realidades al orientarse por un Modelo en Competencias, como modelo de desarrollo único.

En este sentido, tenemos que en la actualidad la educación, como bien lo menciona el Dr. Prudenciano Moreno ha quedado reducida al desarrollo de tan sólo dos dimensiones la lógica y la lingüística, en el cual según la educación por competencias en lo lógico tenemos el desarrollo del pensamiento racional, matemático, el desarrollo de capacidades instrumentales y de abstracción y en lo lingüístico el desarrollo de las capacidades y habilidades comunicativas con conocimiento de lo social, lo natural y lo cívico.³⁷

Considerando que la educación debe orientarse por un proyecto de formación más amplio, y no unívoco, es decir, no sólo al desarrollo de las dimensiones lógico, lingüístico y ético funcional desde un solo enfoque, se entenderá por tanto, como propósito fundamental de la **educación** en el presente trabajo, el “facilitar y provocar el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, mediante un proceso de reconstrucción reflexiva y deliberada de las adquisiciones previas a la luz de las informaciones y experiencias actuales...”³⁸ Considerando asimismo que si bien es deseable el desarrollo de competencias, ello es recomendable impulsarse teniendo como eje de desarrollo las cualidades humanas, desde donde se concibe a la educación “Como un período en el que los individuos deben aprender a diseñar y desarrollar un proyecto personal, profesional y social con ilusión e imaginación. La escuela debe ayudar a los estudiantes a convertirse en

³⁷ Moreno, Prudenciano y Graciela Soto. (2008).Op. Cit., p.20

³⁸ Pérez Gómez, A. *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid, p. 152.

agentes definitivos de su propia vida, a elaborar los ejes de sentido³⁹ que orientan su comprensión y su acción, su conocimiento, sus capacidades, sus sentimientos y sus conductas en torno a proyectos de vida.”⁴⁰ Para lo cual, se pretende retomar distintos postulados psicopedagógicos y sociopolíticos desde una mirada crítica-reflexiva, ante la débil casi nula esencia pedagógica y social de la política educativa actual, para proponer una visión más completa de educación, considerando también que es necesario combinar razón instrumental y tecnologías con el desarrollo de las identidades culturales y personales, más allá de la estandarización social, a fin de que la formación no solo corresponda al desarrollo de respuestas al exterior, sino también al desarrollo de la personalidad y la vida de cada sujeto.

4. Contextualización Sociopolítica como Marco Comprensivo de la Política Educativa

En este contexto de interpenetración de lógicas, tendencias y procesos generados en el exterior de las naciones, con repercusiones al interior de los países a llevado a replantear la noción de la categoría de estado-nación, de sus fines y funciones para ser replanteadas ante las nuevas exigencias externas como a las propias de su territorio. Lo anterior tuvo sus antecedentes en la primera mitad del siglo XX cuando el Estado era comprendido a través de las acciones propia y exclusivamente del gobierno bajo una visión predominantemente normativa, lógica y racional, y estas a su vez eran estudiadas por la llamada administración pública tradicional; sin embargo, en la medida que dichas acciones se han complejizado tanto en su formulación como en su implementación, esto es, en la medida en que los proyectos políticos trascienden de la esfera propiamente gubernamental de un Estado, dicho enfoque de la administración pública resulta insuficiente ante un panorama

³⁹ El autor señala que se entiende por ejes de sentido las agrupaciones de significado en torno a componentes ideológicos cargados de valores que proporcionan sentido y finalidad a los comportamientos y costumbres de los individuos, grupos y comunidades, en Pérez Gómez, Ángel I.(2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*, en Gimeno, Sacristán. *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Morata Madrid, p. 65

⁴⁰ *Ibíd.*, p 81

internacional de fuerte influencia por las tendencias mundiales de comercialización y producción y la dinámica social propia de cada nación.⁴¹

Así se establecen los antecedentes de la aparición de las políticas públicas las cuales se pueden concebir como un marco de análisis que busca entender y extender el estudio de la acción estatal más allá del agente gubernamental para comprender como marco de negociación y formulación al régimen político el cual comprende los distintos agentes gubernamentales y no gubernamentales que inciden en el poder y que en el caso mexicano son representados por organizaciones sindicales, élites empresariales nacionales y partidos políticos.⁴² Y de manera muy emergente el poder de influencia transnacional de las élites globales cuyo pensamiento genera tendencias a impulsar políticas públicas en distintas áreas de la vida social, entre ello las políticas educativas determinadas no por la evolución social, sino por el cambio económico, lo cual ciertamente hace más compleja la concepción e implementación de una política pública provocando un distanciamiento entre la programática (deber ser) y la realidad.

En este marco de complejidad de un contexto incidente por la predominancia de la globalización económica, política y cultural y la internacionalización de la economía, también se torna más complejo y más amplio la concepción de un proyecto educativo, tanto por la diversidad de actores que inciden en su concepción, como por las necesidades de los sujetos que recibirán los efectos de dichas acciones, por lo que bajo este contexto, se entiende para fines de este trabajo por política educativa “una aplicación de la Ciencia política al estudio del sector educativo y, por su parte, las políticas educativas como unas políticas públicas que se dirigen a resolver cuestiones educativas. En resumen,

⁴¹ Roth Deubel, André Noel. (2006). *Políticas Públicas formulación, implementación y evaluación*, Aurora, Bogotá, págs. 11-12.

⁴² Expresado por el Mtro. Juan Manuel Delgado en el “Seminario Especializado en Política Educativa” de la Maestría en Desarrollo Educativo el miércoles 9 de mayo de 2007., en la UPN Ajusco.

estas políticas públicas constituyen el objeto esencial de estudio de la Política Educativa.”⁴³

Es imperativo considerar lo anterior, toda vez que las acciones generadas en el estado actual implica una serie de complejidades más allá de las fronteras nacionales, lo que es necesario considerar para tener un contexto de análisis de por qué y cómo se genera una reforma educativa y la base teórica de los principios y criterios de acción que dan forma a un nuevo proyecto educativo, en este caso, las líneas a seguir para impulsar el modelo por competencias en la educación técnico-bachiller en México.

En este sentido otro concepto a considerar será el de reforma educativa como expresión de las acciones y decisiones concebidas por la política educativa, así las reformas educativas se consideran expresión de los proyectos políticos para la educación, lo cual implica cambios en los marcos legales y/o estructurales de los sistemas educativos, en este caso de una modalidad educativa. De manera general se puede señalar que una reforma es “Una alteración fundamental de la políticas educativas nacionales (e internacionales) que, a su vez, comporta cambios en todas o algunas de las siguientes esferas:

1. El gobierno y la administración del sistema escolar en su conjunto o de las escuelas.
2. La organización y estructuración en niveles, etapas o ciclos del sistema escolar y, directa o indirectamente, el establecimiento de los porcentajes.
3. La financiación del sistema escolar y, más concretamente: los recursos que el país destina al sector educativo, la distribución de los recursos...la distribución entre recursos públicos y privados...
4. El currículum, es decir, quién toma las decisiones sobre qué debe enseñarse, cómo y cuándo, además de cómo debe evaluarse y de las titulaciones a las que cada currículum da paso.

⁴³ Pedró, Francesc e Irene Puig. (1999). *Las reformas educativas una perspectiva política y comparada*, Paidós, Buenos Aires, p. 23.

5. El profesorado, su formación, selección y evaluación.
6. La evaluación de los resultados del sistema escolar.”⁴⁴

De esta forma, las políticas educativas adquieren forma en las reformas educativas, cuyos cambios son identificados como reformas sólo cuando un organismo público o grupo de personas adquiere la capacidad de decidir sobre alguna materia, cuando este organismo o grupo deba hacer alguna actuación o actividad como obligada o prohibida y que esta sea operativa y evaluable.⁴⁵

En cuanto a la lógica que enmarca las causas de una reforma se ubican principalmente cuatro teorías, una la llamada de ilusión meliorística la cual “da por hecho que la historia camina siempre en el sentido de una mejora constante y que, por esta misma razón, cualquier reforma que se introduzca siempre será para bien y representará un beneficio notable respecto de la situación inicial de partida y, por consiguiente una mejora de la calidad de la educación.”⁴⁶ Una segunda teoría “que parte de un marco de explicación nacional con una causación centrada en el conflicto... (donde) las reformas serían el resultado de estos conflictos entre grupos sociales, étnicos, nacionales, religiosos, políticos con intereses incompatibles.”⁴⁷

Una tercera teoría sería la de la de teorías convergentes “basadas en un marco internacional y en una causación centrada en el equilibrio...las reformas educativas aparecerían siempre como la necesaria respuesta al imperativo de la globalización y la internacionalización de la economía. Cuanto más se parecen los países desde el punto de vista político, económico y social, más tienden a parecerse sus sistemas escolares.”⁴⁸

⁴⁴ *Ibíd.*, págs. 44-45.

⁴⁵ *Ibíd.*, págs. 46-47

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 49

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 53

⁴⁸ *Ídem.*

Finalmente, la teoría de la dependencia en la cual las reformas recientes deben de entenderse en razón de la dinámica mundial, considerando la existencia de conflictos entre países y grupos sociales, en donde “los verdaderos intereses en juego serían, por un lado, los del capitalismo internacional –las multinacionales- y, por otro lado, los legítimos intereses de los países en vías de desarrollo. En este contexto, los organismos internacionales contribuirían mucho a la propagación de las estructuras y métodos de enseñanza que más convienen a los grupos internacionales dominantes, financiando y prestando apoyo a las reformas educativas dirigidas a favorecer los principios del capitalismo moderno y del neoliberalismo.”⁴⁹

Bajo estas perspectivas de causales de reformas educativas, en este estudio se asumirá que la reforma al modelo educativo Conalep, se movió en el sentido que sostiene la teoría de la dependencia, esto es, ubicar como contexto de la reforma las tendencias internacionales generadas por el capitalismo moderno con base en una concepción de pensamiento neoliberal, desde el cual se sostiene que la educación debe formar capacidades en el individuo para la competitividad difundidas y financiadas por organismos internacionales, en este caso propiamente por el Banco Mundial, el cual participó a inicios de los 90's y financió los primeros programas pilotos de la reforma al modelo educativo en Conalep. Lo anterior sin acotar o concebir como causal de la reforma en la educación media superior y propiamente en el Conalep el resolver un conflicto de intereses.

Para ubicar el contexto internacional y el marco de análisis de la inserción del modelo de educación basado en competencias en el sistema educativo mexicano, específicamente en la modalidad referida en primer instancia desde la perspectiva sociopolítica, implica comprender la lógica de pensamiento que da forma a los criterios de competencia, calidad y pertinencia como ejes de la reforma, para entender la base teórica de dicho modelo educativo.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 54

Como primer eje de análisis se considera la agenda internacional de donde provienen los criterios que han imperado en los modelos educativos principalmente a partir de los años 70's y con mayor fuerza de los 90's con la Educación Basada en Normas de Competencias, enfocada especialmente para el nivel medio superior a nivel mundial y en especial para la modalidad técnico-bachiller en México⁵⁰, Así como también la agenda nacional donde los criterios que orientan estos modelos educativos son matizados, reinterpretados y adaptados principalmente por los actores nacionales los cuales son representados en términos formales, principalmente por élites, en este caso propiamente se estaría hablando del gobierno y agentes empresariales, debido a que, en la realidad que nos ocupa, existe poco espacio para la participación o intervención de los otros actores involucrados, como serían maestros, estudiantes y padres de familia.

Para el presente estudio solo se considera como sujetos de la puesta en marcha de la reforma al Conalep a las élites y organismos internacionales, al gobierno mexicano, las autoridades educativas a nivel nacional y del propio Colegio y a representantes empresariales en México, toda vez que en el estudio del caso concreto Conalep, la representación social y del profesorado no está considerada debido a que el personal docente no es reconocido como parte de la institución, sino tan sólo un prestador de servicios independientes y donde tampoco existe asociación o representación de los padres de familia ni de alumnos y en lo sindical sólo existe representación del personal administrativo, el cual no incide directamente en la reforma al modelo educativo del Colegio.

De este modo, los momentos de Reforma a considerar son 1997, 2003 y 2008, momentos en los cuales se retomaron del exterior las líneas a seguir para el modelo de educación basada en competencias, mediante asesorías y retomando las experiencias de países en desarrollo donde los estándares productivos y la base técnica de desarrollo tienen una tradición estratégica, lo

* Desde 1997 el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica deja de ser considerada educación terminal para ser ubicada como bivalente: bachillerato - técnica profesional, unificándose en el Modelo 2003 como institución formadora de técnicos-bachiller. Vid. *Reforma Académica Conalep 2003*.

⁵⁰ Vid. Moreno, Prudenciano y Graciela Soto. "Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias" en *Revista Educar*, · 35 Oct-Dic., 2005, SEJ, Guadalajara, Jalisco.

que difiere de México por lo que al carecerse de un modelo de desarrollo tecnológico y científico nacional provoca que la participación empresarial se concrete a opinar sobre los contenidos programáticos de los planes de estudio, generando agregaciones o supresiones temáticas que en esencia no modifican la propuestas en cuanto a criterios de formación, contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje, estrategias didácticas, procedimientos y en general del proceso de concepción e implementación del modelo en competencias. Por lo que se puede señalar en primer instancia que el modelo referido ha sido retomado casi literalmente por el Conalep, siendo la primer institución en México que adoptó dicho modelo de manera tan apegada a los criterios y lineamientos propuestos por el Banco Mundial, apoyándose en la experiencia de países pioneros en tal modelo educativo.

A partir de ello la pregunta que surge sería si es posible implementar un modelo educativo bajo los mismos criterios y acciones en países distantes aún cuando el desarrollo económico e infraestructura productiva es distinta tanto en proceso de desarrollo como en funciones productivas, sin que ello sea propiamente línea de esta investigación, pero que sí repercute en la pertinencia del sujeto educativo que se pretende formar, cuando se establece que el Colegio buscará una formación pertinente para adaptarse a la competitividad internacional y que promueva el desarrollo nacional.

Así desde la agenda internacional es importante reconocer que la noción del Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC), tiene sus antecedentes como producto del diagnóstico realizado por agentes internacionales como el Fondo Monetario Internacional, (FMI) el Banco Mundial (BM) la OCDE entre otros organismos, los cuales han propuesto políticas tendientes a impulsar reformas educativas bajo una visión principalmente económica bajo la concepción principalmente de la teoría del capital humano, cuya lógica considera que sólo elevando el nivel de instrucción se logrará estimular el desarrollo socioeconómico, mitigar la pobreza y mejorar los ingresos, con lo cual se ubica a la educación como fuente de generación de riqueza y del desarrollo económico, es decir, ver a la educación como una

inversión económica.⁵¹ Lo cual significa que una necesidad privada en este caso empresarial de contar con personal que permita aumentar los niveles de productividad y eficientar el uso de nuevas tecnologías como herramientas de trabajo (agenda oculta) requiere de transformarse en un problema social y ser inscrito así dicho problema en la Agenda pública, para impulsar una política educativa. Para que “Finalmente una vez reconocido el problema como un problema social y formulado como tal, se busque su institucionalización, es decir, el reconocimiento de la necesidad de una intervención pública o política que se traduce generalmente en leyes y reglamentos”⁵²

En este caso una necesidad privada se formula como pública argumentando la necesidad de responder al problema de inoperancia del modelo educativo tradicional por no corresponder con la calidad necesaria de las demandas del conocimiento actual, y provocar deserción, inequidad, desempleo y marginación, por ejemplo en el caso de la educación profesional técnica, se argumentó que los jóvenes terminaban el bachillerato sin contar con una calificación para el trabajo y aún más grave al no contar con la habilidad de aprender a aprender, toda vez que se contaba con un currículo tradicional donde se privilegiaba el conocimiento memorístico, enciclopédico y de nula relevancia para enfrentar los retos que demandaba la modernización económica y productiva, por lo que se establece como respuesta a dicho problema la reforma curricular a través de la Educación Basada en Normas de Competencias EBNC.⁵³

En el caso de la educación media superior en general, lo anterior se ratificó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en el apartado referente a dicho nivel, en el cual se expresa que la tendencia de la política educativa en México tendrá que orientarse cada vez más a responder a las exigencias del mercado laboral y por tanto readecuar los mapas curriculares de la educación

⁵¹Cfr. Schultz, Theodore. (1985) *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*, Ariel, Barcelona, 155pp.

⁵² Roth Deubel, André Noel. (2006). Op. Cit., p. 59.

⁵³ Nicole Kobinger. “El Sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en Québec” en Antonio Argüelles (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México, Limusa, SEP-Conalep. p.247

media superior y superior, lo que permita tener nuevos perfiles profesionales de mayor calidad, flexibles y pertinentes a las exigencias del mercado de trabajo.⁵⁴

Así un bien público como es la educación formal y los distintos niveles educativos que conforman el sistema educativo institucionalizado del Estado, tanto en el sentido tradicional del término como bien colectivo y como lo concibe Marginson⁵⁵, es decir, a partir de los efectos de sus acciones, está siendo cada vez más congregado por los fines privados, debido a que dichos fines como lo es el perfeccionamiento de conocimientos, habilidades y destrezas exclusivamente para el campo de trabajo se vuelven el centro de la programática educativa que deberá independientemente del origen de la institución (sea dependiente del estado o no), orientar las acciones del proceso educativo bajo los fines determinados por organismos internacionales. Por ejemplo, se argumenta la inversión económica-educativa de las personas dentro de la propuesta de la educación basada en normas de competencia para que los recursos mejor capacitados pueden aspirar a una mayor estabilidad laboral y económica y a conceptos como habilidades, capacidades, conocimientos y destrezas (competencias) del individuo, para lo cual la formación técnica se vuelve una modalidad y campo estratégico para implementar una política educativa que contribuyan a alcanzar el objetivo deseable de superar una educación tradicional considerada como obsoleta para enfrentar los requerimientos actuales de producción y del avance científico - tecnológico y lograr lo deseable de formar personas con la capacidad de realizar de manera eficiente, eficaz y con calidad una función laboral, ya sea en la industria, empresa, institución, oficina, etc.⁵⁶

Así, dicho modelo educativo que inicialmente se justificaba como solución a los problemas de formación para el trabajo y capacitación ha logrado justificar y expandir sus principales postulados a través de su concepto de competencia y

⁵⁴ Véase, SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

⁵⁵ Marginson, Simon. (2005) *Educación Superior: competencia nacional y mundial volteretas al binomio público/privado*. pp. 5-28.

⁵⁶ Mertens, Leonard. (1997). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Cinterfon.

criterios de calidad, pertinencia, flexibilidad y eficiencia para convertirse en el centro de reformas curriculares en todos los niveles de los sistemas educativos formales, desde el preescolar hasta la licenciatura en gran parte de los países del mundo⁵⁷

En este sentido en la actual era de la globalización las reformas para insertar el modelo de educación basada en competencias han tenido la magnitud de una suprarreforma tanto por la intencionalidad de cubrir todos los niveles educativos como por un cambio intencional más allá de los cambios de contenidos y métodos de enseñanza para convertirse en una reforma que busca modificar no sólo las estrategias de acción del sistema escolarizado, sino que busca ser el paradigma educativo predominante de la actual era de la globalización, concibiendo una lógica de pensamiento, un proyecto ético político y un patrón de conducta, todo ello dimensionado en una visión económica y refiriendo distintos tipos de competencias a desarrollar según el nivel y modalidad educativa bajo dicha dimensión.

Con lo anterior se ubica que el referente ético político de las políticas educativas se han mermado a una dimensión económica con lo cual “las políticas educativas optaron por convertirse en meros epifenómenos (impactos desde el exterior) de la globalización, fomentando la instauración de un marco educativo socio-institucional que pudiese adecuarse y contribuir a la formación del nuevo paradigma tecno-productivo microelectrónica-informático-telemático gestionado mediante una visión educativa neoliberal; otorgando para ello apoyos financieros e impulsando modelos pedagógicos/académicos de corte económico-empresarial, denominados ‘por competencias’ para los diferentes niveles del educativo nacional.”⁵⁸

5. El Modelo de Educación Basada en Competencias: Principal Tendencia de Formación Educativa en la Política Educativa Internacional.

5.1 El Fenómeno de la Globalización.

⁵⁷ Véase. Kerka, Sandra. Competency-Based Educational and Training. <http://ericacve.org/docs/cbetmr.htm>.

⁵⁸ Moreno, Prudenciano y Graciela Soto. Op. Cit., p. 2

Se considera que el fenómeno de la globalización puede tener una antigüedad de años atrás con fines y consecuencias económicas propiamente dicho “El fenómeno de la globalización tiene una antigüedad de exactamente cinco siglos, cuando por primera vez en la historia, se verificaron simultáneamente dos condiciones: el aumento de la productividad del trabajo y un orden mundial global. Entonces aparece, en escala planetaria, el dilema fundamental de las interacciones entre el ámbito interno y el contexto mundial como determinante del desarrollo y el subdesarrollo de los países, y del poder entre los mismos.”⁵⁹ Es decir, que la génesis de la globalización se da cuando propiamente en Europa se difunde la importancia de la generación y concentración de la riqueza a través de trascender fronteras para la conquista de recursos y posteriormente también con la industrialización y la producción en serie en donde si bien se generaba intercambio comercial, este aún era limitado a mercancías y productos principalmente.

De este modo se empezaron a sentar las bases del fenómeno llamado globalización que es procurar la obtención máxima de ganancias trascendiendo los límites nacionales, sin embargo aún no existían las garantías que librarán las barreras comerciales, ni los adelantos tecnológicos que permitieran el flujo constante de información y de capital financiero que caracteriza ahora el llamado fenómeno de la globalización que puede ser definido como un “termino aplicado a la expansión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el impulso a la apertura de intercambios comerciales entre las naciones, el desarrollo de medios de transporte, el paso de escalas nacionales y regionales a una escala global de intercambios.”⁶⁰

Así, el poder de trascendencia del *fenómeno de la globalización* a todos los ámbitos de la vida social se sitúa en las últimas décadas del siglo pasado cuando empieza a debilitarse la idea de los sistemas de producción nacionales y se difunde la idea de lograr la expansión constante de los mercados reorganizándose en bloques económicos comunes para que los países tengan

⁵⁹ Ferrer, Aldo. (1997). *Historia de la Globalización*, FCE, México, p. 36

⁶⁰ *Ibíd.*, pág. 10.

las condiciones necesarias para transitar libremente sus mercancías, productos y servicios considerando indispensable el desarrollo del avance tecnológico, los flujos de capital y los sistemas de comunicación.

De esta manera la economía mundial en los últimos años ha alterado las relaciones comerciales entre los países, conformando bloques que les permitan enfrentar con mayor fortaleza las exigencias comerciales en el contexto mundial, dentro de un proceso llamado *globalización*, el cual suele ser concebido como una tendencia económica, la cual a partir de los 80's genera un escenario de procesos y prácticas "en el que interactúan simultáneamente actividades económicas y culturales dispersas <generadas por un sistema de múltiples centros,> donde lo que importa no es la posición geográfica desde donde se actúa, sino la velocidad con que se recorre el mundo."⁶¹

No obstante, aunque el principal motor es económico, en la actualidad dicha tendencia no debe entenderse solo como un concepto de tal índole, pues se ha convertido en una creciente interpenetración de acciones y mecanismos las cuales han generado un escenario de múltiples transformaciones que inciden en la organización de las sociedades y la construcción de la vida cotidiana, en donde la educación no es la excepción "En este sentido, la globalización y el avance tecnológico, no sólo significan cambios en la producción y el comercio, sino que también demandan mayor calidad, flexibilidad y adaptación de la educación y formación de recursos humanos a las nuevas condiciones de la economía y de la sociedad."⁶²

Por lo que la globalización del comercio y de la industria ha generado en los actores vinculados a la productividad un interés creciente por la globalización de la educación, especialmente por difundir nuevos criterios de formación de las personas, enfocando los modelos educativos sustancialmente al desarrollo

⁶¹ Martínez Boom, Alberto, (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva dos modos de modernización en América Latina*, Buenos Aires, Anthopos p. 190

⁶² Ibarra Almada, Agustín. (1997) "De oferta a demanda" en *Perfiles liberales*, vol. 3, no.51, enero-febrero, pág.50

de las capacidades, actitudes y aptitudes requeridas por las principales funciones productivas de las industrias y apropiadas para un escenario de constantes cambios e innovaciones en busca de un mercado competitivo, lo cual inicio sus primeras experiencias en Canadá, EU, Australia e Inglaterra, para ser difundida desde hace ya varios años en diferentes naciones entre ellas México.⁶³

5.2 El Pensamiento Neoliberal y la Escuela Competitiva, Fundamentos de la Política Educativa Internacional

De este modo la educación empieza a ser diagnosticada y proyectada en función de los principios de competitividad de los mercados, por lo que los problemas como ausentismo, reprobación, deserción empiezan a ser justificados por la operación de sistemas ineficientes y basados en modelos educativos obsoletos, según dicho argumento, alejados de la realidad actual de las sociedades modernas en constante cambio, considerando por ello a la educación de mala calidad, con lo que el concepto de calidad y eficiencia, el primero referido a los contenidos, prácticas y mecanismos de gestión, y lo segundo a la operación de los sistemas y métodos de trabajo, conlleva a que estos (calidad y eficiencia), se convierten en principios clave de las reformas en los sistemas educativos, así era común escuchar que la baja calidad de las escuelas se debía a que funcionaban sin existir ningún elemento o parámetro para su evaluación en comparación con otras escuelas a nivel nacional y en especial a nivel internacional, “Los problemas existentes (baja calidad, malos servicios, ausentismo, bajos salarios de los maestros, etc.) pueden resumirse en una ausencia casi total de competencia entre las diversas escuelas públicas.”⁶⁴

Esta visión económica sobre la educación adquirió fuerza y se convirtió en la tendencia predominante de la política educativa a partir de los 80's cuando en 1983 el gobierno federal de los Estados Unidos dirigido por Ronald Reagan

⁶³ Para conocer las primeras experiencias de implementación de modelo por competencias en dichos países Véase: Arguelles, Antonio. (1996) *Competencia Laboral y educación basada en normas de competencia*, Limusa-SEP-Conalep-CONOCER. 319pp.

⁶⁴ Ornelas, Carlos. (1995) *El Sistema educativo mexicano*, FCE, México, p. 89.

establece todo un debate sobre la baja calidad del sistema educativo estadounidense, en función del informe llamado “A nation at risk” (una nación en peligro), realizado por la *Nacional Commission on Excellence in Education*. En dicho informe se destacó la baja calidad del sistema estadounidense en comparación con otros países, considerando como referentes la pérdida de liderazgo económico, científico y tecnológico y como criterio de comparación los resultados que los estudiantes obtuvieron en una serie de tests, en este sentido, señala Gimeno Sacristán, el informe desbordó las fronteras y se convirtió en un referente para el pensamiento único y las políticas educativas conservadoras que estipulan la baja calidad y la falta de eficacia en la ausencia de un control riguroso sobre el qué y para qué sirve la educación que se financia, lo cual se liga, señala el autor, con la rendición de cuentas y el establecimiento de la competencia entre lo público y lo privado, considerando a los establecimientos públicos como captadores de clientes en función de su calidad.⁶⁵ Esta tendencia, se convirtió en efecto predominante no sólo en EU, sino que trascendió a Europa y se presentó en el Reino Unido durante los gobiernos de Margaret Thatcher (1979-1990) y de su continuador John Mayor.

A partir de ello, surgieron diferentes informes internacionales y hasta organismos difusores de este pensamiento en la educación. Por ejemplo en 1996 Jacques Delors (ex presidente de la Comisión Europea), elaboró el informe para la UNESCO llamado “La educación encierra un tesoro”, en el cual se estipula marcar los rasgos de un sistema educativo más humanizado, democrático y solidario para combatir el fracaso escolar, en el cual se establece que debe basarse en un aprendizaje de calidad, proponiendo una orientación del curriculum por cuatro pilares: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” con los demás y “aprender a ser”, lo cual se vuelve en el precedente esencial de lo que serán las principales dimensiones de formación consideradas por la Educación Basada en Competencias.

Así sucesivamente, la competitividad se convirtió en el principio clave de discursos educativos, los cuales sostienen que, a través de una escuela

⁶⁵ Gimeno Sacristán. J. (2008). *Comp. Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata, Madrid, pp.20-21.

competitiva pudiera lograrse un país capaz de insertarse a un mundo competitivo “En este contexto de entrelazamiento y reestructuración de las formas de producción y de sus bases sociales acentuado recientemente con la liberación de los mercados, las sociedades en concreto los Estado Nación, se ven eventualmente compelidas a ingresar en este juego en el que cada una depende para el éxito de sus estrategias del desarrollo de sus capacidades endógenas que logre movilizar productivamente para alcanzar sus metas. El objetivo es alcanzar una mayor competitividad para insertarse ventajosamente en el mercado mundial.”⁶⁶ Asimismo señala la autora Margarita Noriega que, de entre las capacidades son los recursos humanos y las instituciones de formación el componente más significativo, por lo que se puede señalar como otro principio clave que propiciará las reformas educativas en el proceso de globalización a partir de las últimas décadas del siglo pasado el desarrollo del concepto de capacidad o capacidades en los individuos.

Bajo esta lógica de pensamiento es que en la Agenda Internacional se conciben y postulan los criterios que deberán seguir las políticas estatales enfocadas a la educación, concebidas por las élites económicas las cuales difunden dicho pensamiento a través de organismos internacionales encargados de financiar proyectos educativos en países en vías de desarrollo, tales como El Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), las cuales expusieron los criterios a considerar en las reformas educativas consideradas necesarias postulando cambios más allá de la estructura de los sistemas educativos y métodos de enseñanza para ir a los mismos principios que sustentan el modo de concebir el conocimiento.

De este modo, en 1991 el Banco Mundial expresó en su Conferencia anual que para alcanzar un desarrollo económico; las naciones y en especial las de América Latina debían alcanzar un mercado competitivo, por lo que la Reforma y modernización del Estado era un prerrequisito para tal fin, de esta manera además de iniciar a postularse reformas administrativa orientadas a la redimensionalización de los sistemas educativos, también se hizo énfasis en la

⁶⁶ Noriega Chávez, Margarita. (1996) *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*, UPN, México. Pág. 36.

importancia de ser competitivo en un mundo globalizado, estipulándose la idea de uniformar criterios y métodos de formación y concepción del conocimiento acorde a la tendencia de lograr la competitividad de los mercados. En cuanto a la estructura de los sistemas educativos, los principios fueron eficacia y eficiencia a través de la racionalidad estatal o también denominada como Modernización del Estado y de la educación en el cual se estipuló fundamentalmente racionalizar dónde y cómo iba a intervenir la acción gubernamental y el gasto público, a la vez que se estableció la necesidad de implantar vías alternas de financiamiento, especialmente a través de vinculaciones estratégicas con el sector empresarial.

En esta Reforma se percibió principalmente dos enfoques que postulaban dos vías principales para impulsar la Reforma estatal, por un lado el enfoque o consenso de Washington el cual identificó como problema principal el tamaño del estado y de sus instituciones como causa de las ineficiencia en sus resultados y el populismo de los gobiernos de gastar irracionalmente los recursos en programas generalizados, así como la falta de apertura comercial. Por otro lado, el enfoque de la crisis fiscal que proponía ante todo racionalizar la forma de actuar, las funciones y atribuciones del Estado.⁶⁷ De manera que el gasto público fuera atribuible a actividades consideradas como prioritarias con el fin de impulsar una economía de mercado competitiva, de este modo “Se asume la economía de mercado como único criterio para garantizar el crecimiento económico sostenible el cual depende de la existencia de un mercado sin distorsiones, competitivo y en pleno funcionamiento [con lo que] el desarrollo amistoso al mercado se convertiría entonces en la estrategia fundamental del Banco de México y del Fondo Monetario Internacional para la década de los noventa, lo que se constituyó en la cristalización definitiva del neoliberalismo.”⁶⁸

Este pensamiento empezó a difundir como única posibilidad de crecimiento social y humano, el aspecto económico y con ello la predominancia de la categoría de competencia. Dicho pensamiento ubicado como neoliberal, señala

⁶⁷ Martínez Boom, Alberto, (2004), Op. Cit., págs. 180-181.

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 182

Martínez Boom no es propiamente una doctrina o teoría, sino una tendencia de pensamiento que busca responder a los problemas del crecimiento a través de diversas medidas que antepone que las reformas deberán estar orientadas a garantizar y contribuir al funcionamiento de una economía de mercado que se resume en cuatro objetivos esenciales: modernización, eficiencia, competitividad e inserción internacional.⁶⁹

A partir de ello, la política educativa se ha delimitado teórica y estratégicamente desde la óptica llamada neoliberal proliferando el proyecto modernizador de la educación basado en la competitividad, donde se pretende que el servicio educativo y su función pueda ser producida, comprada, vendida y consumida bajo los principios de la competencia. Bajo estos objetivos con los que se concibe el desarrollo basado en el mercado y el entorno adecuado para su desenvolvimiento se ha llegado a considerar que algunas funciones esenciales del Estado como es propiamente la educación son una carga que pueden obstruir el buen funcionamiento de la economía de un país, por lo que ahora conceptos que eran concebidos con una esencia social de la vida de un país son ahora trasladados a un enfoque económico, lo cual lleva a que la función educativa relegue metas de esencia pedagógica para el desarrollo del intelecto y del desarrollo social.

En este sentido, la educación se unifica globalmente a ser reformada para alcanzar su calidad, entendiendo para ello como prerequisite enfocarla hacia el modelo por competencias, el cual se ve inmersa en un marco de políticas educativas difundidas desde el BM, el FMI, la OCDE y hasta la UNESCO, las cuales de cierta manera la orientan por los principios de una educación de calidad y competitiva, en coincidencia con el avance de la ciencia y tecnología, denominada ahora como el avance de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), lo cual bajo esta óptica permitirá alcanzar las competencias necesarias para impulsar el desarrollo social y económico.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 183.

5.3 La Sociedad de la Información y las Competencias.

Se dice que La Sociedad de la Información es el nombre con el que se identifica a la sociedad postindustrial y alude a una utopía sociocultural en la cual la información se plantea como producción del ser humano, producción en la que participan ampliamente sujetos y grupos. Se supone una transformación radical en la calidad de vida de las poblaciones, concentrada más en la generación de conocimiento científico y tecnológico que en la aplicación del trabajo manual y mecánico, propio de la producción agrícola e industrial.”⁷⁰ Asimismo se considera a las telecomunicaciones, la tecnología de la información, la Internet y el comercio electrónico como representantes del principal motor del crecimiento económico en el siglo XXI, revolucionando la productividad y eficiencia en todas las actividades y dimensiones de la vida humana.

Al respecto también se señalan como características de la Sociedad de la información a⁷¹:

- ✓ La economía dirigida por conocimientos globales
- ✓ La comunicación como directiva,
- ✓ El aprendizaje como fuente de un atributo sostenido y competitivo.
- ✓ El conocimiento compartido contra el atesoramiento personal del conocimiento.

Desde esta mirada entonces la Sociedad de la información se fundamenta en el desarrollo del conocimiento humano en el contexto del desarrollo de las nuevas tecnologías, al respecto al señalarse que hoy el conocimiento se renueva cada cinco años y en ese lapso se genera más información que en

⁷⁰ Argudín, Yolanda. (2005). Op. Cit., p. 18.

⁷¹ *Ibíd.* Pág. 20.

todos los cientos de miles de años previos, se plantea a la educación ser orientada por las competencias.⁷²

Ejemplo de lo anterior esta lo que la UNESCO ha difundido en distintos documentos desde los años 80' y principalmente después de los noventas, donde aun cuando se menciona como eje del fin de la educación el desarrollo pleno de la persona, la reducción de la pobreza y la mejora de la calidad de vida. Existen en estos documentos⁷³ aspectos coincidentes en impulsar una educación basada en competencias, que impulse la calidad del aprendizaje, considerando el eje del aprendizaje al alumno, la educación para toda la vida, la educación formal y no formal e insertar la formación dentro de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Ejemplo de ello está en el objetivo explícito del proyecto NUCTICD Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes, del cual se señaló que “La formación profesional de los docentes se integra en el contexto más amplio de la reforma de la educación, en un momento en que los países están afinando sus sistemas educativos para producir las competencias del siglo XXI que son necesarias para la creación de una mano de obra competitiva, para la cohesión social y para el desarrollo individual.”⁷⁴ Asimismo afirmando que se parte de la hipótesis de que “El crecimiento económico sistémico es la clave de la reducción de la pobreza y el aumento de la prosperidad”⁷⁵. Desde este punto de vista, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) son motores del crecimiento e instrumentos para el desarrollo de las capacidades de las personas con amplia repercusión en la mejora de la educación.

El contexto político asimismo es entendido como un contexto marcado por el avance de las TIC y la postulación de un desarrollo sostenible, en el que la educación es elemento clave para el desarrollo. Por ello la educación es vista como condición indispensable para lograr reducir la pobreza y mejorar la salud

⁷² Ídem.

⁷³ Entre estos documentos están por mencionar algunos, “La Educación para Todos” (EPT), “Objetivos de Desarrollo del Milenio”(ODM), El Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DNUEDD), y el de “Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes” (NUCTICD)

⁷⁴ UNESCO, (2007). “Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes”, p. 2

⁷⁵ Ídem.

y la vida de las personas. En este sentido se señala que la visión económica del nuevo crecimiento a diferencia de los modelos económicos tradicionales, no están basados en la acumulación del capital, sino en la importancia de los nuevos conocimientos, el desarrollo de las capacidades humanas y la innovación como fuentes del crecimiento denominado sostenible, es decir, la educación a través del impulso en el desarrollo de las capacidades humanas serán las que permitan añadir valor a la economía, así como contribuir a preservar el medio ambiente.

Desde esta visión económica se consideran tres factores que conducen al crecimiento basado en la capacidad humana, Una profundización en capital (capacidad de la mano de obra para utilizar un equipamiento más productivo que en sus versiones precedentes); un trabajo de mejor calidad (mano de obra con más conocimientos que puede añadir valor al resultado económico); e innovación tecnológica (capacidad de la mano de obra para crear, distribuir, compartir y utilizar nuevos conocimientos).⁷⁶

Estos tres factores de productividad sirven de base a los tres enfoques que vinculan la política educativa al desarrollo económico. Siendo principalmente basadas en las ideas siguientes:⁷⁷

- ✚ “Incrementar la capacidad de los estudiantes, los ciudadanos y la mano de obra para comprender las tecnologías, integrando competencias tecnológicas en los planes de estudios (enfoque de nociones básicas de tecnología)”.
- ✚ “Incrementar la capacidad de los estudiantes, los ciudadanos y la mano de obra para utilizar los conocimientos con vistas a añadir valor a la sociedad y la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (enfoque de profundización de los conocimientos)”.

⁷⁶ Ídem.

⁷⁷ Ibíd. p.5

- ✚ “Aumentar la capacidad de los estudiantes, los ciudadanos y la mano de obra para innovar, producir nuevos conocimientos y sacar provecho de éstos (enfoque de creación de conocimientos)”.

En esta perspectiva se atribuye a la educación como objetivos y metas:⁷⁸

- “Inculcar valores fundamentales y transmitir el legado cultural.
- Apoyar el desarrollo personal de los jóvenes y adultos.
- Promover la democracia –especialmente entre las mujeres y las minorías- e incrementar su participación en la sociedad.
- Impulsar el entendimiento entre las culturas y la solución pacífica de conflictos, y mejorar la salud y el bienestar.
- Apoyar el desarrollo económico, reducir la pobreza y aumentar la prosperidad de todos”

5.4 Principios de la Educación Competitiva

De este modo el pensamiento neoliberal impulsado por las élites económicas ubicó el ámbito de la educación y sus sistemas como núcleo clave para difundir no sólo estructuras administrativas viables para organizar y hacer viables recursos necesarios para el impulso del mercado, sino que fue más allá en buscar llegar al trasfondo de lo educativo para formar códigos de pensamiento acordes a lo que se considera moderno, es decir, el pensamiento neoliberal, no sólo se enfocó a la estructura de los sistemas educativos con las políticas difundidas por el BM y FMI, sino que también han modificado la esencia del qué y para qué educar, es decir, los principios propios del sentido y significado de la formación y accionar de la educación que habían sido históricamente basados en principios pedagógicos, e implementados con un carácter político, social y económico por los Estados Nacionales, para ser ahora concebidos y proyectados con un carácter primordialmente económico por los Estados ahora transnacionales a través de políticas educativas internacionales.

⁷⁸ *Ibíd.*, p.2.

En este sentido, las políticas educativas han relegado los principios pedagógicos, éticos y políticos en los cuales se habían sustentado históricamente, por el discurso de la calidad educativa enmarcada por lo que se denomina el modelo de mercado el cual concibe como principios además de la calidad, a la eficacia, eficiencia, flexibilidad y pertinencia, los cuales permitirán desarrollar una educación que permita al individuo alcanzar las competencias necesarias para ser competitivo, en este sentido, retomando a Martínez Boom señala que en efecto “En los discursos sobre libre elección y mejoramiento cualitativo los principios éticos y políticos son reemplazados por categorías económicas como eficiencia, competencia, libertad de consumo y contrato; el alumno es visto como un consumidor al que la educación le sirve para competir.”⁷⁹ Lo anterior en efecto, manifiesta la esencia empresarial del libre mercado, en el cual las escuelas, son competitivas, si logran dar respuesta a las necesidades y expectativas de los clientes, considerando de este modo a los alumnos, cuya supuesta expectativa es obtener una educación funcional para su inserción y progreso en el trabajo. Lo anterior, reafirma la despolitización de la visión pública de las políticas educativas bajo esta visión.

5.4.1 La Competitividad.

El principio de competitividad fin para el cual la educación debe servir en el contexto de la globalización, ubica como objeto problemático el que la escuela y la educación no contribuyan a las exigencias generadas por la globalización, argumentándose que “a) existe una profunda crisis de la calidad que se manifiesta en los bajos niveles de eficiencia, eficacia y productividad de los sistemas educativos; b) Para solucionar esta crisis se requeriría generar un cambio consistente en pasar del modelo de oferta al modelo de demanda.”⁸⁰ En este sentido, se considera que la inadecuada relación entre los programas educativos y la realidad de las empresas generaba un sesgo entre la educación y el trabajo y en sí el mercado mundial, lo que trajo a partir de los años 80's a considerar por parte de países como Inglaterra, Canadá, Australia, Estados

⁷⁹ *Ibíd.*, Págs. 188-189.

⁸⁰ *Ídem.*

Unidos y después en la Unión Europea, la necesidad de revisar las políticas educativas y los cambios en el currículum que permitieran basar sus modelos educativos bajo principios de competitividad, calidad, eficiencia y pertinencia. En este sentido, se ubica que una *educación será competitiva* si su sistema educativo basa sus estrategias en la productividad de las personas, es decir, si logra identificar y desarrollar las competencias necesarias para que las personas puedan desempeñarse eficazmente en el trabajo, y ello contribuya con una mejor competencia de las economías en el mercado mundial.

De este modo las demandas al sector educativo por el proceso de globalización bajo la visión llamada neoliberal ratifica la necesidad de reformar los modelos educativos por una única tendencia denominada Educación Basada en Competencias (EBC) o Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC) para corresponder a los cambios vertiginosos de los procesos económicos y productivos propiciados principalmente a partir de los setentas cuando inicia la tendencia de globalización de las economías.

En lo productivo fueron propiamente los procesos de desconcentración y descentralización de los mercados, tras el crecimiento de las transnacionales que se deja obsoleto el modelo productivo basado en la producción estandarizada y en serie, por la era de la producción diferenciada bajo el principio de calidad.⁸¹

5.4.2. La Calidad

El término calidad del latín (*qualitas*) significa “calidad, manera de ser”, lo que en el Diccionario de la Real Academia Española, ello se traduce en sus diferentes acepciones como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que, permite juzgar su valor”., como “superioridad o excelencia”, así como también “Estado de una persona, naturaleza, edad, y demás circunstancias y

⁸¹ Coriat. B., El taller y el robot. *Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica*, Madrid, Siglo XXI, 1993, p. 23.

condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.”⁸² Lo anterior ha llevado a considerar a la calidad como un concepto que permite apreciar como igual, mejor, o peor algo que las restantes de su especie.

Pero remontándose a su esencia filosófica, señala el Dr. Roberto Rodríguez Gómez la calidad en Aristóteles, era más bien referida al “atributo del ser” considerando rasgos distintivos o características por oposición, pero sin referente de un ideal, por lo que la finalidad no era el evaluar, sino categorizar rasgos que distinguían al ser. En tanto, que el concepto de calidad concebida ya en relación a la idea de la cosa como excelencia aparece con Platón.⁸³

En este sentido la calidad no es un concepto absoluto, ya que su significado deriva de contextos específicos, se considera no es un dato incorporado al objeto, sino que tiene que ver con la valoración que se realiza sobre algo, por ello la calidad está formulada en relación a juicios, pensamientos, creencias sobre aquello que se considera debe de ser de calidad.

Por ello, la calidad ya referida como el conjunto de propiedades o características que debe poseer la cosa o persona en función de criterios o estándares predeterminados, se define a partir de la concepción de las corrientes administrativas y propiamente de las escuelas de Gestión con los modelos de calidad, donde se ubica que todo objeto y acción es posible de mejora si se somete a un sistema dinámico basado en cuatro etapas, insumo, proceso, contexto, producto.

En el caso de la educación, el principio de calidad tiene como antecedente la era de la producción diferenciada, dicho acepción adquiere su significado en Japón desde los años cincuenta, como “calidad total” para la producción con cero defectos, eliminación de recursos redundantes y la implantación de la producción ligera, lo que trajo el considerar que la educación debía ser

⁸² Diccionario de la Real Academia Española, página web, sitio www.academia.org, consultada el 10 de agosto de 2009.

⁸³ Aseveración realizada por el Dr. Roberto Rodríguez Gómez Guerra, Profesor investigador de la UNAM, en la presentación del “Panorama Educativo de México 2008” por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el 16 de julio de 2009.

continua y plurifuncional para que los trabajadores contribuyeran a lograr otro principio, el de la eficiencia. A partir de entonces, la calidad se relacionó esencialmente con hacer las cosas bien desde la primera y el establecer parámetros de mejora constante y entre los aspectos más peculiares el ubicar como criterio de calidad total, el que los resultados satisfagan al sujeto como cliente, trasladando la visión empresarial de satisfacción del “cliente” al ámbito educativo.

La calidad dentro de la política educativa, adquiere importancia cuando en 1966 el Informe Coleman, considera que, “Una escuela es de calidad si es eficaz, es decir, si consigue sus objetivos”. Lo anterior se puede ubicar como el contexto que dio origen al principio del conocimiento de calidad que ubicado en el enfoque de la educación por competencias, no se refiere a cualquier conocimiento, sino de aquel que permita desarrollar facultades para el dominio de actividades en una cadena productiva, considerando entonces como significativo aquel conocimiento teórico que permita contextualizar una habilidad para el “saber hacer” y poner en acción dichas habilidades como un proceso dinámico de aprendizaje continuo basado en la experiencia previa, con lo cual la teoría es resignificada por su valor para comprender y desarrollar acciones que permitan resolver problemas y su posterior orientación por normas de desempeño que determinarán la validación de calidad de dicho conocimiento.

En la actualidad se parte del supuesto de que la educación es de mejor o peor calidad, según resultados tangibles obtenidos por evaluaciones estandarizadas, por ejemplo, a partir del año 2000 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE comienza a publicar informes globales comparativos (Education at Glance), en los cuales son evaluados los sistemas educativos de los países miembros, especialmente a los alumnos de 15 años, considerando una serie de indicadores, como estadísticas básicas referidas acerca del financiamiento, el acceso, la eficiencia terminal, el ambiente de aprendizaje y el resultado del rendimiento escolar a partir de la evaluación de exámenes externos y preguntas fijadas a partir de los temas y conocimientos considerados relevantes por dicho organismo, considerando esencialmente las

áreas de lectura, matemáticas y ciencia, dando lugar a los informes PISA. (Program International for Student Assessment) Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

5.4.3 La Flexibilidad

Asimismo además de una producción de calidad y eficiente, se ha determinado el principio de la flexibilidad a la producción competitiva de los mercados, de manera que para lograr una producción flexible acorde a las tendencias de la demanda del mercado, se requiere de una educación flexible, desde el punto de vista cognitivo referida a la capacidad del individuo para interpretar y tomar decisiones adecuadas en relación al problema y su contexto, así como de seguir aprendiendo a lo largo de su vida, en lo motriz la capacidad de realizar distintas tareas en una función productiva y desde lo social la interiorización y adaptación del individuo a la cultura empresarial donde se ubique y su capacidad para interactuar con los demás.

Con lo anterior se pone en entredicho la visión del principio de flexibilidad para las distintas dimensiones de formación humana, es decir, entra en contradicción el argumento de centrar la educación en el educando y centrar la función educativa en el aprendizaje, cuando el que debe ser flexible es el individuo y su capacidad para aprender en distintos contextos y conocimientos en constante renovación y no por el interés real de saberes del educando, toda vez que la evaluación y certificación bajo el modelo por normas de competencia se orienta a flexibilizar la formación del individuo en base a los fines de flexibilidad del mercado, es decir, flexibilización de los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos reflejados en un currículo determinado por el sistema productivo en constante cambio.

De este modo, con el Modelo de Educación Basada en Competencias (MEBC) se postula formar al individuo bajo un nuevo enfoque de asimilación, desarrollo

y validación del conocimiento, es decir, formar al individuo desde una visión del desarrollo de capacidades cognitivas, habilidades mentales y destrezas físicas para entender y responder a un contexto donde el conocimiento socialmente valioso es aquel que permite desarrollar una actividad en un mundo competitivo de trabajo, donde la competitividad deriva precisamente del valor que el conocimiento humano aporte al desarrollo de la competitividad comercial, enfocando el aprendizaje por normas de competencia con lo cual se buscaba lograr determinar y evaluar los conocimientos habilidades y actitudes necesarias para la realización de un trabajo que en función del cumplimiento de dichas normas será evaluado como de calidad.

De este modo las reformas educativas impulsadas con la pretensión de impulsar el modelo educativo por competencias, no sólo refiere a un cambio en los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas por los estándares de producción nacional e internacional, o a nuevos métodos educativos o didácticas de enseñanza, sino que, sus principios de calidad, competitividad, pertinencia, eficacia, eficiencia y flexibilidad, en general son la expresión de un pensamiento unívoco que lo sostiene y tan preponderante en el mundo actual como lo es el neoliberal, por lo que en la actualidad las reformas orientadas a implementar políticas en torno a estos principios, las podemos ubicar en primer instancia como parte de la gran Reforma Educativa que el pensamiento neoliberal establece como única vía de desarrollo económico y social en la actual etapa de la globalización.

Dicho fenómeno Martínez Boom lo identifica como un cambio suscitado por el cambio de visión en el modelo de modernización que traslada la función de la educación de transmisora de conocimientos para actualmente desarrollar competencias que permitan al individuo formarse y desarrollarse dentro de los nuevos códigos de información y de valores de la modernidad. Es decir, la estructuración del pensamiento a través de la escuela.

Asimismo, el autor retomando como referente un documento de la UNESCO identifica que “La educación va a adquirir una dimensión estratégica, más no ligada ya a la capacitación de la fuerza de trabajo, sino a las exigencias del

desarrollo tecnológico, al auge de los medios de comunicación y a la creciente producción de la información y, por supuesto del capital humano...La educación se inserta ahora con los procesos de producción y acumulación de información, como una vía de aumentar los índices de competitividad individual y los sujetos del nuevo milenio si han de ser competentes, habrán de adquirir habilidades básicas, no conocimientos paradigmáticos. La calidad de la educación se centra en la promoción y evaluación de dichas destrezas fundamentales para que los individuos sean productivos y eficaces en un mundo incierto, en el cual el capital principal será la capacidad para desarrollar la lectura de los nuevos códigos en condiciones de aprendizaje...”⁸⁴

De este modo podemos ubicar cual es el pensamiento estructurante que dará cauce al contexto de reforma en Conalep a partir de la década de los noventa hasta la actualidad, etapa en la cual el modelo educativo en dicha institución ha girado en torno a una serie de adaptaciones en tono al Modelo de Educación Basada en Competencias, en donde la categoría central del entender de dicho modelo han sido las competencias laborales, a las cuales se les trato retóricamente de dar un carácter particular del contexto particular del Conalep con la categoría de Competencias Contextualizadas, pero sin perder su esencia de laborales aun cuando en los documentos se argumentó un carácter integral de formación.

En general, la educación técnica bajo esta tendencia que postula una educación competitiva se deja de entender como simple capacitación para el trabajo, ya que ello deja de ser estratégico, para ampliarse a la formación de los sujetos en torno a la lógica de competitividad, generándose gradualmente la búsqueda de cuáles serán los criterios estructurantes de los modelos educativos, que en el caso Conalep más que en otras instituciones de educación en México, se refleja claramente dicho pensamiento, toda vez que la política educativa es generada y ejecutada sin oposición o negociación con los actores participantes directamente del proceso educativo como son los profesores, alumnos y padres de familia

⁸⁴ Martínez Boom, Alberto (2004) Op. Cit., p. 196

CAPÍTULO III. ORIGEN, ELEMENTOS Y FUNDAMENTOS DEL MODELO DE EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

1. Origen del Término Competencia

Al remontarse al origen etimológico del término *competencia*, Yolanda Argudín señala que deriva del griego “agon” y “agonistes” que indica a la persona preparada para ganar competencias atléticas, convertirse en exitosa y pasar a la historia, encontrándose un rasgo esencial que es el de competir, lo cual en aquella época el “arete”, es decir, la gloria máxima de la educación griega era ser un triunfador en el combate. Lo cual a partir de Pitágoras, Platón y Aristóteles el fin o “arete”, se desplaza de las habilidades atléticas por las exigencias cognoscitivas y culturales.⁸⁵

En el uso común competencia se relaciona con sinónimos de capacidad, calificación, habilidad o eficiencia, lo cual el autor Franz E. Weinert citando al diccionario Webster afirma que en efecto las palabras que el diccionario relaciona con *competence* (competencia) son: “*capability* [capacidad], *capacity* [capacidad] (este último relacionado con position calidad), *efficiency* [eficiencia], *proficiency* [dominio] y *skill* [habilidad].”⁸⁶

⁸⁵ Argudín, Yolanda. (2005). Op. Cit., p. 11.

⁸⁶ Weinert, Franz E. (2001). “Concepto de competencia una aclaración conceptual” en Dominique Simona Rychen y Laura Hersh Salganik. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, FCE, México, p. 94.

En el diccionario de la Real Academia Española se encuentra también que entre sus acepciones esta que *competencia* significa “aptitud, idoneidad”, *Aptitud* por su parte significa “suficiencia o idoneidad para obtener y ejercer un empleo o cargo”, *Idoneidad* significa “adecuado o apropiado para una cosa”, por su parte *competente* se señala que refiere a “persona experta o que conoce bien una disciplina o una técnica, o [persona] que tiene capacidad y aptitudes para ocuparse de ello.

En términos generales competencia puede tener varias significaciones según sus variaciones de uso por distintas disciplinas como la economía, la psicología, sociología y la lingüística principalmente, ya que refiere Weinert que, al no existir una sola base teórica para definir el término competencia, existen diferentes conceptos, lo que conlleva a que exista una diversidad de definiciones y clasificaciones.⁸⁷ Por tanto y en términos del ámbito de interés se referirán algunos conceptos de competencias en relación con la educación:

Autores como Bogoya Maldonado plantea que "la competencia es vista como una oportunidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar su solución y para controlar y posicionarse de esta. La competencia sólo es visible a través de *desempeños*, es decir, se necesita una mediación de los desempeños para poder explorar la competencia que se encuentra como una caja negra, posiblemente opaca, que es imperativo develar".⁸⁸

Gonczi plantea que "la competencia se concibe como una *compleja estructura de atributos* necesarios para el *desempeño* de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y

⁸⁷ Véase, *Ibid.*, págs. 96-124.

⁸⁸ Bogoya, Maldonado. Daniel. (2003). Evaluación y Competencias: la experiencia de Bogotá. Documento para UNESCO, Consultado en Internet en <http://www.docentes.unal.edu.co/jdbogoyam/> el día 11 de junio de 2008.

habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones".⁸⁹

Otra definición la ofrece el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), donde expresa que la misma es la: "*capacidad productiva* de un individuo que se define y mide en términos de *desempeño* en un determinado contexto laboral, y *no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes*; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo"⁹⁰.

Según Castellanos Simons, "la competencia es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, meta-cognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto".⁹¹

Por su parte la Organización Internacional del Trabajo OIT define el concepto de "*Competencia Profesional* como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo".⁹²

Considerando finalmente como concepto retomaremos a Bunk el cual plantea que "posee competencias profesionales quién dispone de los conocimientos,

⁸⁹ Gonczi, Andrew, Athanasou James. (1996). *Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. Perspectiva de la Teoría y la Práctica en Australia*. Ed. Limusa.

⁹⁰ Consultado en Internet en: www.conocer.gob.mx. el 31 de mayo de 2008.

⁹¹ Castellanos Simons, Beatriz. (2003). La formación de la competencia investigativa, consultado en Internet en <http://www.monografias.com> el 6 de junio de 2008.

⁹² OIT Organización Internacional del Trabajo. (1993). *Formación Profesional. Glosario de términos escogidos*, Ginebra. Consultado en Internet en www.ilo.org/public/spanish/index.htm. el 31 de mayo de 2008.

destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo⁹³.

2. Componentes de una Competencia

En la búsqueda de que aspectos se consideran al hablarse de una competencia, se encuentra que las competencias combinan algo que los constructos psicológicos tienden a separar, que es lo cognitivo (conocimientos y habilidades), lo afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad), lo psicomotriz o conductual (hábitos y destrezas). Lo anterior con la diferencia que en la visión psicológica, estos son rasgos inherentes al individuo, en tanto que encuadrados en lo que es una competencia laboral y que será trasladado al ámbito educativo, en la competencia es considerada la contextualización, es decir, que deben ser observadas y para ello es necesario que la persona esté en el contexto de la acción de una trabajo específico.

De esta manera, aunque pueden existir variaciones en la definición del término competencia, la mayor parte hacen referencia a algo en común que son las capacidades cognitivas, las habilidades necesarias para alcanzar una meta específica y la destreza para dominar tareas definidas, como resolver problemas relacionando ello con condiciones especiales de aprendizaje, así como aspectos socioafectivos como la motivación, las actitudes, los hábitos y valores.

En suma en razón de las definiciones ofrecidas por estos y otros autores se puede sintetizar los elementos comunes que se manifiestan en cada una de las definiciones sobre competencias siendo estas las siguientes:

⁹³ Bunk, G.P. (1994).La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de los profesionales en la RFA. CEDEFOP. No.1. Consultado en Internet. <http://www.monografias.com> el 5 de junio de 2008.

- La relación entre desempeño y competencia.
- La relación entre competencia y actividad en sus tres componentes: actividad cognoscitiva, práctica y axiológica.
- La identificación de la competencia como capacidad a partir de su concepción en el desarrollo de la personalidad.
- La relación de la competencia y la solución de problemas relacionados con la profesión.
- La competencia como configuración psicológica y la relación entre los procesos cognitivos y afectivos en la formación y desarrollo de la misma.
- Su relación con las exigencias del entorno.

3. La Competencia como Categoría Teórica en la Formación de Recursos Humanos.

En cuanto su uso teórico, la categoría de competencia fue establecida inicialmente por la psicología y la economía y utilizada posteriormente por la Administración de Recursos Humanos, para posteriormente principalmente a partir de los años 70's ser trasladada a la educación al concebirse un modelo educativo que fuera congruente con la tendencia de pensamiento surgido a raíz de la globalización y la llamada Era de la información, en el sentido de relacionar de una manera más eficaz la educación con el mundo del trabajo y formar a una sociedad de acuerdo a los nuevos parámetros del "ser" en una sociedad moderna.⁹⁴ En este sentido entonces se identifica que el termino competencia tiene dos acepciones fundamentales que se orientan a destacar por un lado la capacidad de competir o contender en una competencia, y por otro lado, la competencia con un sentido de incumbencia o aptitud, en el que la persona estará en búsqueda de ser competente.

Por ello, actualmente el concepto de competencia que predomina es el de carácter económico el cual alude a la competencia-competitividad, el cual es asumido como principio empresarial de competitividad por los mercados, es decir, los "core competency" los cuales refieren a las capacidades de la

⁹⁴ Esta relación analítica entre globalización, neoliberalismo y el surgimiento del MEBC se establece más claramente en el apartado denominado "El Modelo de Educación Basada en Competencias en el contexto Actual de la globalización."

empresa para producir unos productos/servicios que la diferencian del resto de las empresas en un mercado determinado, lo cual es trasladado a la formación de capital humano, por lo que las competencias laborales aluden a las capacidades de las personas para alcanzar los resultados esperados en una función productiva y que lo diferenciaran del resto de los individuos.

Por tanto, dado que el carácter predominante del concepto “competencias” en el cual se fundamenta el modelo educativo por competencias, genera la importancia de ubicar la génesis del término económico de competencia, el cual señala el Dr. Prudenciano, puede ser remontado a los orígenes de la teoría clásica de la economía de A. Smith y David Ricardo, quienes ya mencionaban los términos competencias, destrezas y habilidades, en este sentido, aclara que los clásicos consideraban a la educación para una persona en semejanza a una máquina, la cual tenía que devolver la inversión hecha, además de que tendrían que generar un excedente, posteriormente con los neoclásicos (Jevons, Menger, Walras de la primera generación y hasta la tercera generación Fisher, Pareto, Marshall, Clak) cobra auge el concepto de capital humano además de considerarse el poder elegir entre educación rentable y no rentable, lo cual ha ido evolucionando con la teoría del capital digital y teorías como la firma (empresa avanzada) donde apoyadas dichas teorías por campos disciplinares además de la economía, como la gestión y sociología se determina que la empresa de avanzada o firma no es una caja negra sino una organización integrada por actores (individuos) cuyos comportamientos habrá que integrar a manera de reducir costos para mejorar márgenes de ganancia (rentabilidad) y competir por el mercado ante otros competidores.⁹⁵

De esta manera, se ubica a las personas como activos humanos cuyos recursos son sus conocimientos, lo que en complemento con la teoría evolucionista se considera a la firma (o empresa de avanzada) como una cartera de competencias cuyo valor es representado por el depósito de sus conocimientos y su capacidad de aprendizaje en un contexto dinámico.⁹⁶

⁹⁵ Moreno Moreno, Prudenciano. (2007). Ob. Cit., p. 89

⁹⁶ Ídem.

4. La Teoría del Capital Humano y las Políticas de Formación.

Ante la búsqueda por la productividad y el crecimiento económico, y la declinación de la teoría neoclásica que sostenía que el crecimiento económico era el resultado de una acumulación de capital físico y la ampliación de la fuerza de trabajo, las cuales, combinadas con el progreso tecnológico incrementaban la productividad, conlleva desde finales de los 50's e inicios de los 60's a cambiar la mirada al trabajo de las personas como fuente de riqueza con Schultz y Becker, dando lugar a la teoría del Capital Humano, en donde se considera que la clave del crecimiento económico recae en el hecho de que las personas y no las máquinas pueden aprender, por lo que la inversión en educación, es lo que puede dar rendimientos crecientes e inclusive constantes.

El fundamento teórico desde esta mirada "Sostiene que el capital humano eleva el crecimiento de las empresas por la acumulación del capital físico y el trabajo humano educado, creando en cada región o nación las condiciones de un crecimiento económico sostenido como consecuencia de las externalidades positivas derivadas de tal acumulación. No son sólo esas externalidades positivas de la acumulación del capital humano, las que hacen que los beneficios sociales sean mayores que los privados; también existen factores secundarios y hasta terciarios que genera la educación toda vez que los trabajadores más capacitados no sólo serán más productivos en sus tareas, sino que al actuar de modo sinérgico con el resto de sus compañeros elevan la productividad general de las empresas y de la economía en su conjunto. Se sugiere que las políticas nacionales fomenten y fortalezcan tanto la acumulación del capital físico como humano como condición de un crecimiento endógeno."⁹⁷

De este modo, La teoría del capital humano manifiesta la forma en que la educación posibilita que todo el proceso de producción se beneficie con las externalidades que una sociedad genera con un mayor nivel de educación, en

⁹⁷ Garrido Trejo, Cassandra. (2007). "La educación desde la teoría del capital humano y el otro", en *EDUCERE* artículos arbitrados, año 11, núm. 36, enero-febrero-marzo, págs. 76-77.

este sentido se entiende que la mano de obra mejor calificada utiliza los recursos de manera más eficiente, con lo cual pasa a ser más productiva, así como la posibilidad de introducir innovaciones, es decir, nuevas y mejores ideas de producir. De acuerdo a estas teorías el conocimiento es un factor clave, desde el punto de vista económico, es un bien de capital que tiene un producto marginal creciente, lo cual contrarresta la decreciente rentabilidad del capital físico, conllevando a que el incentivo de acumular capital subsista mediante su capital humano.

La teoría del capital humano, se vuelve así en una tendencia teórica que busca explicar los elementos y propiedades que el factor humano, es decir, los individuos, en especial sus conocimientos, influyen en el proceso productivo y su rentabilidad. Esta teoría considera que sobre la base del conocimiento de estos elementos, y sus características; se podría formular un modelo más o menos cercano a los conocimientos, capacidades y habilidades propias que surgen por el proceso educativo y que son requeridos en la esfera productiva.

Si bien la teoría del capital humano aparece desde los sesentas, es en los setentas y principalmente a partir de los 80's y 90's que adquiere su mayor difusión, en especial por organismos internacionales como la OCDE, la CEPAL y el BM, los cuales insisten en fomentar políticas públicas y educativas que destaquen a la educación como factor determinante de la formación del capital humano.

En este sentido, la concepción que se ha difundido del capital humano en la educación, está concebido entorno a lo que los organismos internacionales referidos han proclamado, así la OCDE señala que "El capital humano es definido como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y usan para producir buenos servicios e ideas en el mercado o fuera de él."⁹⁸

La OCDE señala también que los imperativos del mercado han manejado la necesidad de replantear mecanismos para producir, difundir y consumir el

⁹⁸ OCDE (1998), *Measuring what people know: Human capital for the knowledge economy*. Citado en Garrido Trejo, Cassandra. *Ibid.*, p. 75.

conocimiento, existiendo un reconocimiento mayor sobre la importancia de fomentar el desarrollo del capital humano, y tornando significativa la inversión en la competitividad humana a través del conocimiento. Al respecto establece que en países como los del sureste asiáticos, se ha incrementado el conocimiento entre los trabajadores, siendo cada vez más una importante proporción en el componente productivo relativo a la materia prima y el capital fijo. Así también se insiste en la importancia de reconocer el conocimiento como elemento importante del capital humano para incrementar la cotización del mismo ⁹⁹ Al respecto no se señala que tipo de conocimiento, la forma de adquirirlo o desde que visión teórica o metodológica privilegiar dicho conocimiento, sólo hace énfasis al objetivo de fortalecer la capacidad productiva desde el conocimiento.

Asimismo el Banco Mundial establece dicha vinculación entre conocimiento y crecimiento económico, al decirse “Debido a estas dificultades de cuantificación del conocimiento, los esfuerzos por evaluar su efecto global en el crecimiento han procedido en general de forma directa, dando por supuesto que el conocimiento explica la parte del crecimiento que no se puede atribuir a la acumulación de los factores tangibles e identificables, como el trabajo o el capital.”¹⁰⁰ En general, este organismo establece desde los años 70's hasta la actualidad el perfil a considerar en la educación haciendo énfasis al desarrollo de políticas educativas que con vías al crecimiento económico de los países, contemplen la inversión en educación, tecnología, investigación y comercio internacional.

En síntesis, se puede identificar que en especial en los 90's las políticas públicas se ven influenciadas por la llamada teoría del capital humano, a través de la injerencia global del BM y la OCDE y la CEPAL, los cuales sustentando la idea de que el crecimiento económico es un proceso que se vincula con la calidad de la mano de obra o trabajo calificado, dará pie a la necesidad de impulsar un modelo para la educación que en congruencia ubique la educación como el desarrollo de conocimientos, capacidades y habilidades propias que

⁹⁹ Ídem.

¹⁰⁰ Banco Mundial (1989) *Informe Mundial 1989-1990*. Ibíd. p.76.

sean impulsadas y desarrolladas en el proceso educativo y que sean requeridos por la esfera productiva.

5. El Concepto de Competencias en la Educación.

Contextualmente el desarrollo científico y de las nuevas tecnologías, los cambios producidos en los procesos económicos y financieros en torno a una visión de desarrollo, llevaron a plantear en la educación las competencias educativas que como sostiene Yolanda Argudín se basan en *la economía y en la administración* e intentan aproximar la educación a estas materias en un intento por crear mejores habilidades y destrezas para que los individuos participen en la actividad productiva, considerando que para lograr el alto rendimiento de las empresas hay que considerar el desarrollo de nuevas alternativas que combinen las exigencias de las tecnologías con los conocimientos y habilidades del trabajador. Asimismo la autora afirma que las competencias en educación se originan en las necesidades laborales y por tanto demanda que la escuela se acerque al mundo del trabajo, iniciando así la traslación de principios económicos, administrativos y de gestión a la educación.¹⁰¹ Posteriormente establece que, “Los cambios significativos que se están produciendo en el contexto *mercado de productos-tecnología-mercado de trabajo* exigen una nueva formación que considere principalmente a la *capacidad de gestión, la capacidad de aprender y la capacidad de trabajo grupal.*”¹⁰²

Por tanto para un acercamiento a la concepción del término competencias en la educación, se hará nota de tres conceptos en relación a la misma. Los cuales marcan a mi entender los momentos en los cuales ha permeado el concepto de

¹⁰¹ Argudín, Yolanda (2005). Op. Cit., págs.26-28.

¹⁰² *Ibíd.* p.26.

competencias en la educación, primero en la capacitación y educación profesional y segundo en todo proceso educativo a fin de acercar la escuela a las demandas imperantes de la llamada Era de la información y la Comunicación, concibiendo a la educación en competencias como un modelo holístico y pertinente, no sólo enfocado al ámbito laboral o técnico, sino al desarrollo de las capacidades integrales del sujeto.

De este modo, iniciamos con David Mc Clelland el cual más adelante se volverá a retomar por ser quien da énfasis a la competencia laboral, a partir del cual se definirán los modelos de capacitación y posteriormente de la Educación Basada en Competencias, el cual, define a la competencia como “las características fundamentales de un individuo que guardan una relación causal con su desempeño efectivo o superior en el puesto (de trabajo).”¹⁰³ A partir de este concepto la competencia hace referencia a los atributos de la persona, más que al puesto de trabajo, como forma de lograr un mejor desempeño en la vida laboral.

Posteriormente en el Proyecto Tuning¹⁰⁴, se define a las competencias en la educación propiamente como “Una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.”¹⁰⁵ En este sentido se mencionan las capacidades en función de los atributos desarrollados por los alumnos, para lo cual se definen como componentes de las competencias los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes y aptitudes, como resultados a esperar ahora también en la educación.

¹⁰³ MC Clelland, David. citado en Mertens, Leonard. (1996). *Competencia Laboral: sistema, surgimientos y modelos*, Montevideo, Cinterfor /OIT. P. 69

¹⁰⁴ El proyecto Tuning es un proyecto desarrollado por 100 universidades de los países integrantes de la Unión Europea, los cuales tratan de comprender y rediseñar la curricula a partir de puntos de referencia comunes para poderlos comparar, considerando para ello la definición de competencias genéricas y específicas.

¹⁰⁵ Consultado en Internet en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/do_fase1 el 4 de agosto de 2008.

En la actualidad, el concepto competencias, no sólo busca remitirse a la capacitación y educación técnica, como forma de acercar la escuela al mundo laboral, sino también a las distintas modalidades y niveles educativos, buscando para ello elementos que permitan explicar que las competencias no refieren sólo al desarrollo de capacidades operativas o manuales, sino que significa también ser competente en la resolución de problemas complejos, por ello en la actualidad los defensores del Modelo de Educación Basada en Competencias, refieren bajo el argumento de Perrenoud que la “Competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos y habilidades pero no se reduce a ellos.”¹⁰⁶ En este sentido, la competencia implica la capacidad de movilizar los recursos cognitivos con los cuales se cuenta, es decir, operaciones mentales complejas, para lo cual se requieren esquemas de pensamiento previamente desarrollados y actuar así de manera rápida y eficaz a una situación. En este sentido, se amplía la visión de competencia no sólo el ámbito laboral, sino también para la vida, donde parece sugerente la premisa de autorregulación y reflexión en base a esquemas o conocimientos disciplinarios ya previamente adquiridos, pero que no se reserven a ello, sino a la utilidad de saber resolver problemas contextuales, a lo cual no obstante, prevalece el criterio de eficacia, principio inseparable de las competencias.

De esta forma, existe una diversidad de tipos de competencias clasificadas según diversos autores por diferentes criterios y en diferentes campos, por tanto a continuación se definirán los elementos en común que suelen mencionarse al hablarse del término competencia y posteriormente señalar las vertientes que han fungido como antecedentes del término competencias en la educación.

6. La Educación Basada en Competencias y la Competencia Laboral

¹⁰⁶ Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, Biblioteca del aula, p. 15.

Ante el panorama descrito se sostiene que la Educación Basada en Competencias¹⁰⁷ es una nueva orientación educativa que pretende dar respuesta a los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores que requiere la persona ante los retos de la llamada Sociedad del conocimiento y de la Información, originada de las necesidades laborales por lo que demanda un acercamiento de las instituciones educativas al sector laboral, caracterizando dicha orientación por concernir a una visión práctica, afirmando Argudín dicho carácter al señalar “La teoría y la experiencia práctica convergen con las habilidades y los valores, utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo”.¹⁰⁸ En este sentido queda claro que la Educación Basada en Competencias es un modelo que tiene sus raíces en la capacitación y formación laboral y busca ante todo el desarrollo de las capacidades y cualidades del sujeto para lograr un desempeño que conforme a normas definidas, determinará qué es importante desarrollar

En suma, el concepto de competencia como categoría educativa, se asume principalmente a partir del concepto de competencia laboral y su extrapolación a la educación, lo cual enmarca una formación para la actividad laboral, considerando esencial el desarrollo de la persona en cuanto sus conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, valores y comportamientos necesarios para ejecutar una actividad o varias actividades, lo que conlleva a centrar como fin de la educación bajo el modelo por competencias a las capacidades del sujeto principalmente ubicando tres dimensiones: las capacidades cognitivas, motoras, y socio-afectivas en función de las circunstancias laborales y situaciones del trabajo.

El concepto que fue retomado como base del modelo de capacitación en competencias y más tarde sustento del Modelo de Educación Basado en Competencias, fue como ya se mencionó el concepto de *competencia laboral*,

¹⁰⁷ Estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos requeridos para un desempeño, ya sea de un papel específico, para capacitarse en el estudio de una profesión o realizar una tarea determinada. El aprendizaje se enfoca y se basa en competencias, se ligan a la práctica profesional y su resultado es el desempeño. Argudín Yolanda (2005). Op. Cit., p. 34

¹⁰⁸ *Ibíd.* p. 16.

el cual fue planteado por David McClelland¹⁰⁹ en 1973, como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para determinar el rendimiento en el trabajo. McClelland diseñó un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores, a partir de una serie de entrevistas y observaciones. La manera en que describió tales factores, la centró más en las características y comportamientos de las personas que desempeñaban los empleos, que en las tradicionales descripciones de tareas y atributos de los puestos de trabajo. Esto lo condujo a buscar otras variables que permitieran una mejor definición del rendimiento laboral, a las que llamó *competencias*. Por ello, las competencias las relacionó a una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo y no a los factores que describen todas las características de una persona, esperando que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo. Posteriormente, se propagó el uso del término, haciéndolo obligatorio para cualquier consultor después de la década de los ochenta.

De este modo los 80's aunado a la etapa de empuje de la idea de la competitividad que impera por la globalización y el movimiento que inicia en Estados Unidos en 1985, el Comité de Desarrollo Económico, señala la falta de correspondencia entre la cultura de la escuela y la del lugar de trabajo, lleva a orientar la mirada de la formación profesional hacia las competencias, Asimismo en Inglaterra en 1986, el gobierno británico patrocinó una revisión a los programas de formación profesional, en los cuales también se partió de dicha premisa para afirmar que:¹¹⁰

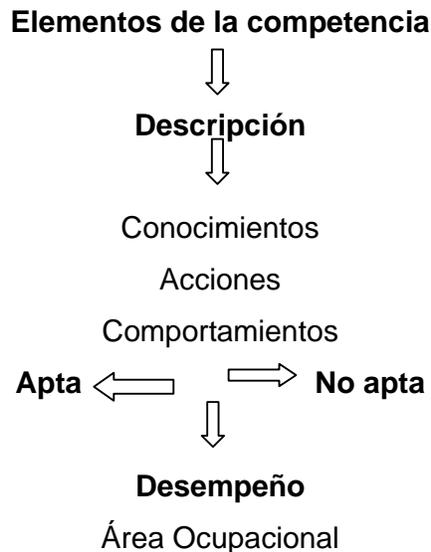
- Existía limitada absorción de calificaciones profesionales;
- Insuficiente reconocimiento del aprendizaje fuera de la enseñanza formal;
- Métodos de evaluación deformados por tests de conocimientos, en lugar de tomar en cuenta las habilidades y las competencias.

¹⁰⁹ Fue profesor de psicología en la Universidad de Boston y en Harvard, ganador del premio de las Contribuciones Científicas Destacadas de la Asociación Psicológica Americana. Es considerado uno de los más importantes psicólogos del siglo XX. Enciclopedia Microsoft, Encarta (2002).

¹¹⁰ Vossio Brígido, Raimundo. “Certificación y normalización de competencias; orígenes, conceptos y prácticas”, en Boletín Cinterfor, Núm. 152. p. 62.

En función de ello, el gobierno británico decidió crear un sistema de calificaciones y en 1986 crea el Consejo Nacional de Calificaciones Profesionales, lo que más tarde se transformó en el Departamento de Calificaciones y Currículo encargado de desarrollar *un modelo de educación y capacitación basado en competencias*. Este hecho representó el cambio en la visión de cómo evaluar, es decir, de los conocimientos y destrezas, por las competencias.

En este sentido, aparece un elemento esencial de la competencia que es la descripción del contenido del criterio de desempeño para considerar a una persona apta o no apta para un área ocupacional.



En términos generales los elementos¹¹¹ de la competencia laboral, retomados también en los módulos educativos en Conalep, son:

Elementos de la Competencia Laboral.

- 1) Una descripción de unidad (actividad laboral significativa/relevante);
- 2) Descripción del elemento (resultado del trabajo);
- 3) Criterios del desempeño (calidad del resultado);

¹¹¹ Alexim. Joao Carlos. “La certificación en los dominios de la formación Profesional y del mercado del trabajo”, en Boletín Cinterfor, Brasil, p.26.

- 4) Evidencias del desempeño (pruebas concretas);
- 5) Campo de aplicación (ámbito, máquinas, relación:,
- 6) Conocimientos (básicos, teóricos); y
- 7) Guía para la evaluación (cómo alcanzar la evidencia).

Es decir, que con la competencia se describe la acción de un comportamiento o de una meta a evaluar. En este sentido el objetivo deja de considerarse como el referente principal de la evaluación, por lo que ahora el criterio de referencia será las denominadas normas, las cuales están asociadas a atributos que la persona debe de poseer para desempeñar una actividad o servicio, se dice que “Una norma se refiere a la expectativa de desempeño en el trabajo, a un estándar o padrón que sirve para determinar si un individuo es competente. En fin, al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas aplicados en el desempeño de una función productiva, a partir de los requerimientos de calidad y eficiencia esperados por el sector productivo.¹¹² Con lo cual también aparece la norma TVQ (norma de calificación vocacional), la cual debe consistir en una declaración consensuada de lo que debe incluir una competencia, es decir, los conocimientos, habilidades y destrezas definidas por los sectores empresariales en relación a una función productiva con el fin de promover los estándares nacionales y/o internacionales de desempeño.

Otro aspecto que contribuye a la mirada de las competencias fue la experiencia en Francia, donde también se manifiesta una crisis en la formación profesional, donde según sus investigaciones el 60% de la población trabajadora no ponía en práctica los conocimientos adquiridos en su formación, por lo que era necesario reconsiderar los factores formativos, redefiniendo el papel de las instituciones de formación profesional, es decir, se considera la necesidad de considerar a las empresas en la formación del currículo.¹¹³ Asimismo la noción de puesto de trabajo fue sustituida por la de capacitación en el oficio, más tarde denominado en México, como capacitación en y para el trabajo, con lo anterior se sustituye la noción de adaptar al trabajador para una tarea o puesto, por la de *desempeño en una función productiva*

¹¹² *Ibíd.* p.22

¹¹³ Vossio Brígido, Raimundo. *Op. Cit.*, p.63

En torno a definir qué es lo que la empresa espera que la escuela enseñe, en los Estados Unidos en los 90's, se dio como resultado el informe SCANS (Secretary's Comisión on Archieving Necessary Skills) el cual después de revisar que estrategias competitivas era necesario desarrollar tomando en cuenta la productividad de las personas, se tomó como acuerdo siete competencias necesarias para el trabajo, considerando entonces necesario por la escuela el desarrollo de las siguientes *competencias laborales*:¹¹⁴

- ⇒ Aprender a aprender
- ⇒ En lectura y escritura (para expresarse por escrito y con nuevas tecnologías).
- ⇒ En comunicación (habilidades para saber escuchar y expresarse oralmente).
- ⇒ En adaptabilidad (resolución de problemas y pensamiento creativo).
- ⇒ En autogestión (autoestima, motivación y proyección de metas, servicio y desarrollo profesional).
- ⇒ En trabajo en grupos (interdisciplinarios, habilidades para negociar y trabajar en equipos).
- ⇒ En autoridad (habilidades para organizar y de liderazgo).

En este sentido, en efecto el cambio hacia la Capacitación y Educación Basada en Competencias se funda en el cambio en el paradigma de calificación, hacia la certificación de competencias "La calificación estaba directamente relacionada con la preparación para un determinado puesto de trabajo, era formación para un trabajo prescriptivo. La competencia, por el contrario, se relaciona con el nuevo paradigma de producción, el **toyotismo**, y considera superado el modelo de calificaciones, aduciendo que ya no se debe formar para el desempeño en un puesto de trabajo, sino para situaciones polivalentes, donde los trabajos ya no serían prescriptivos, sino exigidos."¹¹⁵

¹¹⁴ Anthony P. Carnevele, Leila J. Gainer, *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*, Pfeiffer, Washington, D.C. Citado en Argudín, Yolanda. Op. Cit., p. 31

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 56.

En suma, se puede sintetizar el abordaje de las competencias inicialmente en la formación profesional y en general a la educación en concordancia con el cambio en los modelos de producción, es decir, del taylorismo al toyotismo y el auge de la idea de desarrollo económico, según la competitividad, el paso de la producción en serie a la orientada por la demanda, de la generación de rendimientos por la inversión en capital, a apostar ahora por los conocimientos y capacidades del factor humano y la necesidad de formación con un carácter polivalente, multifuncional, adaptable. Ello impulsado con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación y a su vez justificado por la llamada crisis educacional donde se argumenta el divorcio entre la escuela, la vida y el trabajo.

7. Dimensiones de Desarrollo según las Competencias Laborales

En general es común identificar que cuando se habla de la importancia del desarrollo de competencias para la formación de los individuos, enfocando dicha formación para el ámbito laboral, se establezca como dimensiones primordiales el desarrollo de las competencias en el “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y en algunos casos distinguiendo el “saber estar”. Señalándose dentro de cada dimensión los aspectos siguientes:

”Saber”: Datos, hechos, informaciones, conceptos, conocimientos.

”Saber hacer”: Habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación.

”Saber ser”: Normas, actitudes, intereses, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades.

Saber estar: Predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo.

8. Principales Modelos de Competencias Laborales.

En torno a la propuesta del desarrollo de las competencias para el campo laboral, Mertens¹¹⁶ nos distingue dichas propuestas en tres modelos principalmente, siendo el funcional, conductual y constructivista, de los cuales se hará una breve síntesis a fin de identificar las características y atributos a desarrollar en la formación por competencias laborales.

8.1 Modelo Funcional

La formación en competencias desde un modelo funcional es la capacidad de una persona para desempeñar las actividades que componen sus funciones laborales, según los estándares y calidad esperados por el sector productivo. Por lo que se puede señalar se enfoca al desarrollo de competencias técnicas.

Para considerar su definición y los componentes de una competencia bajo el enfoque funcional se considera qué es lo que el sector productivo requiere en tres dimensiones, los conocimientos, las habilidades y las actitudes, definiéndose las competencias a partir de un análisis de las funciones clave y estableciéndose especial énfasis en los resultados más que en el proceso. Para esto, se desglosan los roles de trabajo en unidades y éstas en elementos de competencia, siguiendo el principio de describir en cada nivel los productos. Este modelo originalmente impulsado en el Reino Unido, ha sido utilizado en Australia y Nueva Zelanda.

Finalmente se puede señalar que este modelo ha sido cuestionado por centrar el énfasis en el resultado y no en el cómo se ha llegado a un resultado, en el cual intervienen aspectos relevantes de las prácticas laborales como el saber resolver problemas en contextos distintos.

8.2 Modelo Conductual.

El modelo conductual se desprende de la visión de la planeación estratégica de las organizaciones que buscan administrarse en base a los “core competentes”,

¹¹⁶ Véase Mertens, Leonard. (1996). Op. Cit. p.19.

en los Estados Unidos a finales de los 60's, los cuales buscan alcanzar un mejor posicionamiento y ser competitivo en base a alcanzar conductas diferenciadas con los demás competidores, es decir, las competencias son definidas a partir del desempeño destacado y éste se ubica como fundamental en la búsqueda de la competitividad, por lo cual el desempeño debe ser observable y medible.

El modelo por competencias bajo este enfoque no busca integrar competencias técnicas con la formación profesional, sino que pretende determinar e impulsar un desempeño más destacado de un empleado o empresa en relación a los demás. Por lo que busca impulsar atributos o características personales asociadas a la optimización del desempeño, como son la iniciativa propia, saber enfrentar la resistencia al cambio, saber enfrentar el riesgo, la tolerancia, el liderazgo, etc. Por lo anterior, se considera a éste modelo más recomendable para la formación de los altos mandos, aun cuando también se recomienda para mandos medios y menores, en especial para el sector de servicios

8.3 Modelo Constructivista

Este modelo de origen francés, considera relevante tanto la educación previa y formal de la persona como la importancia de aplicación en el contexto de trabajo. En este modelo las competencias son definidas por lo que la persona es capaz de hacer, considerando el resultado en base a criterios de calidad en un contexto determinado, de esta manera se consideran atributos esenciales la experiencia previa ligado al conocimiento nuevo, y el desarrollo de habilidades y destrezas para su aplicación en el contexto de trabajo y bajo el criterio de calidad.

Cabe recordar que en la actualidad las competencias en el ámbito educativo están ligadas en esencia al concepto de calidad, el cual como se aclara en otro apartado de este trabajo, si bien refiere a su raíz etimológica del latín, como "cualidad, manera de ser", se identifica que la calidad no es un concepto absoluto, sino que se deriva del contexto y concepción de los criterios bajo los cuales se concibe, es decir, no es algo propio del objeto, sino que parte de las

creencias y juicios de lo que debe ser la cosa, sujeto o proceso para ser de calidad.

De este modo, el concepto de competencia, asume supuestos que de hecho provienen desde la corriente japonesa impulsora de la era de la producción diferenciada con el modelo toyotista japonés y el concepto de “calidad total” desde los años 50’s y 60’s, de donde se retomaran como supuestos básicos de una educación de calidad, el que está debe ser parte de un proceso continuo y a lo largo de la vida y plurifuncional, debiendo desarrollarse distintos tipos y niveles de competencias, para ser capaz de desempeñarse en distintos contextos, así como también la idea de que la educación debe satisfacer al cliente en este caso el alumno, el cual se parte del supuesto de que el alumno espera educarse con el fin de satisfacer sus expectativas laborales, por lo anterior el curriculum deberá orientarse por la demanda que del conocimiento se tenga por parte del mercado laboral.

Por tanto, el concepto de competencias, se encuentra influenciado por el concepto de calidad derivado de las corrientes administrativas y gerenciales, en este sentido, retoma de la corriente funcional, supuestos de la visión empresarial como son el considerar los conocimientos, habilidades y destrezas definidos por el sector empresarial para elaborar los componentes que debe componer una competencia, como suelen ser las competencias específicas, enfocadas especialmente al “Saber Hacer”, teniendo en cuenta que en la actualidad la calidad del conocimiento está relacionada con la eficacia en el desempeño o lo innovativo dentro de las nuevas tecnologías de la información.

En cuanto a las corrientes gerenciales de los 70’s, se retoma que la cualidad del ser del sujeto competente, está en cualidades como la asertividad, el liderazgo, la empatía, tolerancia al cambio y a los demás, así como la cualidad de trabajar en equipo y la habilidad de comunicarse con los demás, es decir, la cooperación, el compromiso, y la responsabilidad, lo cual en conjunto refiere ser un ser de calidad como criterio esencial del “Saber Ser”

9. Competencias Laborales fundamento del Modelo Educativo Conalep

Si bien se diversifican los conceptos sobre competencia laboral, en las líneas siguientes se establecen definiciones que aportan una cantidad de elementos comunes que fueron retomados en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica para la conceptualización de su Modelo de Educación Basado en Normas de Competencia Laboral¹¹⁷:

Spencer y Spencer (1993): "Una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio". Bajo este concepto, Spencer y Spencer establecen que las competencias están compuestas de características que incluyen: motivaciones, rasgos psicofísicos (agudeza visual y tiempo de reacción, por ejemplo), formas de comportamiento, autoconcepto, conocimientos, destrezas manuales y destrezas mentales o cognitivas.

Boyatzis (1993) señala que "Son conjuntos de patrones de conducta, que la persona debe llevar a cabo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones". Lo anterior, plantea que una competencia puede ser una motivación, un rasgo, una destreza, la auto imagen, la percepción de un rol social o un conjunto de conocimientos que se utilizan para el trabajo.

Woodruffe (1993) La plantea como "Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a la persona rendir eficientemente". Es importante diferenciar las competencias necesarias para realizar un trabajo exitosamente, de lo que la persona hace en su trabajo. Para persuadir a otros eficientemente, la persona debe tener ciertas opciones, desear resolver los asuntos y obtener resultados, tener confianza en dirigir a personas, ser sensibles a los puntos de vista de otros, actuar en forma cooperativa con los demás y estar orientado hacia el logro de objetivos.

Marelli (1999) La considera como: "La capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados

¹¹⁷ SEP-Conalep. *EBNC Fundamentos y Contexto Tomo I*, Conalep, México, págs. 6 y 7

deseados por la organización. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos".

Agustín Ibarra (2000) La concibe como "La capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber-hacer y el saber-ser". Por otro lado, en Alemania se ha cuidado mucho el tema de "competencias clave", definidas como aquellas que facilitan el desempeño en una amplia gama de ocupaciones que permiten una mayor adaptabilidad y flexibilidad al trabajador dentro de distintos contextos. Otra de las características de las competencias clave radica en facilitar al trabajador el tránsito a través de una carrera ocupacional, adaptándose y aprendiendo constantemente. En suma, aprovechando las ventajas que le puede brindar el trazado de sistemas de formación a lo largo de la vida.

No obstante, se identifica que aun cuando hay variaciones y características propias de los enfoques por competencias laborales, éstos se centran en un criterio central que es el del *desempeño*, es decir la evidencia de que la persona posee los atributos y cualidades deseables para lograr llevar al cabo una actividad principalmente laboral en las condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es evaluable considerando como parámetros lo que se valora como de calidad.

10. Fundamentos Teóricos del Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC)

10.1 Fundamentación Filosófica

El MEBC está sostenido desde el supuesto ontológico de entender la realidad social y a la misma educación, desde una mirada positivista clásica, donde los hechos sociales son factibles de estudiarse y controlarse como hechos

predictibles, es decir, se considera a la realidad, relativamente estable, la cual es factible de manipularse al identificar las causales del problema y posible de solucionarse al establecerse medidas correctibles. Llevando en este caso a ubicar a la educación como un fenómeno educativo donde la realidad es fraccionada en variables, definidas operativamente para que sean factibles de medirse y tener un control cuantificable de los resultados, en este sentido los participantes y recursos del proceso educativo son considerados indicadores y unidades de observación y evaluación para contribuir a alcanzar los objetivos esperados.

De este modo, los fenómenos educativos son considerados como un campo científico, donde es posible regular la actuación de los participantes y de los recursos por leyes o principios científicos, en concordancia con el progreso científico-tecnológico, desde esta mirada es posible alcanzar el principio de eficacia en la actuación a través de normas de competencia que deben de evidenciar tanto el docente como el alumno, según criterios determinados de desempeño y el criterio de eficiencia en el manejo de los recursos para el logro de resultados bajo el criterio de la calidad.

De esta forma, el MEBC ha sido impulsado por la política económica internacional, al ser está la visión que predomina en el pensamiento actual del progreso científico-tecnológico y las leyes de mercado caracterizadas por la competencia mundial. De ahí se identifica particularmente como promotores de esta visión educativa propiamente a la Teoría del Capital Humano (1964), el Esencialismo Pragmático (Juntien 1990), la Ética económica de la CEPAL (1993) y Organismos Internacionales, principalmente el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), etc. Apoyándose para ello en diversas disciplinas tales como la economía, la psicología, la administración, la gestión, la lingüística y la pedagogía¹¹⁸

¹¹⁸ Moreno Moreno, Prudenciano. (2008) *Formación profesional, evaluación, vinculación y modelo educativo basado en Competencias (MEBC)*, UPN, México, pág. 4 y 92.

En el caso propiamente del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, la visión del modelo en competencias queda claro que, en un principio fue el concepto de competencias laborales, cuyo sentido quedo de manifiesto en documentos referidos a la implementación del modelo por competencias, y en donde se aclara el sentido que refiere dicho concepto, de los cuales a continuación de establecen algunos ejemplos

10.2 Fundamentación Psico-pedagógica.

El MEBC en general se ha nutrido de diversas fuentes teóricas principalmente el constructivismo como paradigma emergente (1980), el cognoscitivismo y la psicología cognitiva sistemática racional (1966).¹¹⁹. Por ello al ser diversas sus bases teóricas parece ser que el modelo educativo en competencias es enriquecedor por las diversas fuentes a las que recurre para la concepción de sus criterios de formación y en especial para la formación profesional y el mundo del trabajo.

En el caso propiamente del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, desde el punto de vista psicopedagógico, son dos las corrientes que orientan el modelo educativo tras la Reforma del 2003, siendo éstas el constructivismo y el cognoscitivismo, retomando postulados de Ausubel, Vigotsky y Piaget . De donde se reconoce que se consideran ideas claves que orientan el Modelo Educativo Conalep, siendo estas “El aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender, propiciar el trabajo grupal y otros”¹²⁰

10.3 El Constructivismo

El Constructivismo lo podemos ubicar como un amplio cuerpo de teorías que tienen en común la idea de que las personas, tanto individual como

¹¹⁹ Véase., Hernández Rojas, Gerardo. (2000). *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Paidós, México.

¹²⁰ SEP-Conalep, EBCC, Op. Cit., p. 27.

colectivamente, 'construyen' sus ideas sobre su medio físico, social o cultural. Por lo que suele ubicarse como teoría constructivista, aquella que entiende que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo, no obstante existen divergencias, apareciendo incluso versiones como "el constructivismo radical".¹²¹

Desde la perspectiva de la Educación Basada en Competencias, se señala que el constructivismo es el modelo que sostiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores.¹²² En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos:

- 1.- De la representación inicial que se tiene de la nueva información y,
- 2.- De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.¹²³

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un

¹²¹ Una corriente representada por Von Glasserfel el cual rechaza la idea según la cual lo que se construye en la mente del que aprende es un reflejo de algo existente fuera de su pensamiento. Los constructivistas radicales entienden la construcción de saberes desde una vertiente darwinista (véase Charles Robert Darwin) y adaptativa, es decir, el proceso cognitivo tiene su razón de ser en la adaptación al medio y no en el descubrimiento de una realidad objetiva, el constructivismo radical se dice que es idealista porque concibe el mundo como una construcción del pensamiento y, por tanto, depende de él. Retomado de: "Constructivismo," *Enciclopedia Microsoft® Encarta® Online*. <http://mx.encarta.msn.com> © 1997-2009

¹²² Ídem.

¹²³ Ídem.

conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

Desde ésta mirada entonces, *la Educación Basada en Competencias retoma del Modelo Constructivista* que la educación debe estar centrada en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales y considera que la construcción se produce:

- a) Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- b) Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky)
- c) Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

El ejemplo de una estrategia adecuada para llevar a la práctica el Modelo de Educación Basada en Competencias desde un enfoque constructivista es “El método de proyectos”, ya que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

10.4 Jean Piaget

El constructivismo desde Jean Piaget tiene relación con la epistemología evolutiva, es decir, el conocimiento sobre la forma de construir el pensamiento de acuerdo con las etapas psicoevolutivas de la persona. El constructivismo piagetiano tuvo un momento particularmente influyente durante las décadas de 1960 y 1970, impulsando numerosos proyectos de investigación e innovación educativa. Para Piaget, la idea de la asimilación es clave, ya que la nueva información que llega a una persona es 'asimilada' en función de lo que previamente hubiera adquirido. Muchas veces se necesita luego una acomodación de lo aprendido, por lo que debe haber una transformación de los esquemas del pensamiento en función de las nuevas circunstancias.

Según Jean Piaget, la inteligencia atraviesa por estadios o períodos cuantitativa y cualitativamente distintos. En cada uno de esos estadios hay una serie de tareas que el individuo debe realizar antes de pasar al otro estadio, y esto lo realizará a través del descubrimiento y manipulación de los elementos que se le presenten, así para Piaget el aprendizaje es una cuestión individual, casi solitaria en que el individuo irá aprendiendo de acuerdo a lo que su desarrollo cognitivo le permita.

Piaget aporta a la teoría Constructivista el concebir el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, a los que este autor denomina estadios.

10.5 El Aprendizaje Significativo de Ausubel

De los elementos que conforman esta teoría, el MEBC ha retomado el postulado de lograr que el aprendizaje escolar sea significativo, ya sea por recepción o por descubrimiento, para superar el aprendizaje repetitivo, mecánico y memorístico. En este sentido se diferencia el aprendizaje significativo del repetitivo, entendiéndose por significativo aquél en el que “La nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir, no arbitraria, no al pie de la letra, con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía” y por repetitivo “A aquellas situaciones en las que simplemente se establecen situaciones arbitrarias, literales y no sustantivas entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo contenido presentado.”

En este sentido el aprendizaje puede ser significativo no sólo por descubrimiento, es decir, cuando el contenido a aprenderse no se presenta directamente, sino que tiene que ser descubierto por el alumno, sino también por recepción, es decir, cuando el contenido a aprender se presenta totalmente al alumno. Para esta visión teórica lo que conlleva a un aprendizaje significativo depende no tanto de si el alumno descubre o recibe la información, sino de la no arbitrariedad y de lo significativo de los nuevos conocimientos.

Para ello Ausubel consideró que el aprendizaje será significativo, si “Las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe.”¹²⁴ Es decir, que el aprendizaje significativo reside en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo. Para ello se establecen dos condiciones básicas: Por un lado la potencialidad significativa lógica del material, de los procesos y componentes para que desarrolle el aprendizaje, ello más relacionado a las cuestiones didácticas y segundo la significatividad psicológica, es decir, la disposición del sujeto a aprender, lo cual hace referencia a lo motivacional y actitudinal.

En general esta propuesta si bien da énfasis a la manera de potenciar el aprendizaje, se orienta enormemente a como facilitar la enseñanza postulándose tres condiciones necesarias para lograr un aprendizaje significativo: Primero referido a que el material nuevo que debe aprenderse sea potencialmente significativo, lógico y no arbitrario, segundo el alumno debe de poseer conocimientos previos que le permitan relacionar lo nuevo con lo que conoce, y tres que el alumno tenga la disposición a aprender.

En este sentido, para lograr una Aprendizaje Significativo, según está propuesta, se requieren condiciones propicias según las dimensiones lógica, cognitiva y afectiva. Asimismo Ausubel considera que el sujeto organiza sus conocimientos de manera jerárquica y lógica, por lo que el aprendizaje estructura el aprendizaje previo, generando una extensión explicativa y operativa de los nuevos conocimientos, esto es que una estructura cognitiva con los conocimientos previos y experiencias necesarias y correctamente organizadas, darán la posibilidad de transferir los conocimientos a condiciones concretas y solucionar problemas.

En Conalep desde la incorporación del MEBC, esta propuesta ha sido recalcada con gran énfasis principalmente en la cuestión didáctica de la

¹²⁴ Ausubel, (1976) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, p.57.

aplicación del modelo, iniciando una reflexión en torno al mismo. En efecto, la propuesta marca un avance al establecer necesario saber cuál es el conocimiento previo de los estudiantes, la importancia de la evaluación diagnóstica, para a partir de ello diseñar los recursos didácticos más adecuados al bagaje de conocimientos de los alumnos y que contribuyan a que los alumnos como sujetos particulares, relacionen e involucren sus referentes anteriores con los nuevos conocimientos a desarrollar, considerando sus experiencias, y preferencias por un tema, coadyuvado lo anterior con la propuesta de considerar las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

El problema que se plantea ahora, es si es suficiente, desarrollar e impulsar un conocimiento significativo, en la connotación de relevante para el alumno y asimilado por comprensión y no por repetición, a partir de tomar en cuenta los conocimientos previos en un examen diagnóstico y diseñar recursos didácticos a partir de una metodología ordenada y jerarquizada de los conocimientos y experiencias de los alumnos, buscando lograr la llamada interacción entre los nuevos contenidos y con lo que el alumno ya conoce y lograr así impulsar tanto el aprendizaje por recepción como por descubrimiento. Lo anterior teniendo el agravante de que los conocimientos a desarrollar están estipulados y posteriormente evaluados en función de las normas de competencias definidas por la unidad de aprendizaje.

Al respecto Pérez Gómez señala que los organizadores formales que sirven para explicar la comprensión de nuevos contenidos, son estrategias del pensamiento, estrategias de análisis, diferenciación, asimilación y organización de lo asimilado, lo cual para él es difícil de aceptar como la formación de estas estrategias permitirán el aprendizaje receptivo y sobre todo un aprendizaje significativo por descubrimiento, afirmando que, “Las habilidades de investigación y solución de problemas requieren la práctica, la participación activa del individuo, la búsqueda real y no la mera organización de lo recibido”¹²⁵ Asimismo afirma que si bien Ausubel reconoce que la adquisición

¹²⁵ Pérez Gómez, Ángel I. (2002). “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje” en José Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, p. 49

de significados es un proceso activo, para él los planteamientos de Ausubel son más bien racionalistas, estáticos y receptivos, por lo que “Plantea importantes problemas, especialmente cuando la intervención educativa tiene lugar en contextos culturales muy alejados de las exigencias conceptuales de las disciplinas del saber, y el principal reto didáctico consiste en interesar activamente a los alumnos/as en el contenido del curriculum”¹²⁶.

En coincidencia con Pérez Gómez afirmaremos que el proceso de adquisición de significados requiere de un tipo de actividad intelectual y condiciones más amplias a las sugeridas por Ausubel y retomadas en el Conalep, pues este está principalmente enfocado a la potencialización de aspectos que si bien contribuyen a un mejor aprendizaje, ello no implica un desarrollo del pensamiento que permita que el alumno adquiera conocimientos significativos, tanto en la forma como por el contenido, debido a que en la forma, si bien se vuelven más llamativos los recursos, los conocimientos la mayor parte se asimilan por observación, para su posterior repetición o aplicación según los procesos y procedimientos recomendados a considerar para la posterior evaluación-producto, es decir, los docentes o llamados Prestadores de Servicios Profesionales (PSP), buscan transmitir y lograr que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas determinadas por los programas y los alumnos aprenderlos la mayoría de las veces de memoria para repetirlos en los exámenes, no existiendo necesariamente una comprensión y mucho menos el desarrollo de la capacidad de resolver una situación en contextos diversos, lo cual requiere aun limitándolo al contexto laboral, necesariamente del desarrollo de la cualidad reflexiva del sujeto.

En cuanto a lo significativo por el contenido, es decir, que lo aprendido le resulte interesante al alumno, la situación es aún más compleja, pues usualmente el joven de 15 a 18 años se encuentra poco o nada interesado por adquirir conocimientos referentes al área disciplinaria y/o laboral determinada como lo señala Pérez Gómez, por círculos económico-empresariales, cuyas lógicas de trabajo y productividad, le parecen al alumno lejanas, irrelevantes y

¹²⁶ Ídem.

hasta reiterativas, pero poco significativas para el alumno como joven, ya que al escuchar de calidad, eficacia, eficiencia, liderazgo, asertividad, entre otros términos, el alumno las recibe como recetas para lograr ser apto para un trabajo, para un futuro el cual aún es incierto y el cual no forma parte de su contexto presente, por lo cual no es posible sobre todo en las áreas de los módulos integradores o materias propias de su perfil profesional, relacionar sus conocimientos previos con los nuevos, con la simple ejemplificación del conocimiento.

10.6 Ley Semionovitch Vigotsky y el Constructivismo Sociocultural del Desarrollo.

Es desde inicios del siglo pasado que la teoría y la práctica educativa empezaron a ser ampliamente consideradas como objeto de estudio por la psicología, con el fin de entender y explicar cómo mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y establecer nuevas propuestas curriculares, sin embargo, se señala que es hasta 1925 que Vigotsky inicia a dar una especial atención a la educación como proceso decisivo en la génesis de las capacidades psicológicas que nos caracterizan como seres humanos.¹²⁷

En este sentido su peculiar aportación está en considerar que la naturaleza humana “Es el resultado de la interiorización, socialmente guiada, de la experiencia cultural transmitida de generación a generación.”¹²⁸ Con ello se le considera el representante de la tendencia constructivista con una visión teórica sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, esto, por considerar que el medio social es fundamental para el aprendizaje, considerando que lo genera la integración de los factores social y personal. “La idea de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la vida social, en las interacciones que se guardan con otras personas, en la participación en

¹²⁷ Cubero, Rosario y Alfonso Luque. “Desarrollo, educación y educación escolar: La teoría sociocultural del desarrollo y del Aprendizaje, en *La explicación de los procesos educativos desde una perspectiva psicológica*, p. 137.

¹²⁸ Ídem.

actividades reguladas culturalmente, es quizás el postulado emblemático de la teoría histórico-cultural.”¹²⁹

Por ello en su concepción psicológica se entiende el concepto de educación “Como el proceso central de la humanización y la escuela el principal “laboratorio” donde estudiar la dimensión cultural”¹³⁰ En otras palabras le da un papel fundamental a la escuela y a los procesos de aprendizaje y desarrollo generados en ésta, por ser la institución cultural donde se producen aprendizajes.

Asimismo Vigotsky representa el entendimiento de un constructivismo dialéctico, por su concepción de entender a la conducta humana no bajo hasta entonces el tradicional esquema unidireccional de estímulo-respuesta, sino como resultado de la interacción de los individuos con su entorno, es decir, que no sólo la naturaleza influye en la conducta humana, sino también las personas modifican y crean sus propias condiciones de desarrollo. Por ello el estudio de la historia refiere también un punto de vista histórico, no como simples sucesos pasados, sino, “Estudiarlo en su proceso de cambio”.¹³¹

De este modo el medio social se considera que influye en la cognición por medio de instrumentos, es decir, de los objetos de cultura, como las herramientas y objetos (máquinas), el lenguaje e instituciones sociales como la escuela. Por ello, el cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. Así según Vigotsky, “Del mismo modo que las herramientas materiales median la relación con el entorno físico, transformándolo, las herramientas psicológicas median las funciones psicológicas cambiando su naturaleza”¹³².

En cuanto a los instrumentos psicológicos como principales mediadores de la transformación del habla, el pensamiento y en general de la acción humana, el

¹²⁹ Ibid., pág. 142.

¹³⁰ Ibid., pág. 138

¹³¹ Ibid., pág. 139

¹³² Ibid., pág.150

autor ubicaba al lenguaje como el instrumento mediador fundamental ya que media la relación con los otros y además media la relación con uno mismo y el uso del sistema de signos como aspectos sociales y producto de las prácticas culturales, los cuales como productos de la evolución socio-histórica de los grupos, se establecen como mediadores cuando se establece una interacción social en grupo

De esta manera, la transición de lo social a lo personal se da, según Vigotsky a través de la interiorización, así al proceso de transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos lo denominó el autor como *Interiorización*, entendido dicho concepto como “La reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica, gracias a los signos. Este proceso convierte una operación que se realizaba en el plano externo o social en una que se realiza en el plano interno o psicológico.”¹³³

Lo anterior no como una simple transferencia o salto cuantitativo, sino un proceso transformativo, por ello el desarrollo humano es un proceso en el que cambios biológicos, fisiológicos y socio-culturales, entran en juego como principios explicativos, en el que uno por sí sólo no puede dar cuenta del cambio, cambiando la propia naturaleza del desarrollo, esto es que principios distintos al entrar en juego, conlleva a la aparición de nuevos instrumentos de mediación. De este modo se señala que Vigotsky rechazaba la postura del desarrollo lineal de la neuropsicología del niño e incorpora el concepto de dos formas interrelacionadas, siendo éstas la historia de la cultura y la historia de los individuos, como un proceso dialéctico, complejo, caracterizado por la irregularidad en el desarrollo de distintas funciones cualitativas, donde se interrelacionan factores externos e internos.

De este modo, para Vigotsky el “*Conocimiento* es producto de la interacción social y la cultura, tanto así porque según él plantea que los procesos psicológicos superiores (lenguaje, razonamiento, comunicación, etc.) se adquieren en interrelación con los demás, es así que para este psicólogo, lo

¹³³ *Ibíd.*, p.143

que un individuo puede aprender, de acuerdo a su nivel real de desarrollo, varía ostensiblemente si recibe la guía de un adulto o puede trabajar en conjunto con otros compañeros.”¹³⁴

Por lo anterior sustenta como un concepto clave la denominada *Zona de Desarrollo Próximo* definido como “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”¹³⁵. Lo anterior hace referencia a la forma en que una persona puede interiorizar las herramientas sociales y psicológicas de su cultura, es decir, la transición de lo interpersonal a lo intrapersonal, en otros términos, significa establecer las condiciones para que en un ambiente de interacción las herramientas culturales fluyan en apoyo con otras personas, lo cual permita así interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y actuar.

Relacionado con lo anterior, otro concepto clave es el de *andamiaje*, lo cual sugiere que, el apoyo eficaz que el adulto proporciona al niño es aquél que se ajusta a sus competencias en cada momento y que va variando a medida que éste puede tener más responsabilidad en la actividad. Dicho término hace analogía a los andamios empleados en la construcción, teniendo cinco funciones esenciales como son el brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto y usarse selectivamente cuando sea necesario. Así en el proceso de enseñanza-aprendizaje, inicialmente se le da un mayor énfasis a la tarea del profesor, aunque se menciona que conforme el estudiante se vuelva más conocedor, el maestro gradualmente ira retirando el andamiaje para que el alumno pueda desenvolverse de manera más independiente.

10.7 Postulados de Vigotsky retomados en el MEBC en Conalep.

En términos formales, tras la Reforma 2003 en Conalep, se menciona que el modelo de educación en competencias, se caracteriza por ser ahora

¹³⁴ SEP-Conalep. (2003) EBCC, Ob. Cit., p. 27.

¹³⁵ Cubero, Rosario. Op.Cit., p. 145.

contextualizado, y se hace referencia en el documento denominado *EBCC: Aprendizaje Contextual orientado a resultados*, que uno de los fundamentos teóricos que permitirán el ejercicio del modelo por competencias es el constructivismo y propiamente los postulados de Vigotsky.

No obstante, en la parte referente a que elementos se retomarán y como se adoptarán al modelo educativo Conalep, sección denominada como “aplicaciones en la contextualización” sólo se refiere que, “Como aporte significativo a la contextualización es el aprendizaje social y la zona de desarrollo próximo que como se menciona en el modelo de EBCC el individuo aprende mejor en la interacción con sus compañeros guiados por el PSA:”¹³⁶

Por ello, aún cuando los postulados de Vigotsky hacen referencia a la importancia en los aspectos socioculturales como elementos de mediación en el desarrollo y aprendizaje y se hace mención que el desarrollo de procesos psicológicos superiores (lenguaje, razonamiento), son efecto de la interrelación con la vida social, cultural y natural, contexto que permita que el desarrollo se potencialice con la orientación guiada del profesor, para una posterior reconstrucción personal, según las características personales. Lo que ha sucedido en el caso propio del Conalep es que ni en documentos oficiales como la Reforma 2003, ni en el actual Programa Institucional 2007-2012, ni en documentos operatorios, se explica la manera en que dichos postulados contribuirán a la práctica escolar de manera específica, sólo se establece declarativamente, pero sin especificar el entrelazamiento entre conocimiento sociocultural, razonamiento y el desarrollo de conocimientos por competencias.

De tal modo, no sólo no se aclara, sino que incluso se entra en contradicción cuando en el actual Programa Institucional 2007-2012 del Conalep, se menciona que el objetivo estratégico es impulsar una política educativa, cuyo modelo se base en el enfoque constructivista del conocimiento, sin aclarar ahora bajo que perspectiva teórica. Por el contrario se desvanecen los principios del constructivismo sociocultural cuando se aclara que el modelo del

¹³⁶ SEP-Conalep (2003). *EBCC*, Op. Cit., pág. 27.

Colegio de sustenta en el principio y eslogan de “una educación de calidad para la competitividad” con un enfoque integral por orientarse a potenciar las habilidades de aprendizaje para la vida y el trabajo, utilizar nuevas tecnologías, con responsabilidad para preservar el medio ambiente y contribuir al impulso de una economía competitiva.

De esta manera en torno propiamente a la perspectiva teórica psico-pedagógica, el modelo como se menciona, no aclara la perspectiva del constructivismo sociocultural, ni mucho menos establece estrategias para tal fin. De este modo se deduce que lo sociocultural se retoma sólo bajo la visión de la perspectiva del desarrollo de las competencias actuales en la educación, con una tendencia de considerar que lo importante es el producto, no propiamente el proceso del aprendizaje, es decir, lograr atributos cognitivos en lo cual lo social, es “cumplir responsablemente con las obligaciones ciudadanas” y lo cultural el saber “utilizar tecnologías de vanguardia”, pero sin importar tanto el considerar el desarrollo de las herramientas de pensamiento entorno al contexto social y cultural propio de la propia práctica escolar particular.

De tal forma en el aula, se ha tendido sólo a considerar que se retoman aspectos de esta perspectiva por propiciar el trabajo grupal o en equipos y por darle al docente una función de facilitador que significa que es el que sólo orientará la búsqueda del conocimiento, y que es el alumno el responsable y el que en base a sus propias inquietudes y necesidades orientará su búsqueda de conocimiento, sin embargo, ello no es así debido a que frecuentemente termina siendo un aprendizaje en el cual es el Prestador de Servicios Profesionales el que en función de los programas y los conocimientos a evidenciar, termina siendo el principal y la mayor de las veces el único proveedor de conocimientos.

Por ello pese a considerarse los postulados Vigotskianos en el modelo en competencias en el Conalep, no por ello se adopta, ni se transforma realmente en estrategias pedagógicas como un modelo constructivista sociocultural, debido a que si bien hay interrelación entre alumnos y estos con el maestro, el

mismo modelo no establece las condiciones para que el aprendizaje y propiamente los conocimientos a desarrollar, sean una construcción propia del alumno en una interacción dialéctica de su medio social y cultural que le impulse realmente a alcanzar el desarrollo del pensar para un conocimiento relevante.

No obstante actualmente existe el interés por hacer más viable la propuesta de Vigotsky y la viabilidad de impulsar un conocimiento situado, en el que el conocimiento forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura. En este sentido, la autora Díaz Barriga señala que para superar la visión tradicional de ciertos enfoques de la psicología cognitiva y de las usuales prácticas escolares donde se asumen implícita y explícitamente que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea, está la propuesta de la cognición situada o aprendizaje situado, el cual parte de la premisa de que “El conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.”¹³⁷

Esta visión de la cognición o aprendizaje situado, hace crítica a las formas de aprendizajes declarativos y descontextualizados, en el que se adquieren conocimientos inertes, escasamente motivantes y de relevancia social limitada, donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno o autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las practicas sociales de la cultura a la que pertenece, manifestando una ruptura entre en saber qué y el saber cómo y traduciéndose en aprendizajes sin sentido ni aplicabilidad, señala la autora.

Asimismo conforme la categoría de competencia ha ido adquiriendo fuerza en el ámbito educativo en torno al fin de alcanzar una formación de calidad y pertinente con el contexto actual de la globalización, se ha tendido a expandir dicho modelo en otros niveles educativos, por lo que en concordancia con ello

¹³⁷ Díaz Barriga, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2), Consultado el 14 de abril de 2009 en <http://redie.ens.uabc.mxvol5no2/contenido-arceo.html>

se ha dado la derivación de otras adjetivaciones para propuestas de educación en base a las competencias.

De este modo, a medida que dicho modelo ha sido propuesto para otras modalidades educativas, es decir, no sólo para la educación técnica, del nivel medio y medio superior, sino para educación básica e incluso superior en sus diversas modalidades, es que se han venido generando otras derivaciones y propuesto términos, en el que además de las competencias laborales, se han introducido términos como el de competencias profesionales, competencias integrales, competencias académicas, y las competencias contextualizadas, este último término asumido por el Conalep, a raíz de su Reforma Académica en el 2003. Lo anterior sin dejar de lado la clasificación de las competencias por su nivel o grado de aplicación, como suelen ser las competencias básicas, las genéricas y las específicas.

Cabe recordar que en la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se ha propuesto un marco curricular común basado en competencias, donde se les ha clasificado en competencias genéricas, disciplinares y profesionales.¹³⁸

¹³⁸ SEP, (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, México. pp.47-63.

CAPÍTULO IV. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y REFORMAS EN CONALEP EN TORNO AL MODELO DE EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

En los 30 años de creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica Conalep (1978-2008) se han identificado tres periodos de desarrollo¹³⁹ el primero de 1979-1982 llamada “etapa de integración” en donde los esfuerzos se orientaron a integrar la estructura académica y administrativa del nuevo colegio, la segunda de 1983-1998 llamada de “expansión” en la cual pese a la crisis económica, los servicios educativos del colegio se expandieron y se buscó vincular los planes y programas de estudio a los lineamientos de los Planes de Desarrollo Nacional, y finalmente la tercer etapa llamada de “modernización y consolidación” del Conalep de 1989 hasta la fecha en la cual el colegio inicio una serie de reformas orientadas a atender las exigencias del proceso de globalización bajo una visión de competencia comercial no sólo nacional, sino global.

Para fines de este estudio se considerará a partir de la tercera etapa de desarrollo del colegio, es decir, a partir de los años noventa, destacándose en criterios propios tres momentos cuyos cambios suscitados dentro del currículo del Conalep, permiten señalarse como momentos trascendentales que, para fines de estudio permitan un análisis de la reforma del modelo educativo en Conalep, en función de la políticas educativas generadas para el Colegio en los distintos periodos gubernamentales.

- a) El inicio de los años 90's , Con el Programa de Modernización Educativa PME y propiamente con el Proyecto de la Modernización de la Educación Técnica y Capacitación PMTyC que conllevó en 1994 a la

¹³⁹ La presente periodización es realizada por el Dr. Eusebio Mendoza Ávila, Véase Mendoza Ávila , Eusebio. (1993). *Reseña de quince años de formación de recursos humanos para el desarrollo nacional*, Conalep, México, págs. 15-23.

inserción del modelo de educación basada en competencias, principalmente en los módulos de capacitación y en algunos módulos para la educación técnica terminal y en 1997 a la reforma curricular, la simplificación de carreras, y los primeros esfuerzos para la evaluación y certificación por competencias de ciertos programas educativos por órganos externos, así como la inserción del colegio a la opción de bachillerato con 6 materias complementarias.,

- b) 2003 con la reforma académica y la adopción general del modelo de educación basada en competencias contextualizadas en todos los planes de estudios del colegio, y la asunción de colegio a la modalidad de educación técnico-bachiller.

- c) 2008 con la Reforma Integral del Bachillerato y la propuesta de un mapa curricular común organizado a partir de las competencias que, institucionalmente para el Conalep se asume como un Modelo Académico para la calidad y competitividad basado en competencias bajo un enfoque constructivista y biopsicosocial.¹⁴⁰

1. La Política Educativa a inicios de los 90' en la Educación Media y Educación Técnica.

Si bien a inicios de los noventa el Conalep, aun no pertenecía al nivel medio superior, en ciertos estudios se le ubicaba paralelamente como una opción de educación terminal a nivel medio, en este sentido, a partir de los 90's autores como María de Ibarrola, Lorenza Villa Lever y Margarita Zorrilla entre otros, como estudiosas de la política educativa especialmente a nivel medio, señalaban que los retos principales que enfrenta la educación media superior estaban entorno a su función de contribuir al desarrollo nacional en el proceso de globalización y propiamente de contribuir a vincular en la modalidad técnica,

¹⁴⁰ Cfr. Conalep. "Modelo Académico", *PROGRAMA INSTITUCIONAL 2007-2012*, Metepec, Estado de México, p. 16

la escuela con el sector productivo, atribuyéndose dicho reto principalmente al Conalep, tanto por su carácter de educación técnica y su cometido de contribuir al desarrollo nacional y regional del sistema productivo y de servicios, como a la expansión de sus planteles a lo largo del territorio nacional.

De este modo las autoras, reconocen la importancia de ubicar a la educación media superior en un contexto de cambio estructural y de redefinición de su función considerando al proceso de globalización y de la llamada sociedad del conocimiento para impactar en el desarrollo económico y social.

Esta visión entonces de ubicar como cometido central de la educación media superior y técnica, el fungir como proceso formativo de adaptación a los nuevos criterios de desarrollo mundial, en donde el desarrollo humano, social, y valoral se alcanzará en la medida que la educación sea congruente y responda a los criterios de la modernidad, es decir, sea de calidad, flexible, pertinente y desarrolle capacidades, aptitudes y actitudes requeridas en un escenario caracterizado por la competitividad, se asumió a partir de los 90's en México, como el marco de referencia de las políticas educativas para éste nivel, declaradas inicialmente en el Programa de Modernización Educativa, donde se señala la importancia de incrementar la cobertura, la eficiencia, así como esencial dentro del marco de reforma el actualizar la estructura curricular bajo el principio de la pertinencia, vislumbrándose el generar una mejor coordinación entre las diferentes modalidades del nivel¹⁴¹.

Así quedó de manifiesto la función que se le asignaba al nivel medio superior de adaptación a las tendencias comerciales y laborales de la globalización y la unificación curricular dentro de los esquemas del pensamiento de la educación de calidad bajo principios económicos, lo cual si bien se ha puesto de manifiesto en todos los niveles educativos, esto fue inicialmente y con mayor énfasis en éste nivel.

La orientación de las políticas educativas expresaron como elemento clave de

¹⁴¹ Véase, SEP, (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, págs. 108-111.

los cambios para la modernización educativa, el reformar la estructura curricular, ante los diagnósticos que señalaban la diversidad y desarticulación de los contenidos curriculares y su inoperancia o rezago ante la versatilidad en el desarrollo del conocimiento que la competencia entre los distintos bloques comerciales ha generado.

De este modo los criterios establecidos en las políticas educativas para el nivel medio superior fueron la cobertura, la eficiencia terminal y la pertinencia de la estructura curricular, criterios entorno a los cuales Margarita Zorrilla y Lorenza Villa Lever, hacen un análisis que compara la situación de la educación media entre los años noventa y el año dos mil, en base a el diagnóstico del Programa de Modernización Educativa (PME) y del presentado a inicios del año 2000 con el llamado Perfil de la Educación en México (PEM)¹⁴².

Al respecto las autoras señalan que en los años noventa, en el nivel medio en cuanto a la modalidad terminal (como entonces se ubicaban a la educación profesional técnica) su participación en relación a la atención de jóvenes era tan sólo del 11% con relación a la educación media en general, reconociéndose que su demanda de servicio educativo en esta modalidad y la educación tecnológica, no creció paradójicamente por dos razones: No favorecían la movilidad interinstitucional y paradójicamente los planes de estudio mostraban poca flexibilidad para adaptarse a las necesidades del sistema productivo.¹⁴³ Por lo que era reconocida la necesidad definir un modelo educativo para el Conalep, ya que al nivel de los estudios cuantitativos y estadísticos realizados por los mismos programas gubernamentales, el Conalep carecía propiamente de un modelo educativo propio, nacional, pertinente y flexible a su función esencial que es formar profesionales técnicos requeridos por el sistema productivo y de servicios nacionales y en función de los estándares actuales de productividad determinadas por las distintas áreas y ramas del mundo laboral.

¹⁴² SEP, (2000). *Perfil de la Educación en México*, 2000, págs. 44-50.

¹⁴³ Zorrilla Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever. (Coord) (2003) .“Caracterización General del Sistema de Educación Media Superior” en *Políticas Educativas*, Colecc. La Investigación Educativa en México 1992-2002, CMIE, SEP, CESU; México, págs.123-125.

1.1 El Conalep: Justificación e Inserción del Modelo en Competencias

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica se caracterizó desde sus inicios a fines de 1978¹⁴⁴ por ser una institución que ofrecía educación principalmente de carácter técnico terminal con amplios y diversificados planes de estudios, enfocados a contribuir con un desarrollo modernizador basados en la producción técnico-industrial y de servicios, para ser trasladada posteriormente a las nuevas tendencias de lo que se denominó la “Era de la Información”, en la cual lo importante no solo es adquirir conocimientos teóricos y prácticos para desarrollar actividades laborales, sino por una nueva tendencia en el paradigma de desarrollo económico, lo cual trajo agudas repercusiones en los fines encomendados a la educación en general y en México especialmente en un principio para la educación técnica la cual era concebida como capacitación para el trabajo, para ser trasladada a una concepción más amplia dentro del pensamiento de la competitividad.

En este sentido la problemática de formación y los fines del Colegio se han ido modificando así como su modelo educativo en función de dicho paradigma de desarrollo. En sus inicios el Colegio ofrecía capacitación y educación para el trabajo, es decir, capacitación y educación técnica terminal con el fin de preparar a los jóvenes para su inserción al campo laboral, esto era visto como un reto principalmente de carácter nacional, el lograr vincular los conocimientos y técnicas de trabajo con la escuela quedando de manifiesto en el decreto de creación al señalarse como factor entre otros, el “Reorientar y revalorar las profesiones técnicas, estimulando su mayor participación a los requerimientos productivos nacionales, regionales y sectoriales, ampliando las opciones de educación postsecundaria que equilibren la preparación técnica con la

¹⁴⁴ El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) se crea por decreto presidencial por el Lic. José López Portillo como un organismo descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio como respuesta del Estado ante las necesidades de ofrecer educación media terminal de carácter técnico con el fin de contribuir al desarrollo nacional a través de vincular la educación con el sistema productivo de bienes y servicios. Decreto de Creación, Citado en *Revista Comunicación Educativa*, (1994) “El Conalep es una nueva alternativa para la juventud” SEP, México, año 8, No. 4, pág. 16.

formación social y cultural del educando.”¹⁴⁵

De esta manera quedaba claro la importancia de responder principalmente a la formación para el trabajo y preparar a la mano de obra calificada requerida por el sector productivo y de servicios nacional, de ahí que era fundamental contar con un amplio mapa curricular y de carreras acorde a las necesidades regionales del país y como estrategia para ello el que los diferentes planteles a nivel nacional ofrecieran carreras acorde a las necesidades productivas y de servicios de la zona geográfica.

En esos momentos, el Conalep ofrecía a nivel nacional 146 carreras, aún cuando sólo operaban 105, con lo cual se daba respuesta al propósito de capacitar y formar a nivel técnico al personal que el sector productivo nacional requería, según las principales actividades económicas de la regiones del país.

No obstante, a partir de inicio de los 90's empiezan a generarse argumentos que motivarían una serie de cambios en el Conalep y que reflejaron, no sólo la necesidad de adaptación y solución de retos de carácter nacional, sino ahora como expresión de la tendencia internacional de reformas educativas, que en algunos países desde los 70' y 80's empezaron a generarse en especial en los sistemas de educación vocacional y técnica, a partir de políticas educativas que basadas bajo una tendencia de pensamiento ligada a impulsar la competitividad de los mercados, estipulan como modelo educativo viable para la modernización de la educación, el modelo denominado como Educación Basada en Competencias (EBC), el cual expresa los principios que, según este enfoque debe tener la formación educativa en razón del nuevo orden y formas de organización de la producción en el cual se argumentaba que “La mayor vinculación entre las economías y, en algunos casos, la integración económica precisan reformar los puestos de trabajo, conforme se desarrollan y adaptan nuevos sistemas de producción a escala internacional.”¹⁴⁶

¹⁴⁵ Ídem.

¹⁴⁶ Morfin, Antonio. “La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia” en Antonio Argüelles, Conalep, SEP, SNCL, México, p. 83

De este modo, bajo la visión de cómo brindar al Colegio un carácter más apropiado a las nuevas tendencias de competitividad mundial, se toma la decisión de reducir momentáneamente a 63 hasta llegar a 29 el número de carreras ofrecidas¹⁴⁷ En estos primeros momentos se argumentó como problemáticas:

- a) La diversidad de carreras poco definidas en cuanto a su contenido curricular, pues algunas sólo se diferenciaban por algunas materias
- b) Duplicidad de carreras con otras instituciones, y
- c) Falta de pertinencia de los planes y programas con las necesidades de los estudiantes y del sector productivo¹⁴⁸

Este diagnóstico de inicios de los 90's manifiestan la tendencia en la educación media superior y técnica como Conalep, de reformar los contenidos educativos, en especial, simplificar o reducir el número de carreras, lo cual ya era identificado en dicha década por estudiosos de la educación como Guevara Niebla quien afirmó que, "En el nivel medio superior han disminuido las carreras y se piensa reducirlas aún más. La nueva propuesta curricular esta acompañada por una estrategia de reconversión del recurso humano."¹⁴⁹ Es decir, la reforma curricular a nivel medio superior y técnico se identificaba como medio para insertar cambios en la formación de recursos humanos, por lo que en este sentido, se puede afirmar que la reforma curricular en Conalep propiamente la reducción de carreras se dio a fin de facilitar la determinación de conocimientos internacionalmente valiosos por los sectores productivos y la unificación de criterios de evaluación que permitieran controlar los aprendizajes

¹⁴⁷ González Villa, Atílano. "El Conalep reducirá de 146 a 29 las carreras que ofrece: Antonio Argüelles" en *Excelsior*, México, D.F., 3 de mayo de 1996, p. 25.

¹⁴⁸ Conalep: *Memoria del Cambio 1995-1996*, (1996), Conalep-Secretaría de Planeación, evaluación y desarrollo institucional, México, p. 13.

¹⁴⁹ Guevara Niebla, Gilberto. (1995) "Los maestros y la formación de recursos humanos" en *Revista Educación 2001*, México, No.5, p. 7

a través de pruebas estandarizadas en base a lo que se denominará las normas de competencia.

Así, la reestructuración de la oferta educativa a través de la redefinición de carreras y de nuevos contenidos en este primer momento de reforma es una de las primeras influencias que el proceso de globalización trajo a la educación, en este caso propiamente en el Conalep, a fin de satisfacer las demandas no sólo del sector productivo nacional, sino bajo una visión de integración al mercado mundial de bienes y servicios, principalmente a través de empresas transnacionales, aun cuando paradójicamente la oferta laboral en México para los egresados del Colegio se ubica principalmente en la pequeña y mediana empresa, lo cual es reconocido y fin para el cual se orienta la formación educativa en Conalep, según el mismo argumento oficial.

En cuanto al MEBC el cambio más significativo para su propagación, lo trajo el proceso de transformación de los procesos productivos y el énfasis hacia la competitividad generada por el avance de la tecnología, la innovación y la mencionada globalización de los mercados, lo que trajo trasladar el paradigma de desarrollo de los procesos productivos de la producción en serie y basada en la eficiencia del trabajo y en tareas especializadas hacia la producción orientada y flexibilizada por la demanda, en donde la actividad humana se visualizó estratégica en torno a las tendencias productivas ahora enfocándose hacia la formación de la capacidad de acción polivalente de la persona, señalándose “En el pasado algunos países cimentaron su competitividad en la explotación de sus recursos naturales y en el pago de salarios bajos. Hoy en cambio, la competitividad sólo puede crearse y sostenerse a partir de la generación de valor agregado por la aplicación del conocimiento humano, único elemento capaz de transformar los recursos naturales en fuentes de riqueza y bienestar.”¹⁵⁰

Es decir, se estipula la importancia de adaptación y desarrollo del conocimiento considerado relevante por su aplicación, por lo tanto las políticas

¹⁵⁰ Morfín, Antonio. Ob. Cit., p. 83

educativas centraron el énfasis de las reformas no sólo a un cambio de métodos de enseñanza, de contenidos y estructura y gestión administrativa sino a una reforma que involucraba a todos estos elementos en la reconceptualización de un modelo educativo que más que un cambio de formas de enseñanza se argumentó: “Implica más un cambio cultural que de métodos educativos...puesto que cuestiona no sólo su manera de hacer las cosas, sino también algunos de los supuestos que han sido motivo de orgullo institucional (...) deja fuera de las escuelas la definición de qué es lo que hay que enseñar en el campo profesional y pone en manos de terceros la certificación de la calidad del aprendizaje en relación con la competencia laboral.”¹⁵¹

En este sentido los cambios contemplaron una modificación no sólo del cómo educar, sino de qué y para qué educar, considerando ubicar la formación del individuo no por las necesidades de desarrollo intrínseco, como son sus necesidades físicas, sociales, psíquicas, culturales o emocionales, y extrínsecas como solían ser las sociales, políticas y económicas, sino acotando la formación hacia un proceso continuo de adaptación de las capacidades cognitivas y motoras dentro de un contexto de cambio vertiginoso producto de la innovación tecnológica y en donde los saberes son considerados relevantes para la competitividad comercial, es decir, como recurso para contribuir al desarrollo económico mediante el desarrollo de sus competencias, en torno a una tendencia de pensamiento moderno que por ubicar el concepto económico como motor del desarrollo, suele denominarse neoliberal

En este contexto y bajo esta visión se ubicaron las principales razones de cambio que impulsaron las reformas del año 1993 y posteriormente en 1997 en el Conalep, las cuales argumentaban que debía realizarse a la educación técnica y propiamente al Colegio reformas ante las supuestas deficiencias que el modelo de educación tradicional tenía frente a la globalización y el avance tecnológico, por lo cual era común en Conalep escuchar y leer argumentos en torno a ello.

¹⁵¹ *Ibíd.*, p. 95

Ejemplo de ello quedó de manifiesto en los documentos y cursos que al personal académico le fue asignado, como fue el denominado “Formación de Facilitadores en Competencias” donde se argumentó que el nuevo modelo educativo en Conalep respondía a que, “La globalización y el avance tecnológico no sólo significan cambios en las ocupaciones, en las formas de producción, sino que también demandan mayor calidad, flexibilidad y adaptación de la educación y formación de recursos humanos a las nuevas condiciones de la economía y la sociedad.”¹⁵²

En este sentido se expresaba que la reforma no sólo debía orientarse a redefinir puestos ocupacionales o nuevos perfiles de egreso y la adquisición de nuevos contenidos temáticos, sino que en general el modelo de educación tradicional resultaba inoperante pedagógicamente hablando por basarse en la transmisión de conocimientos que el alumno debía retener, por enfocarse en un aprendizaje por objetivos temáticos, orientarse por teorías y evaluar aspectos cuantitativos, por lo que era necesaria la adopción de un modelo educativo el cual girará sus bases en torno a los principios de calidad, flexibilidad y pertinencia esencialmente.

Este cambio del modelo tradicional al modelo por competencias generado por la traslación de la lógica económica hacia el campo educativo en función de la transición de los procesos productivos tradicionales a los modernos, continuó expresándose en el contexto de cambio del Conalep, de esta manera en los documentos que emitió el colegio en razón de los cambios contemplados a su modelo educativo también se dijo que, quedaban obsoletos la producción en serie, la especialización, los puestos de trabajo definidos y las actividades repetitivas, por lo el colegio debía adaptarse a la actual tendencia de producción diferenciada, polivalencia, las redes de trabajo y la innovación y creatividad hacia la cual debía enfocarse la formación laboral.¹⁵³

¹⁵² SEP-Conalep. (1997). *Formación de Facilitadores en Competencias*, México,. p.7.

¹⁵³ *Ibíd.*, pág. 9

Esto efectivamente fue retomado en el primer proceso de reforma de los años 90's en el Conalep, el cual en una primera etapa tuvo como antecedente el diagnóstico efectuado a la educación técnica en agosto de 1993, donde se manifestó como finalidad impulsar la relación empresa-trabajo-aula y en el cual participaron la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STyPS) y el Banco Mundial (BM), el cual además financió dicho proyecto.¹⁵⁴

En dicho proyecto se manifestó como problemáticas:

- “Deficiente preparación básica de estudiantes y trabajadores para recibir capacitación técnica.
- Programas de capacitación técnica orientados académicamente, con escasa participación del sector productivo en su diseño y basados en clasificaciones ocupacionales obsoletas.
- Calidad desigual y, en muchos casos, deficiente de los programas de capacitación y estándares de evaluación poco confiables.
- Poca participación del sector productivo en la capacitación de los trabajadores y falta de incentivos a las empresas para invertir en la formación de recursos humanos.”¹⁵⁵

1.2 La Calidad, Pertinencia y Flexibilidad, principales criterios de Reforma del Modelo Educativo Conalep.

En este sentido la calidad académica del colegio se ubicó como deficiente en función de los conocimientos que debía poseer un profesional técnico en relación con el campo laboral, es decir, que los programas “vinculen de manera sistemática, estructurada y efectiva las necesidades de los sectores productivos con los servicios de educación técnica”, problema el cual se

¹⁵⁴ Véase. SEP (1995). *Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC)*, México, pág. 25.

¹⁵⁵ Ídem.

atribuyó a que el modelo educativo vigente “pone mayor énfasis en los insumos del proceso educativo, más que en los resultados del mismo”¹⁵⁶. Es decir, al cómo formar y los procesos inmersos, en cambio ahora la calidad educativa bajo este enfoque, se postuló alcanzarla ubicando como punto estratégico el qué, lo cual ahora se define en razón de lo dictaminado como conocimiento relevante por los sectores productivos y expresados en lo que se denomina como Normas de Competencia.* Asimismo se sostuvo que el énfasis del proceso educativo en el resultado y no en el proceso atiende al interés propio de los empleadores y estudiantes.¹⁵⁷

En este sentido la calidad de la educación no está en los recursos y procesos educativos, ni por la cantidad de conocimientos que adquiera el alumno, sino por el resultado logrado en cada individuo y el fin de alcanzar como cualidad el ser competente, es decir, que la educación le sirva al individuo para desarrollar “Un repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas y la capacidad para aplicarlos en una variedad de contextos y organizaciones laborales.”¹⁵⁸

En cuanto al *control de la calidad educativa*, se ubicó como problema el otorgamiento de certificados y diplomas tanto por las distintas instancias educativas y propiamente en el colegio por el hecho de que un mismo certificado o diploma puede avalar distintos grados de dominio de conocimientos, habilidades y destrezas, por lo que se consideró la certificación externa a través del Sistema de Certificación de Competencia Laboral, organismo el cual fue creado más tarde. De este modo con la certificación

¹⁵⁶ Morfín Antonio, Op. Cit., p. 85

* Una norma de competencia laboral se integra por un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicadas al desempeño de una función productiva, y que al ser verificados en las situaciones de trabajo permiten determinar si las personas han alcanzado el tipo y nivel de competencia esperada por el sector empresarial. *Ibíd.*, p. 28

¹⁵⁷ *Ídem.*

¹⁵⁸ Regla SNC 2500.00 de la reglas generales y específicas de los sistemas normalizados y de certificación de competencia laboral, citado en SEP- Conalep, (2002) *EBNC fundamentos y contexto*, Tomo I, México, p. 3.

externa se estipuló el aseguramiento del control de la calidad educativa del Colegio.

La *pertinencia* en el MEBC asumido por el Conalep, se entendió en el sentido de ubicar que la formación debe estar orientada no por lo que se sabe, sino lo que sabe hacer, es decir, el desempeño, por ello lo importante es que lo que se va a aprender este previamente determinado por lo que realmente el sector laboral determine en cada una de las ramas productivas.

El principio de *flexibilidad* en torno al cual giró la reforma del modelo educativo Conalep, estableció como problemática que el modelo educativo que prevalecía fue diseñado para responder a las necesidades de procesos de producción de trabajo fijos, específicos y predeterminados, lo cual sin embargo, ante las nuevas formas de organización de la producción se requería un modelo educativo que considere las distintas capacidades y ritmos naturales de aprender, por lo que se estableció como respuesta que “el nuevo modelo educativo tendrá que ser flexible, no sólo en cuanto a su estructura, sino en su capacidad para incorporar de manera organizada distintas formas de aprendizaje.”¹⁵⁹ Consecuentemente la flexibilidad requería que el modelo educativo otorgará validez a los aprendizajes más allá de lo adquirido en la escuela formal a través de equivalencias y certificaciones para validación de capacidades obtenidas por distintas vías, considerando relevante el desarrollo de capacidades a lo largo de la vida.

1.3 El PMETyC y la Instauración Normativa del Modelo Educativo por Competencias en Conalep

El Proyecto de la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC); como proyecto político orientado a la educación técnica fue finalmente el esfuerzo convergente derivado de las políticas internacionales de formación en educación media técnica y para el trabajo y adoptadas por el gobierno mexicano en el PND 1995-2000, y concretizadas en un programa en

¹⁵⁹ Morfín, Antonio, Op. Cit., p. 87.

el cual se expresaron los criterios para la política educativa en función del paradigma emergente de formar para la competitividad en un mundo globalizado y en el cual se argumenta que aquel que no este apto para adaptarse a un mundo en constante cambio e innovación quedará relegado de una formación integral.

De este modo el PMETyC, ratificó la incursión del modelo de EBNC en el Conalep, ya que éste fue seleccionado para llevar a cabo la prueba piloto por ser la institución que representaba por objetivo vincular el sector productivo con el aula, así se inició bajo este modelo en el sistema escolarizado la prueba piloto de formación de profesionales técnicos por competencias en el periodo 1994-1995, en donde 49 planteles fueron seleccionados, y para septiembre de 1995 la segunda prueba piloto concluyendo en agosto de 1996 con 24 planteles participantes.

De esta manera, a partir de 1995 y como consecuencia inmediata del inicio en agosto de ese año del “Proyecto de la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación” en la cual se establecen como objetivos “Elevar la calidad de los programas de educación y promover una mejor vinculación entre las necesidades del sector productivo y la oferta educativa” - así como - “Convertir la formación de los recursos humanos en el eje central del progreso personal y el aumento de la productividad y la competitividad de las empresas.”¹⁶⁰ Que se generan las condiciones normativas y administrativas para seguir impulsando el modelo de educación y capacitación por competencias, pues se establece la estructura administrativa necesaria y los órganos de evaluación para la puesta en marcha de la educación y capacitación basada en competencias que hasta entonces se pronunciaba pero que carecía de la infraestructura administrativa y normativa necesaria para su seguimiento y evaluación en base a estándares nacionales e internacionales.

Lo más significativo entonces para la implementación del modelo por competencias fue a partir del PMETyC, que se instauraron las instituciones e

¹⁶⁰ SEP (1995) .(PMETyC), Op. Cit., p. 27

instrumentos que permitieran su seguimiento y control, así se crea el Sistema de Normalización de Competencia Laboral (SNCL), cuyo propósito se dijo “es definir y establecer Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) de carácter nacional, por medio de la constitución de comités de Normalización”¹⁶¹ cuyos representativos supuestamente estaría integrado por trabajadores, empresarios y educadores, y del Sistema de Certificación Competencia Laboral (SCCL), el cual se asignó como fin “evaluar a través de centros de evaluación y certificar mediante organismos certificadores, los conocimientos, habilidades y actitudes de los individuos en base a una Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL) y como responsable el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), el cual es un fideicomiso público no paraestatal, con participación supuesta del sector social, empresarial y público para desarrollar, organizar y promover las acciones encaminadas a generar las NTCL, así como los lineamientos para realizar la evaluación y certificación de los individuos bajo dichos lineamientos.”¹⁶²

De este modo, el Conalep encabezado por el Lic. Antonio Argüelles Díaz González, inicia con mayor ahínco una serie de esfuerzos por impulsar una reforma de carácter académico administrativo, que tendría sus primeros resultados en la reforma del nuevo plan de estudios del 97 para lo cual previamente se contempló como propuesta un modelo académico denominado “Hacia una educación profesional técnica competitiva” en la que nuevamente se determina como problemáticas la calidad, la falta de pertinencia y la carencia de un proyecto académico flexible¹⁶³

Finalmente en septiembre de 1997 se iniciaron cursos en base al modelo por competencias considerando como referente el modelo Australiano, del cual se retomó principalmente la concepción de competencia tanto para el aprendizaje como para la evaluación, la caracterización de las ramas de competencia en

¹⁶¹ Ídem.

¹⁶² *Ibíd.*, págs. 27-30.

¹⁶³ Conalep, *Memoria del Cambio 1995-1996*, SEP-Conalep, México, pág. 25

las cuales se incluyeron conocimientos, aptitudes y valores, la flexibilización curricular, y la formación de un currículo que enlaza teoría, práctica y experiencia y la creación de normas.

Por lo que en congruencia también con el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 y con el Programa de Modernización de la Administración Pública Federal, se incorporaron como criterios de reforma la incorporación de la planeación estratégica, el rediseño de procesos en base a la calidad y académicamente el replanteamiento de las carreras, los planes de estudios y los programas de la institución para dar una mejor viabilidad al modelo de educación basada en normas de competencia.

Así continuaría la reforma en el Conalep en base a dos líneas una orientada al cambio organizativo con el denominado proyecto de Modernización Administrativa Integral (MAI)¹⁶⁴ y como modelo educativo, el de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral (EBNCL), esta última línea de interés de estudio del presente trabajo.

El proyecto de Modernización Administrativa Integral, consistió en dar respuesta a la necesidad de eficiencia administrativa a través de la gerencia pública con estrategias como incorporar modelos de calidad del sector privado en base a estándares internacionales como la reingeniería de procesos para subsanar deficiencias de competitividad y teniendo como premisas básicas considerar los elementos políticos y técnicos como la creación de una nueva cultura institucional, la cual después de una auditoría cultural se determinó que la institución carecía de ella, por lo que se pretendió difundir con nuevos flujos de comunicación centro periferia y en especial buscando reforzar el esquema descentralizado, a lo cual se argumentó “EL MAI incorpora adelantos exitosos en materia de gestión administrativa como planeación estratégica, enfoque de

¹⁶⁴ Véase. Argüelles, Antonio. (2002). *Hacia la reingeniería educativa. Caso Conalep*. En esta obra el autor describe el inicio, desarrollo y los primeros resultados del proyecto de modernización administrativa de Conalep explicando la metodología de la gerencia pública y como estrategia la reingeniería de procesos como forma de subsanar las deficiencias en la eficiencia y calidad de las organizaciones.

la calidad en la administración pública y el rediseño de procesos.”¹⁶⁵

En cuanto a la implantación del Modelo de Educación Basada en Normas de Competencia, aunque los primeros esfuerzos para su inserción se dio en 1994, este fue principalmente para cursos de capacitación y programas modulares¹⁶⁶, Por lo que es a partir de los planes de estudio del 97 que se reflejan los criterios del modelo por competencias en los planes de estudio de los profesionales técnicos, lo anterior con cambios profundos en los planes y programas, bajo criterios de calidad, competitividad, flexibilidad y pertinencia englobados en la nueva categoría del concepto de competencia como eje de la reforma, con lo cual se iniciaba así su inserción en México del modelo por competencias para posteriormente ser difundido en otros niveles y modalidades educativas.

En este momento el concepto retomado fue el de *Modelo de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral (MEBNCL)*, El cual se definió como “Un modelo que permite el desarrollo y demostración de los conocimientos, habilidades y actitudes del individuo para el desempeño de una función productiva específica, con base a parámetros establecidos”¹⁶⁷

En cuanto a la *competencia laboral*, esta fue definida como “La aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base a los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que son expresadas en el saber, el

¹⁶⁵ Conalep, *Hacia el Conalep del siglo XXI*, Conalep-Secretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Institucional, México, No. 1 p. 8

¹⁶⁶ El modelo por competencias, inicialmente fue insertado principalmente para los cursos de capacitación que brinda el Colegio a través de dos programas financiados por el BM, siendo estos el PROBECAT, el Programa de Becas y Capacitación para Trabajadores desempleados y el CAST como capacitación a trabajadores de empresas públicas o privadas que lo solicitaran, y de manera gradual insertado a los planes de estudio de las distintas carreras que ofrece el Colegio.

¹⁶⁷ SEP. (1997) *Formación de facilitadores...Op..Cit.*, , pág. 11

saber-hacer y el saber-ser.”¹⁶⁸ Esto exponía un modelo educativo orientado principalmente por los atributos siguientes:

- 1 Busca desarrollar conocimientos teóricos que sólo se significan en la necesidad práctica, desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes necesarias para una adecuada inserción al campo laboral, lo anterior definidos por normas específicas, las cuales señalan criterios y parámetros para confrontar y juzgar el desempeño en una función productiva, determinadas estas por el sector laboral, empresarial y gobiernos. Para lo cual fue creado el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)
- 2 Informa a los alumnos y a los facilitadores sobre objetivos y contenidos de aprendizajes precisos y detallados para lograr ejecuciones, con lo cual la formación se centra en la capacitación y adiestramiento.
- 3 Enfatiza estándares de desempeño en pruebas prácticas para su evaluación, con lo cual se norma los contenidos del currículo a las demandas del sector productivo y empresarial, así como se privilegia el aprendizaje procedimental al introducirse las listas de cotejo para comparar entre lo observado y lo deseado, para medir y evaluar la competencia establecida.
- 4 Y facilita el aprendizaje permitiendo a cada aprendiz el conocimiento de tareas a través de la flexibilidad en métodos y tiempos de aprendizaje.

De esta manera se hizo énfasis en la finalidad que le encomendaba su fin institucional de ser una institución formadora de técnicos en varias ramas del sector productivo y de servicios a través principalmente de módulos de capacitación y asignaturas básicas y pareció que la definición del concepto “competencias laborales” era adecuada para tal fin, denotándose claramente

¹⁶⁸ *Ibíd.*, pág.27

un predominio del fin de formar técnicos, respondiendo a la pregunta de qué enseñar, se apuntó que para ejecutar tareas de carácter productivo y con criterios empresariales al señalarse la finalidad de desarrollar y poder evidenciar conocimientos y actitudes para desempeñar actividades laborales en base a normas de competencia.

Otro elemento que se definió fue que dimensión del sujeto se formaría definiéndose *la dimensión de formación* en tres elementos; primero la lógica-matemática y lingüística principalmente dentro del aspecto cognitivo, es decir, los conocimientos, el “saber”; segundo lo motriz, las habilidades y aptitudes para el “saber hacer”; y tercero las actitudes lo interpersonal, es decir, el “saber ser”.

Otro aspecto que se definió fue la validación del conocimiento de calidad y de la significación que se le daba a la teoría, la cual ahora se ubicaba valiosa en función de su valor práctico. Otro aspecto fue el del criterio de pertinencia de los contenidos de los programas de estudio al de las demandas del sector productivo, esto es ubicar el contenido curricular por normas de competencia y finalmente la evaluación por el desempeño especialmente en la dimensión del “saber hacer.”

Lo anterior pareció un esfuerzo adecuado por adaptar los servicios educativos del Colegio al sector productivo en busca de lograr que los egresados logaran su inserción al campo laboral, no obstante, empezó a generarse la paradoja de enfocar cada vez más el modelo educativo al sector productivo y ampliar la misión institucional del Colegio de proporcionar una formación integral y tratar de acercarse a ser considerada no únicamente una modalidad de educación y/o capacitación terminal, sino también ir asumiendo el papel de educación - técnica y- de bachillerato, es decir, que la formación en el Colegio permita al estudiante la opción de continuar una carrera en las instituciones de educación superior.

2. La Política Educativa a Inicios de la década del 2000 en la Educación Media Superior y en el Conalep.

Por ello en congruencia con dicho discurso se atendería de manera más precisa en el sexenio 2001-2006, la reforma de los planes y programas de las instituciones de educación media superior, siendo el Conalep de las instituciones que reflejarían cambios importantes con la Reforma Académica y aún más significativo que fue la implementación generalizable en todos planes y carreras del colegio del Modelo de Educación Basada en Normas de Competencias (MEBNC), tanto en la educación formal como en los cursos de capacitación, para lo cual tanto el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2001-2006), como en el Programa Sectorial de Mediano Plazo de la Educación, así como en el Programa Institucional de Mediano Plazo (2001-2006) del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica se establecería la disgregación de las razones y criterios a seguir para la reforma en el Conalep.

De este modo en el PND 2001-2006 correspondiente al Área de Desarrollo Social y Humano en el apartado 5.3 Objetivos y políticas para la educación se señaló que la principal estrategia de la política educativa sería impartir una educación de calidad, señalándose como prioridad que, “La educación responda a las necesidades de los individuos y a los requerimientos del desarrollo regional y nacional (por lo que) la política educativa debe lograr que los mexicanos adquieran los conocimientos, competencias y destrezas, así como las actitudes y valores necesarios para su pleno desarrollo y para el mejoramiento de la nación.”¹⁶⁹

En cuanto a lo estipulado propiamente para el sector educativo del nivel medio superior se expresó en el Programa Sectorial de Mediano Plazo (PRONAE) 2001-2006 en el apartado 2. Educación Media Superior, punto 2.3 objetivos estratégicos, políticas, objetivos particulares y líneas de acción que, para lograr la calidad se requería diseñar y operar políticas orientadas a resolver los problemas estructurales del nivel, las cuales se pueden resaltar en los tres

¹⁶⁹ *Diario Oficial de la Federación*, (2001), “Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, México 30 de mayo de 2001.

primeros puntos de los siete señalados como políticas para el nivel medio superior :

1.- “Se promoverá una educación media superior de buena calidad que forme ciudadanos responsables, solidarios, y con los conocimientos idóneos para desempeñarse en el mundo laboral o en el contexto de la educación superior”.

2.- “Se impulsará la reforma del currículo de las distintas modalidades de la educación media superior. Se buscará que los programas académicos incluyan componentes comunes que contribuyan a la articulación y flexibilidad del sistema y promuevan una educación integral, acorde con los intereses de los estudiantes y las necesidades del desarrollo del país.”

3.- “Se alentará la adopción de enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje, el diseño de materiales didácticos y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos.”¹⁷⁰

De esta forma para la reforma curricular se establecieron como líneas de acción, los 10 siguientes puntos:

A. “Impulsar la reforma del currículo de los estudios del tipo medio superior para responder a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y del desarrollo sustentable”.

B. “Promover que el currículo de la educación media superior se organice alrededor de 3 componentes formativos comunes”:

- a) Un componente básico orientado a lograr una formación humanística, científica y tecnológica avanzada, que desarrolle las capacidades de elucidar y resolver problemas, de expresarse, de participar en actividades colectivas y de aprender a lo largo de la vida.

¹⁷⁰ SEP. (2001). *Programa Sectorial de Mediano Plazo: Programa Nacional de Educación 2001-2006*. p.7

- b) Un componente propedéutico dirigido a lograr los aprendizajes necesarios para acceder, en su caso, al nivel superior.
- c) Un componente de formación profesional acorde con la dinámica de los sectores productivos, orientado a la inserción en el mundo del trabajo y que tome en consideración el enfoque de las competencias laborales.

C. “Fomentar que los nuevos planes y programas de estudio incluyan esquemas flexibles, sistemas de tutorías para la atención individual y en grupo de los estudiantes, y programas de asesoría y orientación diferenciada, dirigidos a los alumnos con bajos niveles de aprovechamiento y en riesgo de abandonar sus estudios.”

D. “Introducir en los planes de estudio, conceptos y valores relacionados con la protección al ambiente.”

E. “Generar espacios de participación y de organización para llevar a cabo la reforma curricular y desarrollar los programas correspondientes.”

F. “Fomentar la incorporación de contenidos y prácticas de la educación basada en normas de competencia laboral en el componente curricular orientado al mundo del trabajo.”

G. “Promover el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos.”

H. “Renovar los materiales didácticos e incorporar las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación.”

I. “Fomentar en las escuelas la utilización de tecnologías avanzadas en la realización de tecnologías avanzadas en la realización de talleres y prácticas de laboratorio.”

J. "Promover el establecimiento de equivalencias entre los programas para conferir la mayor flexibilidad del sistema y facilitar la continuidad de la formación a través de vías diversas."¹⁷¹

De esta manera, si bien desde los años noventa se establecieron para el nivel medio superior los primeros criterios de un modelo educativo con principios económicos como fueron la calidad y eficiencia, pertinencia, además de la cobertura, es a partir del periodo 2000-2006 donde estos se reafirman al expresarse como política la calidad de la educación por su pertinencia con el mundo del trabajo y la preparación para la educación superior, y la flexibilidad en especial para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento y el desarrollo sustentable, determinándose para ello las líneas de acción referidas anteriormente.

Asimismo se reafirmaba como elemento estratégico de la política educativa para este nivel, la reforma curricular y la tendencia por establecer elementos de unificación, con miras a la formación de los jóvenes en base a tres dimensiones, el básico, donde se señala lo humanístico, científico y tecnológico; el propedéutico para acceder al nivel superior; y el profesional para la inserción laboral, señalándose para ello la propuesta del MEBC.

En torno a lo propiamente pedagógico se establece el centrarse en el aprendizaje, postulado fundamental de la educación por competencias, así como el uso del término capacidad para establecer como fines de formación el desarrollo cognitivo y motriz para resolver problemas, el desarrollo del trabajo en equipo y el aprendizaje continuo.

De lo anterior se puede señalar que si bien se señala retóricamente que lo anterior contribuirá al desarrollo de una educación integral por responder a las necesidades de los jóvenes y del desarrollo nacional, ello no se amplía en criterios y líneas de acción claras y la educación integral parece englobarse y

¹⁷¹ Ídem.

sobreentenderse con la vinculación entre los contenidos curriculares y en general un paradigma educativo de vanguardia como se ubica al Modelo de Educación Basada en Competencias, el cual por la forma de definir los contenidos a aprender en base a normas de competencia, permite hacer coherente una formación con los conocimientos y pensamientos necesarios del mundo actual.

2.1 La Reforma Académica 2003 en el Conalep.

Es a partir de la llamada Reforma Académica 2003 que el modelo educativo del Colegio refleja nítidamente los cambios que lleva a consolidar el modelo por competencias en el Conalep, lo cual se expresa explícitamente en la reforma curricular donde se aclara el qué y cómo deben enseñarse los contenidos curriculares, basando el paradigma de formación de los alumnos del Colegio en una época de constantes cambios y cuyos conocimientos necesarios sean aquellos que demanda la época de la globalización a través de la inserción de los nuevos criterios de los conocimientos deseables, la forma de adquirirlos y de evaluarlos mediante cambios que fueron desde la definición de nuevos programas, asignaturas y planes, como de nuevos criterios de aprendizaje, métodos de enseñanza y de evaluación en cada uno de los servicios educativos del colegio.

El papel del Colegio también se buscó ampliar ahora como educación técnica y bachiller de manera integrada en el plan de estudios,¹⁷² Así con la Reforma 2003, se adquirió el rol de educación profesional técnico-bachiller, adquiriéndose nuevos retos de formación.

Esta reorientación al modelo académico Conalep se señaló desde el plan de mediano plazo 2001-2006 del Colegio, donde se puntualizó como objetivo el

¹⁷² El Conalep desde 1997 y hasta 2003 ofreció de manera paralela y opcional una formación técnica para el trabajo y de bachillerato, este último con el PROCEIES mediante la acreditación de 6 materias complementarias.

emprender una reforma académica que consolidará en el Colegio el enfoque de educación basada en normas técnicas de competencias laborales y que al iniciarse la reforma 2003 adquirió la reconceptualización de competencias contextualizadas, señalándose como principios educativos la calidad, equidad, pertinencia y flexibilidad; para promover una formación científica, tecnológica y humanística.¹⁷³ Sin embargo, aun cuando se puntualiza el formar en la dimensión científica, tecnológica y humanística, los principios y criterios del modelo descritos en las reformas, puntualizan las características de un modelo que favorece lo técnico, en función de lo económico y del avance tecnológico, lo cual se evidencia en los argumentos que sustentan la propuesta de reforma.

De este modo, se determina en el Programa Institucional de Mediano Plazo 2001-2006 del Conalep que su nueva misión institucional es “formar profesionales técnicos, prestar servicios tecnológicos, de capacitación, para y en el trabajo, así como de evaluación para la certificación de competencias laborales, a través de un modelo educativo, pertinente, equitativo, flexible y de calidad, sustentado en valores y vinculado con el mundo ocupacional para el desarrollo del país.” [Y como propósito institucional] “Consolidar el Modelo Educativo del Conalep como la mejor opción de formación de capital humano para la competitividad y el fortalecimiento tecnológico de la empresa -en especial a la micro y pequeña-, en la búsqueda de un mayor impacto social de nuestro trabajo, que contribuya significativamente al desarrollo sustentable en los ámbitos local, regional y nacional.”¹⁷⁴

Así se ratificaban las características del modelo educativo de calidad, pertinente, flexible y equitativo orientada a formar el capital humano necesario para la competitividad, haciendo referencia para la pequeña y mediana empresa, aun, cuando en este nivel empresarial el establecimiento de estándares de productividad y normas de competencia es limitado.

¹⁷³ *Ibíd.*, p. 74

¹⁷⁴ Conalep- SEP, (2001) *Programa Institucional de Mediano Plazo 2001-2006 del Conalep*, Conalep, México, p. 2

En cuanto a lo propiamente académico se puntualizó “Realizar una reforma académica que garantice la calidad, flexibilidad, equidad y pertinencia del modelo académico, a fin de que todo egresado del Colegio logre una inserción en el mercado laboral más pronta, congruente con su área de especialización y que le permita acceder a mejores niveles de bienestar” ¹⁷⁵

Con dicho fin se establecieron 4 puntos:

1.-“Fortalecer la vocación original de formar profesionales técnicos a través de un diseño curricular centrado en el aprendizaje, orientado a los aspectos ocupacionales práctico-formativos y que enfatice los componentes regionales.”

2.- “Infundir el espíritu emprendedor en los educandos e intensificar las acciones que le permitan, al egresar, acrecentar sus oportunidades de empleo congruente con su área y nivel de formación, así como con su capacidad de fortalecer la competitividad e incrementar la productividad de las empresas.”

3.- “Realizar, en corresponsabilidad con las autoridades estatales, las previsiones pertinentes para que los alumnos cuenten con los recursos y ambientes académicos que fortalezcan la orientación pedagógica centrada en el aprendizaje y la educación basada en normas de competencia, propiciando su interacción -en el propio plantel o en las empresas- con tecnología de punta acorde con los requerimientos regionales.”

4.- “Fomentar la referenciación permanente de los diferentes componentes del Modelo Académico e impulsar el intercambio académico con instituciones afines nacionales e internacionales.”¹⁷⁶

En base a lo anterior, se ratificaba la orientación pedagógica en base al

¹⁷⁵ SEP-Conalep. (2002) *EBNC: Fundamentos y Contexto*, Tomo I, Conalep, México, págs. 71-72

¹⁷⁶ *Ibíd.*, págs.72-73.

modelo en competencias caracterizada esencialmente por un modelo educativo centrado en el aprendizaje, orientado a la formación práctico-ocupacional, desarrollando asimismo el carácter emprendedor del alumno para la posibilidad de autoemplearse, y la finalidad de contribuir a la productividad y competitividad de las empresas.

Esta Reforma también estipuló la importancia de la formación y actualización continua de los prestadores de servicios académicos (docentes), señalando como objetivo el “Fortalecer el desempeño de los prestadores de servicios académicos, mediante el impulso de un programa de habilitación permanente que incluya elementos psicopedagógicos, humanísticos, científicos y tecnológicos.”¹⁷⁷

No obstante, pese a la declaración de la importancia por fortalecer la constante preparación de los profesores en cuestiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas, lo cierto es que dicha pretensión se coarta cuando los cursos no son impartidos por expertos en las temáticas, sino que usualmente se envía a un docente a recibir el curso, el cual tendrá posteriormente que transmitirlo a los otros profesores del plantel, asimismo los cursos se limitan a temas principalmente didácticos, únicamente bajo enfoque de la educación basada en competencias, con lo cual también la actividad docente se visualiza con el criterio de desempeño, cuando la actividad docente incluye un proceso de formación más amplio que una evaluación estandarizada y en base a una lista de cotejo, la cual es aplicada bajo las opciones de “se evidencia” o “no se evidencia”, por personal administrativo de los planteles e incluso de los mismos profesores, quedando corta la aspiración de un proceso de formación continua o permanente de los profesores, o llamados para el caso del Conalep Prestadores de Servicios Académicos (PSA), o también Prestadores de Servicios Profesionales (PSP)¹⁷⁸. Lo cual directamente en apariencia no

¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 75

¹⁷⁸ Dicha denominación se hace en función de la situación laboral de los docentes no reconocida y adscrita por el régimen de honorarios asimilados a salarios.

repercute con el proceso de formación de los alumnos, pero que, sin embargo, al ser reflejado por la constante rotación de personal dedicado a la enseñanza, se trunca el deseo de tener un seguimiento de formación permanente para los PSA, incluso de conocimiento sobre los criterios del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno al MEBC.

Así el seguimiento dentro del Colegio en torno a la formación de los PSA o profesores del Colegio se limita a cursos principalmente intersemestrales ubicados dentro del área de formación pedagógica, lo que a partir de la Reforma 2003, se han orientado hacia el desarrollo de habilidades didácticas y divulgación de la ética bajo el enfoque de la EBNC, ubicando como paradigmas centrales el aprendizaje significativo de Ausubel y del constructivismo¹⁷⁹ con el objeto de que los profesores adquieran las competencias, es decir, los conocimientos, capacidades, aptitudes y actitudes que contribuyan a facilitar el conocimiento a los alumnos bajo el enfoque de la educación basada en competencias.

2.2 Modelo de Educación Basada en Competencias Contextualizadas (MEBCC)

Finalmente el programa “Reforma Conalep 2003”¹⁸⁰ conllevó asimismo a ampliar el fin educativo de la institución al adquirir un carácter bivalente de formación para el desarrollo profesional a nivel técnico y de educación media superior, unificando tal fin en la misión de ser una institución para la formación de profesionales técnico-bachiller. A lo cual se argumenta que la educación que proporciona el colegio deberá orientarse por un *Modelo de Educación Basada en Normas de Competencias Contextualizadas (MEBCC)*, adquiriendo un nuevo adjetivo, en torno a lo cual se pretendía establecer una visión holística que integre no solo conocimientos, habilidades y destrezas para la vida laboral, sino también para la vida social y personal, es decir, el “saber”, “saber hacer” y

¹⁷⁹ Véase Conalep. (2003) *Curso de Habilidades Didácticas II*, México.

¹⁸⁰ Véase, *Reforma Académica 2003*, SEP-Conalep, Documento, 28pp.

“saber ser” bajo un código ético moderno.

Supuestamente una visión más integral, no reducida al ámbito técnico, pretendía hacer más coherente el modelo con la nueva modalidad de formación es decir, bachiller. Desde esta visión se plantea que la formación promovida por la institución educativa no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien, “A partir de una formación profesional concebida para el desempeño en situaciones específicas incorporando la idea de juicio la cual además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables”¹⁸¹ Situación en la cual supuestamente “Permite incorporar la ética y los valores como elementos de desempeño competente, la importancia del contexto y el hecho de que es posible ser competente de diferentes maneras”.¹⁸² Esto es la importancia de desarrollar la capacidad de conocer y actuar basándose en un juicio orientado por los valores necesarios para el “saber ser” dentro del contexto de trabajo.

Esto se pretendió retomar de alguna forma con sus debidas adaptaciones en el Conalep una vez aplicada la “Reforma Académica 2003” en la cual como se menciona en el documento denominado como tal y que dio curso a los cambios, que “El Modelo Académico 2003 innova y consolida la metodología de la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas (EBCC). Para ello incorpora de manera generalizada en los programas de estudio el concepto de competencias contextualizadas, como metodología que refuerza el aprendizaje, lo integra y lo hace significativo...*La contextualización*

¹⁸¹ Gonczy, Andrew. (1996) “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia”, en Argüelles, A. (Comp.), Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. Limusa-SEP-CNCCI-Conalep, México, p. 275.

¹⁸² Ídem.

de las competencias puede ser entendida como la forma en que, al darse el proceso de aprendizaje, el sujeto establece una relación activa del conocimiento sobre el objeto desde un contexto social, histórico que le permite hacer significativo su aprendizaje, es decir, el sujeto aprende durante la interacción social, haciendo del conocimiento un acto individual y social. Esta contextualización de las competencias le permite al educando establecer una relación entre lo que aprende y su realidad, reconstruyéndola”¹⁸³

Asimismo dentro del mapa curricular se incorporaban dos tipos de módulos los llamados de *autocontenido* y los *integradores*, con lo cual se trató de vincular la formación técnica incluyendo una formación vocacional y para la vida profesional u ocupacional con competencias tecnológicas necesarias para el saber hacer en el primer caso y segundo con los módulos integradores las competencias genéricas y básicas con el fin de proporcionar los conocimientos científicos, humanísticos y sociales de carácter básico y propedéutico.¹⁸⁴

De esta manera se generaba una cierta paradoja al señalarse por un lado que, la finalidad de esta propuesta era incrementar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, cambiando el paradigma de la enseñanza por el del aprendizaje, como innovación pedagógica de la educación tecnológica que se centra en buscar mayor vinculación entre conocimiento, destreza, habilidad y valores, para conformar en los estudiantes una mentalidad acorde con el conocimiento lógico, la reflexión metódica y la práctica creadora.” Y asimismo también se reconocía la importancia de relacionar el aprendizaje con las situaciones además de económicas, ocupacionales, científico y tecnológicas, con la situaciones sociales, culturales, y políticas ,incorporando el concepto de contextualización acuñado al concepto de competencias, dando como resultado “El modelo de Educación Basada en Competencias Contextualizadas (EBCC), en el cual como se señalo anteriormente, se puntualiza que la contextualización de las competencias puede ser entendida como la forma en que, al darse el proceso de aprendizaje el sujeto establece una relación activa

¹⁸³ SEP. *Reforma Académica 2003*. México, Conalep, p. 8

¹⁸⁴ Véase. Anexo 1 “Estructura del Plan de Estudios de Educación Basada en Competencias Contextualizadas (EBCC)”

del conocimiento sobre el objeto y en donde las estrategias de contextualización “sirvan de enlace entre el saber social, cultural, histórico y los procesos de aprendizaje de los alumnos.”¹⁸⁵

En síntesis con la propuesta del MEBCC y en términos retóricos el carácter de competencias contextualizadas, le incorporaban al modelo educativo del Conalep, (además de centrar el paradigma de formación en el aprendizaje significativo del alumno), principios importantes como el de concebir al alumno como un sujeto individual activo y social, contra el sujeto racional, técnico y procedimental que privilegiaba el modelo por competencias con el adjetivo de laborales. Asimismo en la apropiación del conocimiento se consideró el desarrollo de la reflexión en torno a problemáticas en base a trabajos grupales y el principio de contextualización del conocimiento, señalándose el marco social e histórico del alumno para hacer significativo el aprendizaje y la importancia de los valores en la formación.

En este sentido el modelo en competencias en Conalep pretendió ser un modelo educativo de mayores alcances al asumir como fundamentos teóricos psicopedagógicos, el Constructivismo de Vigotsky y los criterios del aprendizaje social como forma de dar coherencia a las competencias contextualizadas, el principio del aprendizaje significativo de Ausubel, es decir, el cognoscitividad y el desarrollo del pensamiento y su contextualización de Piaget.¹⁸⁶

No obstante, en los mismos documentos empezaron a existir incongruencias al señalarse que la contextualización en torno al modelo curricular, se refiere a organizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que adecuen los contenidos de los contenidos de los programas a la realidad para darles significado, entendiéndose que, “El fin de la educación no es la transmisión del contenido por si mismo, sino el generar procesos de aprendizaje resultado de la aplicación de dichos conocimientos en un contexto específico y con una finalidad acorde al alumno.” Enfoque en el cual se verá en el apartado

¹⁸⁵ Conalep, (2004), *Manual de Educación Basada en Competencias Contextualizadas. EBCC-Aprendizaje contextual orientado a resultados*, México, SEP-Conalep. p. 20

¹⁸⁶ *Ibid.*, págs. 24-29.

siguiente, conllevará a ubicar la contextualización del conocimiento, retóricamente desde los planos económico, laboral, político, social, cultural y ético, pero bajo un único modelo de pensamiento predominando la lógica económica-laboral, y en donde desde el conocimiento, es decir, “el saber”, hasta “el saber ser” y los valores se ven reconceptualizados por ésta visión del mundo. De este modo, aparecen las primeras inconsistencias al señalarse “Una formación tecnológica, científica y humanística basada en variables de mercado”¹⁸⁷

3. La Política Educativa en torno a La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Modelo para la Calidad en Conalep.

En la actualidad las tendencias internacionales en especial la propuesta del modelo por competencias continúa siendo estipulado como la principal propuesta de reforma para solucionar el problema de los principios de una educación de calidad, con equidad, de cobertura, y pertinente desde una visión de un mundo moderno y globalizado, en la que el conocimiento significativo es aquel que permita vivir y desenvolverse en un mundo en constante competencia y transformación.

De este modo la calidad, en la actual política del nivel medio superior, y en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. (RIEMS)¹⁸⁸ Es entendida como una condición que incluye varios aspectos, en especial la pertinencia de los aprendizajes, los cuales se asevera deben ser significativos para los alumnos y lograr una formación ética, cívica y lograr el desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas, ello en un contexto significativo.

En coincidencia con lo anterior, para alcanzar la calidad de la educación, la actual política educativa concibe que, la formación debe estar encaminada metodológicamente por un aprendizaje significativo, retomando la corriente psicopedagógica de Ausubel, y orientada por un modelo en competencias, en

¹⁸⁷ Cfr. Anexo 1, cuadro 1 “Estructura del Plan de Estudios 2003”.

¹⁸⁸ SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior, (2008), *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México*, enero, p. 12

el que si bien se menciona la importancia de un desarrollo en el “saber”, “saber ser” y “saber hacer”, es decir, tres dimensiones del sujeto, nuevamente se hace énfasis en la importancia del “saber hacer” y el desempeño, cuando se menciona que en la actualidad para entender el criterio de la pertinencia en la educación, “Es necesario que la educación esté orientada al desarrollo de las herramientas que les permitan desempeñarse de manera satisfactoria en ámbitos diversos”.¹⁸⁹

En cuanto al contexto significativo, la política actual remarca que la calidad pasa por la pertinencia y que ésta “Debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información”¹⁹⁰ De este modo, si bien se menciona la importancia de que los conocimientos atiendan la pertinencia en lo personal, social y laboral como un factor importante para desalentar la deserción, lo cierto es que ello se contextualiza como se señala en la Reforma, desde el contexto de las circunstancias del mundo actual.

Lo anterior quedó de manifiesto por la política educativa del actual gobierno del Presidente Felipe Calderón, lo cual se hizo expreso desde el 2007 en distintos medios, así como en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.¹⁹¹ Donde para el caso del Nivel Medio Superior, la propuesta de Reforma fue presentada por el Subsecretario de Educación Media Superior Miguel Székely, denominándola como “La Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS), en donde se menciona la importancia de impulsar una educación donde los principios además de la calidad, la pertinencia y la flexibilidad, sean también la relevancia y vanguardia.¹⁹²

En el mencionado evento se mencionó también que la finalidad de la Reforma

¹⁸⁹ Ídem.

¹⁹⁰ Ídem.

¹⁹¹ IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, evento realizado en Mérida Yucatán el 6 de noviembre de 2007

¹⁹² Propuesta de “La Reforma Integral de la Educación Media Superior”, presentada por Miguel Székely, Subsecretario de Educación Media Superior, Mérida, Yucatán, 6 de noviembre 2007.

es impulsar una educación con las características referidas y conllevar a crear un “Sistema Nacional de Bachillerato” (SNB), en un marco de diversidad, para lo cual se sitúa como causas de la Reforma tres puntos principales¹⁹³:

1. “Insuficiente Cobertura, baja calidad e inequidad de la EMS (el sub sector “olvidado”)

2. Responder a las exigencias del mundo actual:

“Para ser exitosos, hoy en día los jóvenes deben ser personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propósitivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que buscan en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.”

3. “Atender las características propias de la población adolescente del Siglo XXI, con lo cual se pretende generar un marco curricular común organizado y sustentando a partir de competencias sin distinción de la modalidad del bachillerato, para lo cual se pretende definir un perfil del egresado en base a las competencias que deberá poseer cualquier egresado de bachillerato sin distinción entre subsistemas.”

En torno a ello, se señaló como principales ventajas que provee la reforma al Nivel Medio Superior el que:

1. “Contribuye a alcanzar una definición universal del título de bachiller al definir las competencias que deberá poseer el egresado sin distinciones entre subsistemas”

2. –“Sin perder los objetivos comunes-, promueve la flexibilidad de los planes de estudio, lo cual los hace más relevantes y pertinentes”

¹⁹³ Ídem.

3. “Sienta las bases para que sea posible el tránsito entre subsistemas y escuelas.”

4. “Avanza en la dirección que marcan las reformas recientes de la EMS en nuestro país y el extranjero.”

5. “Admite la organización de los planes de estudio de los distintos subsistemas según convenga a sus objetivos.”

6. “Atiende las necesidades educativas actuales sin abandonar el aprendizaje histórico que representan las disciplinas”

7. “Permite al conjunto de la EMS unir esfuerzos sin abandonar la pluralidad que la caracteriza.”

De este modo, el elemento eje de la Reforma, es el currículo, del cual se postula crear un Marco Curricular Común (MCC), estableciéndose tres principios:

a) El consolidar un Sistema Nacional de Bachillerato mediante la definición de un perfil del egresado en función de desempeños terminales compartidos, es decir, definir “Los conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de manera adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben de conseguir independiente de la modalidad y subsistema que cursen.”¹⁹⁴

b) Pertinencia de la formación basando el curriculum en el modelo en

¹⁹⁴ RIEMS (2008)...Op. Cit., p. 49.

competencias, atendiendo según la Reforma, las necesidades personales, sociales y laborales. En este sentido se señala tres dimensiones de formación, primero el formar capacidades de desarrollo personal y social de los jóvenes “saber ser”; segundo, formar capacidades para continuar estudios superiores y participar en la sociedad del conocimiento, englobados dentro del “saber” y “saber hacer”; y tercero formar capacidades para insertarse en el mercado laboral nacional y regional, también comprendidos dentro del “saber” y “saber hacer”.

- c) Flexibilidad, esto es facilitar el tránsito entre subsistemas, dentro de un marco curricular global.

La Reforma de este modo señala que retoma para alcanzar el perfil básico del egresado de bachillerato, el término competencias, del cual se señala que, si bien la competencia se entiende que está comprendida y pretende desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes mediante el aprendizaje significativo de los estudiantes, ello no se alcanza de manera separada, ni una competencia es en sí mismo el conjunto de estos elementos, sino que, retomando a Perrenoud se argumenta que “*La competencia es una capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones...las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades y actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos...el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (mas o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación*”¹⁹⁵

Esto significa, que si bien el término competencia se retoma inicialmente de la educación tecnológica en la perspectiva actual a trascendido a todos los niveles y modalidades educativas, por lo que según la actual política educativa mundial, el formar en competencias no sólo busca el desarrollo de

¹⁹⁵ Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*, Barcelona, Grao, Biblioteca de Aula, citado en Subsecretaría de Educación Media Superior, RIEMS, Op. Cit., p. 51

competencias manuales u operativas, sino que, “Se incluyen las competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, y las competencias morales que permite el desarrollo personal y la convivencia armónica; las competencias también hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos” sustentando esta idea en la propuesta de Reforma al aseverarse que, “Sería de gran estrechez concebir la educación orientada a competencias como una sólo de corte tecnológico.”¹⁹⁶

3.1 Competencias Genéricas, Disciplinarias y Profesionales

Con tal propósito la Reforma ubica la importancia de clasificar tres conjuntos de competencias que estarían consideradas en el cambio curricular, siendo estas¹⁹⁷:

- ❖ Las competencias genéricas
- ❖ Las competencias y conocimientos disciplinares (competencias básicas)
- ❖ Las competencias profesionales

Competencias genéricas.

Las *competencias genéricas* se consideran “aquellas competencias que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida.”¹⁹⁸ Estas competencias se retoman y se identifican a su vez con las competencias clave ubicadas en las reformas europeas, en las cuales se señalan aquellas competencias que todos los ciudadanos europeos deben de poseer indistintamente del país o modalidad

¹⁹⁶ RIEMS. Op. Cit., p.51

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 55.

¹⁹⁸ SEP, SEMS, (2008). *Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior*. México, p.11.

educativa. En este caso clave porque son aplicables en contextos personales, sociales, académicos, y laborales a lo largo de la vida.

Se dice que las competencias genéricas se caracterizan por ser transversales, por que no se restringen a un campo del saber, asignatura o campo profesional. Y También transferibles pues refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.

El siguiente esquema resalta las referidas características principales de las competencias genéricas:

Competencias Genéricas

Clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.

Transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.

En cuanto a su forma se aclara que las competencias genéricas se han clasificado en categorías globales, las cuales a su vez en cada categoría se engloba una o varias competencias, de las cuales a su vez se desagregan los principales atributos a desarrollar, atendándose para ello las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora.

De este modo se determinó como competencias genéricas para la educación media superior en México seis categorías globales que incluyen once competencias:

Las seis categorías son: Se autodetermina y cuida de sí, Se expresa y comunica, Piensa crítica y reflexivamente, Aprende en forma autónoma, Trabaja en forma colaborativa y Participa con una conciencia cívica y ética.

Asimismo como se mencionó cada categoría incluye una o varias competencias, quedando definidas a grandes rasgos de la manera siguiente:¹⁹⁹

Categoría 1 Se autodetermina y cuida de sí

Incluye 3 competencias

- 1.- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- 2.- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- 3.- Elige y practica estilos de vida saludables.

Categoría 2 Se expresa y comunica

Incluye 1 competencia

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

Categoría 3 Piensa crítica y reflexivamente

Incluye 2 competencias

- 5.- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- 6.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Categoría 4 Aprende de forma autónoma

Incluye 1 competencia

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

Categoría 5 Trabaja en forma colaborativa

Incluye 1 competencia

- 8.- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos

¹⁹⁹ *Ibíd.*, p. 14-17.

Categoría 6 Participa con responsabilidad en la sociedad

Incluye 3 competencias

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

10.- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

11.- contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Cabe señalar que en el modelo educativo Conalep, las competencias genéricas se ubican en el plan de estudios dentro de la denominación de Módulos Integradores, donde se ubican las asignaturas que incluyen los conocimientos que sin importar la carrera, todos los estudiantes deben de poseer.

En cuanto a las particularidades propias de la Reforma del Nivel Medio Superior, se señala que las competencias genéricas en este caso, no son básicas, pues no se consideran la base para el desarrollo de competencias posteriores, sino, que deberán entretorse al desarrollo de competencias como las disciplinares y en su caso las laborales.

Competencias Disciplinarias

Por su parte, se considera a las *competencias disciplinares* aquellas que “capacitan para procesar, aplicar y transformar en contextos específicos, el conocimiento organizado en las disciplinas; esto supone un cierto dominio de las principales metodologías y enfoques propios de las distintas áreas del conocimiento, pero no se reduce a ello.”²⁰⁰ Al respecto se señala que no se pretende sustituir las disciplinas por las competencias, pero sí el reflexionar sobre el sentido de dicho conocimiento, sustentando que no se pretende desarrollar conocimientos relacionados directamente con la vida práctica o una

²⁰⁰ SEP-SEMS (2007). *Marco curricular común una elaboración colectiva*, noviembre, México. p.3

función inmediata, pero sí superar la transmisión de conocimientos como conceptos y procedimientos inconexos. No obstante la finalidad del conocimiento se enfoca a las capacidades demostrables, cuando se señala que el perfil del egresado “sintetiza las cualidades deseables de las personas y las competencias lo concretan en capacidades demostrables.”²⁰¹

En síntesis se sostiene que para el desarrollo de una capacidad o desempeño, el alumno adquirirá competencias genéricas, las cuales requerirán en su carácter transversal ser coadyuvadas por conocimientos disciplinares, asignaturas o distintos temarios y en su carácter transferible ser actualizados dichos saberes. Ejemplo de ello se señala que el desarrollo de competencias genéricas relativas a “Localizar información, analizarla, y organizarla a fin de seleccionar lo que se requiere y presentarlo de forma efectiva” ²⁰² Se desarrolla en distintas asignaturas como español donde se exponen a los alumnos técnicas de investigación; las matemáticas donde se dan a los alumnos herramientas para interpretar y representar cierto tipo de información como gráficas, porcentajes y ecuaciones y; ciencias sociales donde se dan los instrumentos para aproximarse a fenómenos sociales o las ciencias naturales para comprender el mundo natural. De ahí que se señale que una de las cualidades principales de la competencia es su carácter integrador.

De este modo, se argumenta que el modelo en competencias puede coexistir con los distintas modalidades curriculares de las instituciones de educación media superior, es decir, sin modificar el cómo estén organizados los planes de estudio de las instituciones, ya sea por asignaturas, disciplinas o módulos, ya que la finalidad es el desarrollo de un perfil del egresado basado en desempeños terminales, para lo cual las competencias genéricas son el eje de orientación para tal propósito, señalándose así que, “El modelo en competencias no pretende sustituir la organización de los planes de estudio actuales. Se busca más bien definir con claridad las finalidades que comparten los distintos subsistemas y escuelas, de manera que su enfoque último sea que sus estudiantes puedan movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en

²⁰¹ *Ibíd.* p.1

²⁰² SEP; *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (2007) Op. Cit., p. 57.

contextos complejos, como los que caracterizan a los ámbitos, personales, sociales y laborales del mundo actual.”²⁰³

Competencias Profesionales

Las competencias profesionales son aquellas competencias necesarias e imprescindibles para la ejecución de una determinada profesión, que se constatan en el desempeño profesional y se desarrollan en el proceso de profesionalización, comenzando en la etapa de formación inicial y continuando a un segundo nivel cualitativamente superior en su desempeño profesional. Es decir que, las competencias se van desarrollando ininterrumpidamente, a partir del desarrollo de la actividad práctica durante la etapa de formación profesional y que luego se complementa con la actividad laboral profesional del egresado a través de su desempeño profesional.

Por supuesto para el desarrollo de estas competencias hace falta poseer conocimientos, habilidades, valores y cualidades que sirvan de sustento para el logro de dichos objetivos. Es decir conocimiento, producción de pensamiento y ejecución práctica comprometida socialmente con la labor que desempeña.

En este sentido se plantea que para que un profesional; se considere competente, no basta con lograr un desempeño eficiente, sino que es necesario además que actúe con compromiso y responda por las consecuencias de las decisiones tomadas, planteando que esto es posible, ya que la competencia profesional integra en su estructura y funcionamiento elementos de orden cognitivo y motivacional que se expresan como una unidad reguladora en la actuación profesional.

En general, se puede señalar que la Reforma pretende girar el cambio en la formación del sujeto en la Educación Media Superior como elemento integrado de un subsistema bajo la óptica de lograr como fin, un sujeto definido y acorde a lo que las tendencias de reforma en el mundo han considerado de formar

²⁰³ *Ibíd.*, p.58.

sujetos capaces de entender, adaptarse y desarrollarse según los códigos actuales de la información y del pensamiento moderno, es decir, flexibles al cambio constante, tanto de información, como de escenarios y que su principal cualidad sea desenvolverse y actuar en un contexto marcado por los avances de la dinámica económica y laboral.

En términos del modelo educativo este se generaliza basar en competencias, orientando desarrollar como fin el crear un perfil del egresado del cual se pretende que “Sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.”²⁰⁴

En base a los anteriores puntos se genera la interrogante de si dicha reforma, en cuanto a la propuesta de generar un modelo único para el nivel medio superior, basado en competencias provee un sentido real de desarrollo social, cultural y valoral, así como si la interrogante de sí un modelo en competencias como núcleo central de la formación, el cual aunque se menciona, será complementado con las peculiaridades de cada institución, será suficiente para impulsar el sentido crítico, reflexivo, y desarrollar la capacidad de discernimiento y agregaríamos de juicio del pensamiento.

3.2 Programa Institucional Conalep 2007-2011

En el presente sexenio, nuevamente el modelo educativo Conalep ha entrado a un proceso de redefinición de su propuesta, en el cual se hace por un lado un diagnóstico de su propia identidad institucional y su inserción dentro de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

De esta manera y como resultado de ello, se establece a finales de 2007 el documento denominado *Programa Institucional 2007-2012*, el cual también en

²⁰⁴ *Ibíd.*, p. 12

razón del Plan Nacional de desarrollo y el Plan del Sector Educativo se deriva la concepción y criterios de la política educativa que reorientará el modelo académico para el Conalep.

Desde esta perspectiva se señala en el Programa que como institución se tienen dos fortalezas que son ofrecer educación profesional técnica basada en competencias y su vocación de vinculación con los sectores productivos públicos, social y privados. Asimismo se señala que el Colegio se ha caracterizado por su flexibilidad en su planeación académica mencionando el desarrollo propio de su metodología en el modelo de educación y capacitación basada en competencias, reconociendo que, si bien la Reforma 2003 fue un esfuerzo en este sentido, dicha reforma se centró en lo curricular dejando de lado aspectos como el desarrollo de un modelo de prestadores de servicios profesionales, un modelo de vinculación, así como un modelo de infraestructura y equipamiento, ello en conjunto con su modelo de gestión institucional basado en la calidad y mejora continua.²⁰⁵

En cuanto al modelo académico objeto de estudio de la presente investigación, se señala en el documento referido que, las decisiones del programa educativo del Conalep se han tomado en razón de la política educativa sexenal, las orientaciones internacionales en materia de educación y del diagnóstico del Colegio en función de una consulta con alumnos, prestadores de servicios profesionales, empresarios y concedores de la educación.

En el Programa se asevera que, el Colegio en sus esfuerzos por adecuar su modelo educativo a las circunstancias requeridas por el desarrollo del país, conllevó paradójicamente a que los cambios curriculares ocasionaran una divergencia del proyecto educativo original del Conalep y a perder la identidad que le dio origen al Colegio.²⁰⁶

En este sentido, se mencionan también que existen dos estrategias que han

²⁰⁵ Conalep, (2007). *Programa Institucional 2007-2012*, Metepec, Estado de México, p.5

²⁰⁶ Ídem.

generado dos situaciones no deseables, por un lado el establecer una oferta educativa la cual ha dejado de estar orientada a los sectores productivos para orientarse al área administrativa, donde existe mayor saturación de oferta laboral y consecuentemente menores posibilidades laborales con salarios competitivos; y por otro lado, el hecho de incorporar contenidos curriculares de conocimientos disciplinares para facilitar el tránsito de los estudiantes a la educación superior, lo que significó, según este diagnóstico, un detrimento en la formación de competencias para el trabajo.²⁰⁷ Considerando esto último como uno de los fines originales del Colegio.

Esta situación asimismo, se atribuye como causas de la baja preferencial como opción educativa para los egresados de secundaria y la baja en la eficiencia terminal, según el mismo diagnóstico realizado en torno a la elaboración de este referido Programa Institucional 2007-20012.

3.3 Modelo Académico para La Calidad y la Competitividad.

De este modo, se propone la redefinición del modelo académico del Conalep, para lo cual se señala se considera el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y las problemáticas propias del Colegio diagnosticadas en el referido *Programa Institucional del Conalep 2007-2012*. Para ello se establece como objetivo estratégico de la política del Conalep, el impulsar un modelo académico con un enfoque constructivista del conocimiento, sustentado en el principio y eslogan de “Una educación de calidad para la competitividad”²⁰⁸, con lo cual se pretende retomar la vocación técnica de formación basada en competencias laborales, señalándose que, “La educación de calidad para la competitividad tiene un enfoque integral y se sustenta en reconocer que la persona es el centro del quehacer institucional y debe potenciar sus habilidades de aprendizaje para la vida y el trabajo, utilizar tecnologías de vanguardia, asumir mayor compromiso en la preservación del medio ambiente, contribuir al impulso de la economía competitiva y cumplir

²⁰⁷ *Ibíd.*, p. 8.

²⁰⁸ *Ibíd.*, p.18.

responsablemente con sus obligaciones ciudadanas.²⁰⁹

En términos de orientación de la política internacional, articulada a las nacionales y sectoriales, se señala que, se retoma el principio del “Desarrollo humano sustentable como el motor de la transformación social, económica y medio ambiental, bases de una reorientación integral articuladora de la dimensión personal, familiar y comunitaria.”²¹⁰

En este sentido el perfil deseable, según el *Programa Institucional 2007-20012*, es la formación profesional técnica y de capacitación de calidad, pertinente, flexible y de vanguardia, alcanzado a través de las competencias académico-profesionales que permitan al alumno desenvolverse en los planos de la vida ciudadana, la educación superior y el empleo. Y en cuanto al desarrollo psicopedagógico se estipula desarrollar el sentido crítico y reflexivo, así como la creatividad y la innovación.²¹¹

Lo anterior, se contradice con lo argumentos del diagnóstico que en el mismo programa señala con relación a la identidad del Colegio, la cual se afirma se ha ido perdiendo, por lo es necesario, reorientar el modelo educativo normado por competencias laborales, y no ya por las llamadas competencias contextualizadas que si bien reincorporaban conocimientos disciplinares, ello se argumentó fue en cierta medida en detrimento de la formación de las competencias para el trabajo. Otro aspecto que no se profundiza en este documento es el cómo basar un modelo educativo por competencias laborales, que orientadas por normas de competencia determinadas principalmente por organizaciones empresariales, permitan incluir el carácter psicopedagógico para formar un sentido crítico y reflexivo de los estudiantes, pues sólo se menciona la incubación de proyectos empresariales para tal fin.

De este modo el Conalep se enfrenta a una paradoja, pues si bien

²⁰⁹ ibíd.,p. 3.

²¹⁰ ibíd.,p. 5.

²¹¹ Ibíd., p. 18.

retóricamente se establece impulsar un modelo educativo de calidad para la competitividad, por otro lado se menciona la necesidad de impulsar una formación que conlleve a una formación integral del estudiante que le permita formarse en tres dimensiones; para el campo laboral, la vida social y de preparación para la educación media superior, con un modelo en competencias que impulse la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión²¹²; sin embargo, nuevamente se cae en contradicciones cuando se señala reivindicar el fin fundacional del Conalep, es decir, de formar principalmente para la vida laboral, señalándose que se habrá de retomar los orígenes de la vocación técnica del Colegio e implementar programas formativos basados en competencias laborales.²¹³

²¹² Véase Anexo 2 “Modelo Académico de Calidad para la Competitividad.”

²¹³ Cfr. Conalep (2007) Programa Institucional...Op. Cit.,p.18.

CAPÍTULO V. CRÍTICA REFLEXIVA A LA PROPUESTA, PRINCIPIOS Y FINES DEL MODELO DE EDUCACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS.

1. De la visión Humanista a la Técnico Funcional de la Política Educativa.

En la actualidad la preponderancia dada al desarrollo económico a llevado a contemplar como pregunta central el qué políticas educativas se necesitan para impulsar la formación de sujetos con competencias cognitivas-socioeconómicas que exige las necesidades sociales de la globalización²¹⁴. De este modo, el pensamiento educativo preponderante a nivel mundial, es el concebido por políticas cuya finalidad es la de insertar a las naciones al proceso de globalización predominando la categoría de competencia entorno a la cual debe enfocarse las formas y fines de apropiación del conocimiento.

En este sentido, la educación se ve ampliamente sujeta a los cambios generados, donde el desarrollo vertiginoso de las tecnologías digitales y la necesidad constante y cambiante del uso de la información, ha llevado a contemplar el factor humano y su inteligencia como el recurso fundamental, no obstante, conceptos como, calidad educativa, conocimiento pertinente y aprendizaje significativo, entre otros elementos centrales de la educación, se encuentran concebidos y enfocados hacia fines que no están provocando el desarrollo educativo esperado, ni deseado.

Por ello el problema de la educación por competencias, no está en el uso del término competencia, o sólo en el uso de sus principales entramados conceptuales como los referidos anteriormente en el capítulo III donde se estudiaron los fundamentos teóricos del Modelo en Competencias, sino en el hecho de que se ha vuelto un concepto central en la educación acomodada a una monovisión del mundo, donde ser educado consiste en ser competentes para el mundo exterior, es decir, ser capaz de desarrollar y desempeñar

²¹⁴ Problematización enunciada por el Dr. Prudenciano Moreno en el Seminario de Política Educativa III, en la UPN-Ajusco, el 8 de abril de 2008.

determinadas competencias, previamente determinadas, donde si bien se reconoce que la competencia involucra no sólo aspectos cognitivos, sino también emotivos, valorales y culturales, contrastantemente dichos aspectos aun cuando se mencionan, se conciben y visualizan desde la mirada funcional de la empresa. Desde esta perspectiva recae en los recursos, procedimientos y eficacia de las personas medidas a través de sus capacidades la concepción de la calidad educativa, quedando al margen aspectos tan sustanciales como es el desarrollo de cualidades propias de la educación de las personas como son la cualidad de aprender, pensar, reflexionar y argumentar, entre otras cualidades intelectuales, además de cualidades éticas, culturales y sociales desde una visión humana. En este sentido, se observa que uno de los aspectos más preocupantes, es la consecuente confusión entre ser educado y ser competente, entre tener información y tener conocimiento, poseer habilidades y poseer competencias.

Cabe aclarar que en el MEBC el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión no son propiamente una competencia, pues como señala Sacristán, al no ser una respuesta global a una demanda, es en todo caso, un valioso componente de la competencia.²¹⁵ Dicho de otro modo un recurso para el fin de alcanzar una competencia demarcada por el conocimiento valioso, según lo ya estipulado por las normas de competencia.

En este sentido, el pensamiento de la política económica, ha trascendido a las políticas públicas y educativas en todos sus niveles y modalidades y se ha establecido el énfasis de ubicar como única posibilidad de construir conocimiento significativo aquel que sea acorde con la llamada era del conocimiento (III revolución científico-tecnológica-industrial)²¹⁶. Dicha situación ha llevado a que principios y conceptos que tradicionalmente tuvieron un carácter pedagógico, social o moral sean trasladados a una única dimensión

²¹⁵ Sacristán, Gimeno y et. al. (2008), *Educación por Competencias ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, p.37.

²¹⁶ Se señala de esta manera al ciclo económico-tecnológico que corresponde aproximadamente de los años 80s al 2030 caracterizada por el predominio de actividades económico tecnológicas como las telecomunicaciones, la microelectrónica, la informática, las ciencias aeroespaciales, la robótica, el láser, la biotecnología, la ingeniería genética, la energía solar, etc. Véase Moreno Moreno, Prudenciano. (1996) "Una mancuerna estructural: tendencias económicas y formación de docentes", en *Palabra y realidad del magisterio*, núm. 0, México, sep-nov. pp.22-23.

económica, lo cual como señala el Dr. Prudenciano Moreno entra seriamente en contradicción con el concepto “educare” de ayudar a la persona a encontrar su propio camino, consolidándose así, señala el autor, la visión técnico funcional por encima de la visión humanística, toda vez que la denominada “sociedad del conocimiento” requiere una base educativa empírica.²¹⁷

En este sentido la política educativa se ha visto enmarcada en esta visión del mundo, lo cual visto desde una perspectiva crítica-ética como la expresada por Ángel I. Pérez Gómez, llamada así por el mismo autor por ubicar el valor de la educación en los valores intrínsecos de la persona y reflexiva de la educación, resalta y establece que vista de este modo, es decir, desde la visión de las competencias, la educación se sintetiza a una visión técnica, por pretender dar a la educación el status y rigor de una ciencia aplicada, generándose a partir de ello el modelo proceso-producto, y lo que él llama el enfoque instrumental o también modelo tecnológico de intervención educativa, por ubicar a la educación un medio para alcanzar fines externos de carácter político bajo exigencias predominantemente económicas, de donde se estipula como uno de sus principios ejes a la *calidad*, concepto que también alude a distintas concepciones y que bajo esta perspectiva en particular refiere a una política educativa que la concibe e impulsa bajo la visión de una empresa, relacionándola -afirma Pérez Gómez- con la eficacia, con lo cual “El valor de la práctica, aparece vinculado con claridad a la consecución de los objetivos preestablecidos. Los medios, los métodos y procesos no tienen más significación en sí que la función instrumental que cumplen para conseguir los objetivos presentados; son, por tanto, independientes de los fines y se justifican por la eficacia que consiguen. El fin justifica los medios y éstos son en sí mismos éticamente indiferentes”.²¹⁸

De tal modo “La calidad de la enseñanza, en este caso, ha de referirse al grado de correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados

²¹⁷ Moreno Moreno, Prudenciano. (2007) Ob. Cit., Pág. 92

²¹⁸ Pérez Gómez, Ángel. (2002), “Enseñanza para la comprensión” en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, pág. 103.

obtenidos”²¹⁹ Y en donde los problemas relacionados con la eficacia tienen un carácter técnico-administrativo y económico, por lo que no se consideran como problemáticas las mediaciones necesarias desde el punto de vista valoral, cultural y social particular del grupo escolar propiamente dicho.

Por ello se puede afirmar que en esencia el Modelo de Educación Basada en Competencias, estrecha y restringe la formación humana a capacidades, habilidades y destrezas que pueden ser necesarias y hasta fundamentales para el desenvolvimiento del sujeto en su medio laboral y medio económico-tecnológico, pero no dejan de ser el desarrollo de cualidades para la producción de productos extrínsecos que si bien requieren el desarrollo de procesos cognitivos en ocasiones complejos, no necesariamente establecen un desarrollo de las cualidades intrínsecas del sujeto, de su pensamiento, discernimiento y reflexión, toda vez que ello implica desde nuestro punto de vista y acorde con la visión crítica-reflexiva una relación dialéctica entre aprender a pensar y actuar considerando las creencias, comportamientos y significados de la realidad cultural primaria del sujeto, por ser el contexto real de sus experiencias y que dan un real referente de significación a lo que se aprende, para no ser un aprendizaje memorístico o aunado temporalmente, sino comprendido y por tanto asimilado.

2. Contradicciones en el Constructo de Competencia en la Educación: Efecto de la Visión Económica Empresarial.

En torno a lo anterior, después del estudio socio-político y pedagógico del presente trabajo en torno a la educación basada en competencias, se puede señalar que la esencia del problema no es el uso del término competencia, el cual hemos visto por sus distintas acepciones y enfoques conlleva a una diversidad de significados atribuidos a dicha categoría, sino que el problema recae en que el concepto de competencia en la educación y específicamente los principios y valores que sustentan la concepción del Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC), se deriva y sustenta en la tendencia

²¹⁹ Ídem.

económica actual marcadas por la ley del mercado, el pragmatismo y el progreso competitivo, lo que han llevado a considerar a la educación como un campo científico más en donde es posible lograr el principio de eficacia en la actuación y el logro productos determinados por el criterio de calidad, intentando regular la práctica a través de leyes que deben evidenciar y evaluar el comportamiento del docente y el rendimiento del alumno con tal fin.

Las competencias en la educación, en la actualidad aparecen con debilidades teóricas e inconsistencias que conlleva a cuestionar su posicionamiento como la fuente de la pedagogía de vanguardia, debido a que cómo se observará más adelante, se carece de los principios teóricos políticos, pedagógicos y epistemológicos que permitan orientar una educación que carácter integral de la persona en sus cualidades intrínsecas y en el general la carencia misma de un modelo pedagógico, cómo señala Gimeno Sacristán montado desde el constructo de las competencias.

Así el termino competencias como constructo educativo ha llevado como bien señala Sacristán a una primera contradicción, así derivado del afán de vincular la educación con la calidad y eficacia derivadas de la visión económica empresarial, lo que ha buscado delimitar, dar rigor y precisión a lo que son las competencias, reduciendo el significado de la educación, señalando “la contradicción inherente al constructo competencias en el lenguaje educativo...reside en querer concretar criterios observables al tiempo que el conjunto de estos cubre lo que se entenderá por educación.”²²⁰ Ejemplo esencial al respecto señala el autor es lo referente al concepto “competencias básicas”, las cuales pretenden comprender una complejidad de significados que perfile la formación de un ciudadano, lo cual desborda lo posible de comprender en la definición de indicadores, los cuales se vuelven en los referentes de “ser” o “no ser” competentes, por lo que se llega a una nueva contradicción, ya que las competencias se evalúan como algo que se tiene o no se tiene, a lo cual Gimeno Sacristán señala la educación no es un producto que se consigue o un producto acabado, sino que se construye.²²¹ Por ello se

²²⁰ Sacristán, Gimeno (Comp), (2008), Op. Cit., p.27.

²²¹ *Ibíd.*, p.29.

cuestiona el cómo puede concretarse el desarrollo educativo de las personas a una educación por competencias, la cual evalúa bajo indicadores cuantitativos y el criterio de “se evidencia” o “no se evidencia”.

No obstante, se dice que el enfoque de competencias es el ideal para modalidades como las áreas técnicas e incluso para la formación profesional, ya que en la medida que las personas desarrollen competencias individuales y evidenciables, acorde a los parámetros de productividad y competitividad de los empleadores, se estará en posibilidad mayor de enfrentar el problema de empleo, al formar perfiles competentes, adaptables y capaces de enfrentar las demandas del mundo actual marcado por el avance de la tecnología, la información y la innovación. Sin embargo, se encuentra que aún en estos casos donde se dice que lo importante es lo que la persona sabe hacer, se puede considerar insuficiente el enfoque de las competencias, debido a que, “El saber hacer en una profesión no posee una única forma de manifestarse y, en su concreción, tiene un papel importante el cómo se conciben las formas de interacción entre los conocimientos y las demandas de la profesión. En segundo lugar, existen maneras distintas de enfocar la práctica y de entender el conocimiento en el que se pretende que ésta se apoye.”²²²

En este sentido, se encuentra una de las inconsistencias más significativas al establecer el constructo de las competencias, ya que si bien se establece sus representaciones en los elementos, niveles, tipos y procesos que conlleva el desarrollo de una competencia, y se conceptualizan y precisan, es decir, existe un modelo formal y hasta exhaustivo de qué y para qué del desarrollo de las competencias; no se ahonda en las estrategias pedagógicas, y en un sentido más profundo no existe el desarrollo de los estratos epistémicos, que permita saber no sólo qué, para qué y por qué de las competencias, sino también saber cómo producirlas. En este sentido, el predominio del pensamiento positivista en las competencias conlleva a considerar que el definir claramente el qué y para qué, conllevará a su desarrollo. Sin embargo como bien refiere Sacristán el fin orienta la acción, pero no prescribe el hacer.

²²² *Ibíd.*, p.30.

Entonces, es necesario considerar que el saber hacer, no sólo debe entenderse como una simple acción o un hacer sin razón como simple consecución de procesos y etapas desarrolladas como consecuencia del desarrollo de una destreza, pues si bien existen competencias técnicas que pueden ser resueltas de esta manera, existen competencias que requerirán el desarrollo de otros aspectos como el desarrollo de las capacidades de análisis reflexión, conjetura, discernimiento, etc., además de cualidades como el desarrollo personal, valoral y actitudinal

Por ello, el argumento de Sacristán pone en evidencia la debilidad de las competencias en la educación, al señalar “La debilidad del planteamiento teórico se corresponde con la imposibilidad práctica de llevar a cabo una pedagogía basada en competencias”. Asimismo aclara que “Saber algo sobre un proceso (el qué), no significa poder generarlo y realizarlo (saber cómo) Comprender y explicar la génesis y evolución de un fenómeno o algo en concreto (conocimiento del por qué) tampoco es lo mismo que saber producirlo. No es suficiente para hacerlo si sólo tenemos la explicación”²²³.

De este modo, es necesario no sólo enunciarlas, describirlas, y categorizarlas, es necesario cómo señala Gimeno Sacristán, en dado caso impulsar programas de investigación relacionadas al saber desarrollar competencias, pues en la práctica escolar, en efecto encontramos interrogantes cómo las siguientes que cuestionan la real posibilidad de desarrollar un modelo educativo basado en competencias, ¿Conocemos los procesos que se requieren sean despertados para que tenga lugar esa transformación interior de los sujetos que aprenden? ¿Sabemos cómo desencadenarlos? ¿Disponemos de la competencia que nos habilita a los educadores para saber cómo provocar el desarrollo de competencias en otros?”²²⁴ En este sentido, la realidad de la mayoría de los docentes (Prestadores de Servicios Profesionales) que trabajamos en algún momento en el Conalep, es que sólo contamos con la información a lo mucho de qué y para qué de las

²²³ Ibid..., p.48.

²²⁴ Ibid..., p.46.

competencias, pero no con el conocimiento para desencadenar y desarrollar competencias, dado que ello, se asume requiere en primer momento diversos y amplios estudios multidisciplinarios de investigación que permita conocer como realmente movilizar el desarrollo cognitivo, acorde a los contextos culturales primarios y en consideración de los factores emocionales, valorales y emocionales de los propios alumnos, ya que los comportamientos no se encuentran solo movilizados por los conocimientos teóricos y prácticos, sino también como señala Pérez Gómez, en toda actuación humana de distinguen dos dimensiones una técnica-comprensiva y otra ética-valorativa, es decir, que “No podemos comprender ni orientar la acción humana sin considerar los elementos ineludibles que la componen: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones.”²²⁵

Lo anterior, para que las competencias, se acerquen a lo que la visión crítica reflexiva considera son el desarrollo de las competencias, es decir, el desarrollo de las cualidades humanas fundamentales. Asimismo en la escuela es necesario para ello la renovación de la cultura escolar para propiciar comunidades de aprendizaje situados, como señala el autor ya citado, en el entorno cultural de vivencia de los problemas y situaciones habituales, con lenguajes, significados, ideas, modelos y horizontes cada vez más elaborados, sometidos constantemente al cuestionamiento y a la crítica de reflexión.

3. ¿Es el MEBC un Modelo de Formación Integral?

En la actualidad el Modelo de Educación Basada en Competencias en México, ha logrado expandirse no sólo a modalidades técnicas o niveles educativos medios, sino incluso a modalidades caracterizadas por su perfil humanista y propedéutico y que ahora buscan vincular lo propedéutico con lo técnico y a niveles desde el preescolar hasta el universitario, con lo cual el MEBC ha tomado varias derivaciones y adaptaciones a los fines educativos de las instituciones, lo cual habla de la influencia que ha adquirido el MEBC.

²²⁵ Pérez Gómez, Ángel I.(2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción, en Gimeno, Sacristán. Op. Cit., p.97

Ante esta situación, se argumenta que el término competencias en educación ha ido evolucionando afín de superar su finalidad inicial para la capacitación, desde una interpretación conductista de vincular las capacidades con las habilidades y el logro exclusivo de comportamientos observables, para dar un salto cualitativo del concepto competencia en la educación acorde con el supuesto carácter integral y holístico que requiere la educación en todos los niveles y modalidades, ante un escenario complejo y cambiante, en este sentido organismos Internacionales como la OCDE a partir del año 2000 en el documento *De Se Co* (Definición y Selección de Competencias Llave), documento difundido a partir del 2003, propone a todos los países de la OCDE definir las finalidades de los sistemas educativos en términos de competencias Llave “key competentes” o competencias fundamentales como se les ha solidó denominar en castellano.

Con lo anterior se pretende superar la concepción lineal y mecanicista del desarrollo de las competencias, donde los comportamientos y las conductas se fragmentan en tareas y actividades, es decir, micro competencias que pueden aprenderse, entrenarse y reproducirse con independencia de las situaciones, problemas y contextos, así como de las características propias de las mismas personas.

Con esta concepción propuesta por la OCDE pareciera que el termino competencia adquiere un carácter más integral, por apoyarse en supuestos desde la mirada del constructivismo y ahora con una interpretación comprensiva y holística de lo que son las competencias, concibiéndose así por competencia “La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.”²²⁶ Desde este planteamiento la competencia contempla teóricamente no sólo el desarrollo de conocimientos,

²²⁶ *Ibid.*, p. 77

habilidades y destrezas, sino que también contempla el desarrollo de atributos mentales que sustentan la capacidad en diferentes situaciones, como los valores, las actitudes y la motivación, con una orientación ética.

Asimismo parece sugerente el enfatizar en las características que deben sostener el desarrollo de las competencias como son el carácter holístico e integrado de las competencias, el carácter contextual, el actitudinal y el ético.

No obstante, aunque si bien se plantea aspectos que efectivamente le dan a las competencias un carácter, no referido a un desarrollo lineal y mecánico de conocimientos, habilidades y destrezas, sino que considera el desarrollo del conocimiento y del conocimiento práctico influenciado por los atributos mentales del sujeto como son sus actitudes, aptitudes y valores, demarcados por el contexto evolutivo, lo cierto, es que ello parece ser novedoso en los documentos oficiales, pero que ha pasado en las instituciones educativas, donde al menos, en Conalep, si bien se hizo del conocimiento de este nuevo carácter de las competencias con el Modelo de Educación Basada en Competencias Contextualizadas, en la Reforma Académica 2003, lo cierto es que el enfoque en las prácticas formales y formas de evaluación, demeritan dichos propósitos, en especial, veremos más adelante, en el apartado denominado Reflexión en torno al MEBC: caso Conalep que, si bien se mencionan aspectos valiosos como el carácter holístico de las competencias en las cuales se supone en su desarrollo intervienen cualidades internas de la persona y factores externas, considerando fundamental el contexto en el desarrollo de las competencias y lo valoral, desafortunadamente nos daremos cuenta que ello se ve acotado a una mirada y concepción de pensamiento que limita todo esfuerzo.

En este sentido, los avances parecen ser más retóricos que viables, en especial por el sustento teórico que orienta a las competencias, que es esencialmente positivista y eficientista, ya que el desarrollo de las competencias actualmente si bien puede contribuir a una formación más pertinente para el mundo dominado por el avance de la ciencia y tecnología y la demanda de perfiles laborales, el desarrollo del pensamiento para vivir en un

mundo cambiante, incierto y complejo, requiere acercarse a lo que Pérez Gómez denomina el desarrollo de competencias, entendidas bajo una visión más amplia considerando las cualidades intrínsecas de la persona, como los valores propios, es decir, una visión crítica, humana y ética denominando así a las competencias como -capacidades humanas fundamentales-, en el cual no caben los conocimientos definidos o las destrezas o habilidades específicas, los cuales son necesarios pero no suficientes, sino las capacidades mentales humanas que permitan a la persona comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional, en este sentido la clave no está en el desarrollo y definición de las competencias a desarrollar, sino en identificar las cualidades humanas fundamentales que permitan un comportamiento humano capaz de enfrentar el carácter complejo, cambiante e incierto, siendo fundamental desde nuestra perspectiva el desarrollo de la capacidad del pensar reflexivo.

Desde esta perspectiva, señala Pérez Gómez los rasgos diferenciales de las competencias o capacidades humanas fundamentales es que, “Constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes.”²²⁷ A lo cual reiteramos que dichos conocimientos, valores y actitudes refieran a la esencia de la persona y la de su contexto primario.

A continuación se señalan las características que deben de poseer las competencias fundamentales, según el autor referido, considerando el trabajo DeSeCo y también las aportaciones de otros autores.²²⁸

- a) El Carácter holístico: refiere a que el desarrollo de competencias integra demandas externas, atributos individuales (afectos, emociones, valores, actitudes y habilidades, así como el conocimiento explícito o tácito, como las particularidades del contexto particular y de otros contextos.

²²⁷ *Ibid.*, p. 80.

²²⁸ *Ibid.*, p. 78-79. El autor retoma las aportaciones de Hipkins, Brewerton, Car, Perrenod, y Kegan.

- b) El carácter contextual: refiere a que al igual que el conocimiento, la competencia de interpretación e intervención de cada sujeto, no reside sólo en cada persona, sino también en la riqueza cultural y/o profesional en cada contexto.
- c) El carácter actitudinal: refiere a que la competencia debe estar relacionado con las intenciones, emociones y valores, para que los individuos deseen aprender y encuentren el sentido del conocimiento. Toda competencia implica un querer hacer.
- d) El carácter ético: refiere a que toda acción humana implica elegir, afrontar y priorizar entre distintos principios morales, a veces en conflicto.
- e) El carácter reflexivo: refiere a la capacidad de transferir de manera creativa, no mecánica una competencia, considerando contextos, situaciones y problemas, entendida dicha transferencia como una adaptación que requiere comprensión e indagación.
- f) El carácter evolutivo: refiere a que se desarrollan, perfeccionan o deterioran a lo largo de la vida, dado que han de actualizarse mediante su aplicación constante a los nuevos contextos cotidianos, a nuevos problemas y situaciones profesionales.

En el caso concreto del Nivel Medio Superior y la Reforma Integral del Bachillerato²²⁹, El esfuerzo dirigido a adoptar un Currículum Único Basado en Competencias, ha llevado a que se estipule que un curriculum con dichas características, no necesariamente se circunscribe al desarrollo de conocimientos técnicos, sino que pretende el desarrollo de conocimiento y resolución de problemas de orden superior, por lo que además de competencias técnicas y tecnológicas existen las genéricas o clave, las que

²²⁹ Véase, *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, (2008).

hacen converger las competencias con los conocimientos disciplinares y las competencias profesionales, con lo cual se aclara que no sólo se privilegian las competencias operativas o manuales, sino que se integran las capacidades lingüísticas, lógico-matemáticas, sociales y hasta las morales.

Visto de esta manera, la educación basada en competencias, no privilegia el desempeño sólo operativo ya que en términos psicopedagógicos para ser competente en la resolución de problemas complejos, no sólo se manifiesta la capacidad operativa o manual, sino que interviene el desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas lo cual implica validamente el argumento de Perrenoud, el cual señala que la competencia implica “Una capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, es decir que “El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación).”²³⁰

Ahora bien, sí el desarrollo de una competencia de orden superior, como se le denomina implica el desarrollo cognitivo conjuntado con el desarrollo de la habilidad y destreza mental, con una actitud asertiva fortalecida con valores que conlleven a un saber, con un saber hacer y un saber ser, para una denominada “educación Integral”, ¿por qué entonces es tan criticado dicho modelo?, ¿En qué recae su fragilidad como modelo de formación?

Para acercarse a responder los anteriores cuestionamientos acerca del MEBC, tomaremos como elementos de reflexión, los aspectos que considero son sus principales problemas para ser un modelo de formación integral y son la finalidad del ideal del sujeto que se pretende formar (según los principios del MEBC), y lo que se ubica como conocimiento relevante o significativo.

²³⁰ Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, Biblioteca del aula, pág. 15. Citado en SEP, *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, 2008, enero, p. 51.

Así se identifica que aún cuando se mencione un salto cualitativo en relación con la educación tradicional de no considerar sólo lo intelectual con demérito de lo manual y afectivo y se argumente como dimensiones de formación lo cognitivo, lo procedimental, lo afectivo, lo interpersonal²³¹ y valoral. No obstante, lo anterior tras el análisis en el presente trabajo, en relación de cómo se conciben estas dimensiones y cómo se entretajan para considerar a un sujeto competente o no competente, se puede señalar que estas dimensiones no refieren al desarrollo propiamente del sujeto en sus cualidades humanas, sino al ideal de un sujeto que debe ser eficaz en su desempeño para lo cual la forma en cómo se conciben dichas dimensiones debe de estar en congruencia con lo que se espera sea el actuar y pensar de la persona, si bien considerando diferentes niveles de complejidad y abstracción.

De este modo los principios y valores asumidos por el MEBC ha llevado a asumir por competente la acepción de formar principalmente a un ideal de ser apto reduciendo la competencia humana de sus diversas dimensiones al esencialmente laboral y económico. Sin embargo, aun cuando se argumenta que el MEBC no única, ni necesariamente está orientado sólo por principios económicos, como la calidad, pertinencia, eficacia y flexibilidad, sino también por principios psicopedagógicos como el aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo a través de la resolución de problemas, principios psicológicos como el liderazgo, la asertividad y la empatía, y principios morales como el compromiso, el respeto, la cooperación grupal, la mentalidad positiva y la responsabilidad²³², Lo cierto es que estos principios de carácter psicopedagógicos y morales se adoptan, pero bajo el enfoque de contribuir a la formación del sujeto, en función de lo se concibe como fin educativo, bajo este modelo, que es el desarrollo de competencias predeterminadas en función de la demanda de conocimiento que el mundo económico-empresarial determina, y de la visión que del conocimiento se tiene, es decir, la categoría central de competencia, competitividad, engloba estos principios.

²³¹ Hawnes Barrios, Gustavo. (2004). *QBC: El curriculum basado en competencias*, Universidad de Talca Chile, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, p.4.

²³² Los valores referidos son reconocidos como elementos fundamentales de formación dentro del MEBC, véase SEP- Conalep, (2004). *Ética en los espacios educativos*, Estado de México, p. 1

Así de los argumentos más llamativos es que se asevera que se reconoce que “La finalidad del conocimiento es lograr aproximaciones sucesivas a la verdad, reelaborando las preconcepciones equivocadas sobre la realidad social y natural” Lo cual desde nuestra perspectiva, si bien la finalidad del conocimiento es reelaborar constantemente nuestras concepciones sobre la realidad, no se considera que se parta de concepciones equivocadas para llegar a la verdad, sino más bien que la adquisición de conocimientos de manera reflexiva permita desarrollar la capacidad de pensar, inferir, contrastar, cuestionar, para acceder a construir y reconstruir nuestras propias interpretaciones y acciones. Considerando que la cualidad humana del conocer es acceder a entender las diversas interpretaciones contingentes, parciales y particulares de la realidad.

Por ello se ha llegado a cuestionar los sustentos teóricos que como modelo educativo tiene el MEBC, ejemplo de ello están los estudios de autores como Frida Díaz Barriga y Antonio Rigo, los cuales identifican esta inconsistencia del MEBC y aseveran que pese a que el modelo en competencias retoma elementos de varias fuentes teóricas entre estas las psicopedagógicas como forma de sustentar su carácter educativo, se identifica que estos son retomados de manera tácita, es decir, de manera declarativa y justificante, pero no explicativa ni de manera articulada, por lo es identificable que dichos elementos teóricos se distorsionan y entran en contradicción, llegando a afirmar que el denominado modelo en competencias no cuenta con estatutos propios para un modelo educativo “La EBC está muy lejos de constituir un paradigma o teoría educativa con estatuto propio; más bien y en sus diferentes versiones, ha tomado prestado el conocimiento emanado de diversas teorías psicológicas o pedagógicas.”²³³

En este sentido los autores anteriormente citados afirman que si bien el modelo se presenta con elementos teóricos, procedimentales y actitudinales, estos son englobados en la categoría de competencia, por lo que se enfatiza en la

²³³ Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo.(2000). “Formación docente y educación basada en competencias” en Valle Flores, (Coord.) *Formación en Competencias y certificación profesional*, UNAM-CESU, México. p. 83

dimensión práctica del conocimiento sin explicar la manera en que el conocimiento teórico contribuye a la optimización de los procedimientos, ni se explica las relaciones y entrelazamiento entre conocimiento comprensivo, toma de conciencia y actuación estratégica, por lo que el conocimiento, el saber y las actitudes, “suelen jugar dentro del modelo un papel subsidiario, presentándose como criterios de calidad de las competencias sin que se constituyan, por derecho propio, en objetivos educativos de primera importancia.”²³⁴

De este modo, si bien el modelo por competencias, parece constituirse por principios que conllevan tres dimensiones importantes del sujeto, como son el “Saber”, “Saber hacer” y el “Saber ser”, el girar en torno a las categorías de competencia y desempeño lo limitan y lo enfocan principalmente a la formación laboral y profesional, que si bien importantes, no por ello únicas en la formación integral del sujeto.

Por ello aun cuando se refieran dichas dimensiones, lo cierto es que la visión del modelo educativo se estrecha esencialmente a lo que se considera conocimiento significativo por su pertinencia con el avance científico-tecnológico, de manera que predomina como ejes de formación las dimensiones lógica y racional, mientras que lo sensorio-motriz, afectivo, emocional, psíquico y ético, se visualizan en coincidencia para un sujeto lógico, racional y eficaz para responder a las problemáticas del mundo moderno visto desde una visión esencialmente económica y laboral.

En este sentido también queda limitado el concepto de lo que desde nuestro punto de vista se entiende por aprendizaje significativo y realmente reflexivo para el alumno, esto es, la forma de acceder al conocimiento, es decir, no sólo el qué, sino el cómo, lo cual está propiamente ligado al ejercicio del pensar.

De este modo tenemos que en la más reciente llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior, si bien se señala en la definición de las 11 Competencias Genéricas determinadas para alcanzar un Perfil del Egresado y

²³⁴ *Ibíd.*, p. 81

conformar un Sistema Nacional del Bachillerato, entre los atributos deseables como quinta competencia a desarrollar el pensar “crítica y reflexivamente”, para desarrollar innovaciones y solucionar problemas, ello entra en contradicción al señalarse que deberá estar orientado por métodos establecidos, y “Seguir instructivos y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo”²³⁵

Así se identifica que aun cuando se establece el discurso de una educación de calidad en donde se pretende el desarrollo creativo y reflexivo para que el alumno sea capaz de desarrollar y resolver problemas desde los cotidianos hasta los complejos de su vida social, laboral y profesional, lo cierto es que el sustrato teórico que fundamenta al modelo en competencias es el desarrollo de competencias si bien flexibles por su formulación y contexto de aplicación, éstas se convierten en competencias que podemos definir como cerradas o limitadas por la concreción a determinados conocimientos y su énfasis en los resultados al estar dichos conocimientos orientados por normas, cuyo criterio del saber y de la evaluación es el “saber”, para el “saber hacer”, y no el “saber pensar”-“saber hacer” como procesos conjuntos y no jerarquizados o supeditados uno del otro.

Pero incluso, enfocándose a la vanguardia del MEBC en torno a su fin laboral y profesional, al señalarse el avance de superar el conocimiento memorístico y enciclopédico impulsado por la escuela tradicional, para desarrollar el conocimiento significativo, se hace la pregunta significativo para qué o quién, en donde nuevamente se encuentra que se orienta a ser significativo para la vida laboral y profesional, pero no necesariamente personal del sujeto, toda vez que se establece el cierre por competencias de lo que es relevante aprender, existiendo poco espacio o bien dándose poca importancia al conocimiento que no sea considerado conocimiento de vanguardia, por no ser necesario dentro del desarrollo actual. Esto último, al conocimiento que más puede afectar es al de niños y jóvenes, por ser estos más vulnerables a la normatividad del curriculum y la certificación de las evaluaciones escolares, lo cual pudiera

²³⁵ SEP, Reforma Integral del Bachillerato, Anexo: Competencias Genéricas que constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional del Bachillerato, p. 100.

contrariar la creatividad y capacidad de reflexión que en estas etapas es fundamental encauzar.

Así la búsqueda del desarrollo de la reflexión orientado por la resolución de problemas, parece existir un avance, de establecer las condiciones para que el sujeto pueda solucionar un problema, el limitante se encuentra en que estos problemas están orientados principalmente al contexto laboral o profesional, en el que si bien se exige un grado de pensamiento complejo para lo cual se requiere un desarrollo cognitivo del sujeto, esto limita finalmente el conocimiento al acotarlo y privilegiarlo a un solo ámbito o contexto.

En cuanto al principal problema que limita el desarrollo de la reflexión y la posibilidad de asimilar el nuevo conocimiento en función de los referentes personales, se encuentra el hecho de orientar el curriculum por normas de competencia, las cuales funcionan a su vez de referentes para la evaluación del desempeño, lo cual conlleva a que la enseñanza se vuelva metódica y se oriente y limite a desarrollar dichas competencias y el aprendizaje se vuelva procedimental en función de lograr evidenciar lo estipulado para la evaluación.

Por ello, pese a considerar que el conocimiento es significativo en todo modelo por competencias para el desempeño productivo, no necesariamente el desarrollo del conocimiento por competencias, incentiva la creatividad y la reflexión, pues aún cuando existen diferentes tipos de competencias; el principio de calidad no está intrínseco en la cualidad humana que desde la visión crítica-reflexiva está en provocar en los estudiantes el descubrir diversas vías para interpretar, cuestionar, enriquecer y ampliar dichos modos de interpretación, considerando que el pensamiento, la acción y los sentimientos humanos se desarrollan en contextos sociales, culturales y lingüísticos determinados, ni tampoco en los factores del proceso educativo, ni mucho menos por la esencia de la formación del ser humano, sino por la forma del “saber hacer”, es decir, el desempeño, y es que efectivamente como lo señala el Dr. Prudenciano Moreno “El aprendizaje en estas teorías, es definido como un proceso basado en la repetición y la experiencia acumulada que eficientizan las tareas en términos de “performace” (desempeño); no por la calidad

intrínseca de los factores productivos, sino por la forma de ponerlos en acción.”²³⁶ Es decir, la calidad se concibe como un concepto que alude a una educación que conlleve a una formación del saber que, para ser considerada valiosa debe ser cuantificable por evaluaciones estandarizadas y conocimientos predeterminados, es decir, por el logro de los resultados.

De este modo, si la calidad está enfocada al desarrollo extrínseco del proceso educativo, es decir, al constante avance y vanguardia de los contenidos curriculares, y al desempeño de los sujetos, ¿cómo puede hablarse de educación integral?, si el mismo individuo no es considerado sujeto del desarrollo, ni es considerada la superación de sus propias cualidades, sino sólo de lo que puede evidenciar en una evaluación, es decir, no de lo que realmente piensa, conoce y es.

En este sentido, el MEBC no sólo debe ser analizado por su propuesta pedagógica y/o metodológica en el proceso de aprendizaje-aprendizaje, toda vez que el MEBC no implica sólo una propuesta de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, o de estrategias didácticas o un simple modelo pedagógico, sino que también habrá que revisar sus bases teóricas que lo sustentan, como Política Educativa, toda vez que se entiende que el MEBC forma parte de la tendencia actual de la globalización, que busca a través de la educación reestructurar el pensamiento de los individuos, para que estos cuenten con las capacidades de vivir y desarrollarse dentro de los nuevos códigos de información y valores que implica la modernidad, desde el punto de vista del desarrollo económico.

En este contexto y considerando como perspectiva teórica los referentes del pensamiento crítico-reflexivo, se establece como elementos de reflexión del MEBC, el ¿cómo se concibe a la educación, qué es el saber, y cuál es la naturaleza en qué se les concibe?

²³⁶ *Ibíd.* p. 90

4. Elementos de Reflexión entre la Propuesta del MEBC y una Visión Crítica Reflexiva.

De las reflexiones más sustantivas que posibilita la visión crítica reflexiva es el de cuestionar la educación tradicional y en la actualidad la educación en competencias, por ser procesos cerrados en el saber, es decir, ser modelos en los cuales se entiende a la educación como un proceso de adaptación de las estructuras cognitivas a determinadas estructuras del pensamiento, anteriormente determinadas por objetivos temáticos y conceptuales y en la actualidad predeterminadas por normas de competencia, o bien unidades de aprendizaje donde se determinan las competencias a aprender para la posterior evaluación del desempeño.

En este sentido, el enfoque crítico-reflexivo desde una posición crítica establece como categorías de reflexión la comprensión y el significado que se le da al acto de educar dentro del curriculum en los modelos educativos, Para lo anterior se establece considerar como elementos de identificación y reflexión, entender qué se entiende por el saber, cuál es la naturaleza del saber que se privilegia o se pondera, cuál es el valor que se le da al saber teórico, y cómo se entiende la relación teoría-práctica y la importancia a la acción.

El modelo crítico reflexivo de este modo permite a través de criterios de reflexión deslindar un modelo reflexivo de un modelo cuyo discurso puede ser crítico, pero que al reflexionar sobre sus bases teóricas conlleva un interés técnico, permitiendo en este caso elementos de reflexión en torno al Modelo de Educación Basada en Competencias.

En este sentido, el saber generado en el MEBC, retomando la reflexión que establece Gimeno Sacristán, es un paradigma técnico de la educación, ya que su base teórica señala el autor es pragmática y conductual, en donde el saber generado, tiene por objeto producir resultados previstos o resolver problemas

predeterminados.²³⁷ Es decir, el conocimiento tiene por propósito el hacer mejor las cosas, hay preocupación por el desarrollo de habilidades y destrezas en situaciones específicas y cambiantes buscándose una adaptación técnica.

En cuanto al valor del saber teórico y la relación con la práctica, el autor establece que su valor está regido por las categorías de eficacia y eficiencia tanto del profesor como del alumno, y ello efectivamente es manifiesto en los currículum basados en competencias, donde se encuentra que se especifican los conocimientos, las actitudes y destrezas que ambos deben poseer para ser competentes, con respecto a los resultados esperados, tal como sucede en el Conalep desde la Reforma 2003. En torno a la relación jerárquica que existía en la educación tradicional de la práctica con respecto a la teoría, ahora se ha pretendido invertir, pero manteniéndose dicha relación jerárquica.

En cuanto a la acción se identifica que la acción escolar se dirige por un proceso de aprendizaje hacia lo externo, es decir, orientado al desarrollo de destrezas observables y medibles cuantitativamente, por lo que la acción se orienta a fines predeterminados, en lugar de ser un proceso reflexivo, asimismo las ideas también se consideran aspectos reproducibles con la cualidad de ser reproducibles en sitios o circunstancias diferentes, por lo que la formación de alumnos y maestros está orientada al desarrollo de conocimientos que si bien implican un proceso de desarrollo cognitivo, interesa que dicho desarrollo esté orientado más al conocimiento, habilidad y destreza de la resolución de problemas predeterminados en la actividad cotidiana o profesional y no necesariamente al desarrollo del saber pensar y juicio de la reflexión.

En este sentido, la preocupación del Modelo en Competencias si bien conlleva una actividad de operación cognitiva que implica un esfuerzo mental de articular y poner en juego los conocimientos, habilidades y destrezas para enfrentar una situación o problema, el verdadero cuestionamiento no está sólo en el proceso de formación en competencias que determina estructurar el aprendizaje de forma procedimental al determinar lo deseable a alcanzarse

²³⁷ Gimeno, Sacristán, José. (1983). "El profesor como investigador en el aula; un paradigma de formación de profesores", *Educación y sociedad*, Akal editor, Madrid.

según lo estipulado por la Norma de Competencia, sino que ello mismo, además de estructurar la enseñanza-aprendizaje, determina qué es el conocimiento, cuál debe ser la naturaleza de ese conocimiento y el valor al mismo, ello englobado por las categorías capacidad, competencia, desempeño, lo cual determina la naturaleza de un conocimiento que debe ser observable y cuantificable, por lo tanto se puede afirmar que efectivamente el MEBC es un paradigma pragmático de la educación.

5. Cuestionamiento al Aprendizaje Significativo y el Conocimiento Pertinente del Enfoque en Competencias desde una Mirada Crítica Reflexiva

Al respecto y retomando nuevamente a Pérez Gómez, señala que, en la actual era tanto el conocimiento, como la cultura se visualizan con una visión estrecha y hasta estática dentro de las políticas educativas que llegan al aula, y señala por ejemplo que, “El conocimiento académico en el modelo tradicional se ha caracterizado precisamente por su reproducción a los productos, resultados, conclusiones, sin comprender el valor determinante de los procesos.”²³⁸ Asimismo en la actualidad la producción vertiginosa de información, ha conllevado a una nueva dificultad, siendo como provocar que dentro de tal bagaje y velocidad en el flujo de información, los alumnos alcancen realmente un aprendizaje relevante. En este sentido, compartimos la idea de Pérez Gómez quien señala que el acceso a tecnologías de la información y los distintos medios informativos han generado que en la actualidad el déficit no es la información, sino la transformación de esa información en conocimientos relevantes. Así el reto ahora de la formación lo sitúa en “La dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría.”²³⁹

²³⁸ Pérez Gómez, Ángel. (2002) op. Cit., p. 71.

²³⁹ Pérez Gómez, I. (2008). Op. Cit. p. 64

Por lo anterior, se observa que existe una visión distinta cuando se habla del conocimiento pertinente y aprendizaje significativo en el actual enfoque por competencias, de lo que desde nuestro punto de vista y de la visión crítica se entendería por formación de conocimiento a través del aprendizaje relevante. Ello debido a que la visión de las competencias retomando aspectos de la teoría de Ausubel, si bien supone superar el aprendizaje repetitivo y mecánico, por una aprendizaje significativo a través de lograr vincular las nuevas ideas y conceptos presentados con el bagaje cognitivo del alumno, la propuesta psicológica cognitiva es retomada con un enfoque técnico de la educación, pues si bien se menciona lo intelectual, lo motivacional y lo actitudinal, ello se ve limitado cuando se concreta a esfuerzos didácticos y lo contextual no refiere a contextos históricos culturales, sino económicos laborales. Asimismo la concepción de conocimiento pertinente limita su valor de uso, por su valor y necesidad de cambio por la certificación de competencias.

De este modo, desde nuestro punto de vista en efecto, dicha transición hacia el conocimiento relevante, se da cuando lo que se aprende tiene significado para la misma persona y no sólo para responder a los imperativos actuales del conocimiento. En este sentido, afirma Pérez Gómez que, en efecto, un conocimiento con carácter de sabiduría²⁴⁰ tan requerido por la situación de incertidumbre y cambio que se vive actualmente, sólo será viable cuando el aprendizaje sea entendido y potencializado como constante construcción de significados²⁴¹, no únicamente desarrollados por un carácter individual, objetivo, cognitivo, físico y orientado hacia el exterior, sino que el sujeto construye tanto individual y colectivamente significados como forma de satisfacer sus propias necesidades y contingencias acorde a sus intereses y posibilidades de discernimiento en contextos concretos e históricamente condicionados. Es decir, que la persona construye conocimiento no sólo en respuesta a la demanda exterior, sino como forma de satisfacer también sus

²⁴⁰ El autor refiere por sabiduría el arte de saber navegar y manejarse en situaciones de incertidumbre, conscientes de las posibilidades y limitaciones, del contexto y de nosotros mismos, en virtud de los propios valores y propósitos, debatidos y cuestionados. Ídem.

²⁴¹ El autor refiere por significados las representaciones subjetivas de la realidad, que reflejan en parte la realidad y en parte el modo de ver del sujeto, representan la realidad desde la perspectiva de quién elabora la representación, y cada sujeto va construyendo sus plataformas subjetivas de representación con las representaciones ajenas que respira en su contexto familiar y cultural. Ídem.

necesidades, asimismo no sólo están inmersos los aspectos intelectuales y habilidades técnicas, sino las representaciones subjetivas construidas propiamente y asimiladas por el contexto familiar y cultural, como las ideas, los códigos de significado, las costumbres y aspectos tan humanos como las emociones, los sentimientos y los valores. Así entonces puntualiza el autor citado el carácter humano del aprendizaje: “Los significados, las representaciones subjetivas, refieren a todos los ámbitos de lo real desde el ámbito más físico al territorio más espiritual, pasando por la parcela de las emociones, los sentimientos o los valores. La grandeza del ser humano y su complejidad reside, a mi entender, en la posibilidad ilimitada de construir significados.”²⁴²

En este sentido, la educación no sólo debería de entenderse como la simple transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas, o el desarrollo de la dimensión cognitiva a la resolución de problemas, o formar a la persona para su adecuada adaptación al medio social y cívico, sino entender que la educación conlleva la comprensión de un sujeto con distintas dimensiones tanto intelectuales como espirituales y emocionales, siendo el potencial a desarrollar las cualidades propias de la persona. De este modo la educación desde una visión crítica, retomando a Pérez Gómez, es considerada como una oportunidad para que cada individuo adquiriera la posibilidad de conocer y cuestionar el origen, sentido y valor de los significados que forman sus modos de pensar, sentir y actuar, así como acceder al progreso del conocimiento considerando para ello necesario la ruptura con los significados establecidos, cuestionando las representaciones mentales, ideas, costumbres y valores de la propia cultura y la apertura a otras interpretaciones y posibilidades.²⁴³

De este modo resulta fundamental para ello darle importancia a la construcción y reconstrucción de significados que siguiendo al arriba citado autor refiere como vías las cinco siguiente²⁴⁴:

²⁴² Pérez Gómez. I. (2008) op. Cit., p. 66.

²⁴³ *Ibíd.* P.65.

²⁴⁴ *Ibíd.*, p.69.

1.- La imitación: En el cual intervienen la observación y reproducción, siendo básica en los primeros años. Esta adquisición de significados es basada en lo que la corriente psicológica llama el conductismo.

2.-La experimentación: Lo importante de esta vía es la posibilidad de movimiento autónomo del sujeto para indagar, experimentar, descubrir y corregir. La actividad, la iniciativa y la autonomía son aspectos importantes para lograr un sujeto más autónomo. La psicología cognitiva de Piaget representa esta vía.

3.-La comunicación: Se considera la gran vía de adquisición de significados por su carácter permanente e ilimitado en las personas, ya que el humano nace, crece y vive en redes de significados que la cultura de su comunidad y la de su concreto escenario han entrelazado. Sus máximos representantes son Vigotsky, Bruner y representantes de las corrientes de la Psicología sociocultural e histórico-cultural.

4.- La reflexión: Considerada la movilización consciente de los significados, requiere un movimiento de introspección, es decir, de volverse sobre sí mismo para identificar y precisar el alcance y repercusión de los propios modos de pensar, sentir y actuar, recuperando situaciones, contextos, impresiones, sentimientos, propósitos, lagunas, contradicciones, carencias y expectativas. En este caso la reflexión, refiere el autor, requiere formación y hábito y constituye una vía fundamental del sujeto educado con criterios propios, por lo que es un aspecto imprescindible en la formación de la capacidad para conocer y desarrollar las propias capacidades de aprendizaje y actuación.

5.- La movilización inconsciente: Es decir, el inconsciente, la vida de los sueños, las fantasías, los temores, lo desconocido y lo posible influye en los pensamientos, sentimientos y acciones. El concepto de inconsciente adquiere múltiples interpretaciones y abarca contenidos distintos, desde los componentes del deseo y la pasión hasta los patrones culturales, desde las represiones infantiles y los temores inconfesables a los estímulos que alimentan la fantasía y animan lo posible, lo anterior para comprender las

aparentes contradicciones manifiestas entre el pensamiento y la conducta humana. En esta perspectiva, señala Pérez Gómez, aparecen los planteamientos psicoanalíticos y el pensamiento postmoderno y postestructuralista de Lacan, Foucault, Lyotard, Heidegger, etc.

Asimismo Pérez Gómez señala y diferencia el conocimiento de calidad, distinguiéndolo del académico, porque en el caso del primero requiere distanciamiento, contraste y reflexión, esto es, ruptura con las redes establecidas de comprensión y de interpretación, señalando “El progreso del aprendizaje y del conocimiento requiere ruptura con las interpretaciones convencionales, el distanciamiento crítico de las propias formas de ver la realidad, la conciencia de que no son más que formas particulares, contingentes y parciales de mirar, sentir y actuar. La distancia crítica requiere el contraste, la pluralidad de alternativas, el cambio de mirada y de posición.”²⁴⁵

Asimismo señala que tanto la ruptura como el distanciamiento emergen del contraste y la experimentación, expresando que del contraste de perspectiva e interpretación de distintas personas y grupos, se discernen aspectos críticos distintos en virtud de sus contextos y patrones culturales, lo cual conduce a comprender dificultades como estrategias para resolver problemas realmente contextualizados.

Desde esta mirada entonces, se sugiere que la educación, más que estar basada en competencias o criterios establecidos por los resultados a esperar, sería prudente que estuviera orientado por patrones de interpretación abiertos al cambio, a la ambigüedad y a la experimentación con aspectos del conocimiento disciplinar e interdisciplinar más actual, de lo contrario las competencias en especial las profesionales, se pueden convertir en un espacio de reproducción y mecanicismo.

Por ello aun cuando se hable de creatividad y hasta innovación, ello sólo se alcanza en pocos y hasta privilegiados espacios, y la mayoría de las veces en el aula escolar, el conocimiento se ve limitado a la transmisión de los productos

²⁴⁵ *Ibíd.* p. 73

de la investigación científica. Lo anterior por los propios principios que sustentan la política educativa y que mueve la práctica escolar, en donde la cultura pocas veces es visualizada como señala el autor “Como un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y grupos que viven en ella.”²⁴⁶

Por ello, si el MEBC mantiene como finalidad alcanzar que el sujeto manifieste y evidencie los conocimientos, habilidades y destrezas previamente determinadas por normas delimitadas por la competitividad económica y el avance tecnológico, donde se determinan y seleccionan qué conocimientos son valiosos para alcanzar ser competitivo, considerando únicamente el contexto socioeconómico deseable a nivel mundial, bajo una visión homogénea de la cultura mundial, se seguirá marchando a contracorriente con la cultura experiencial real y empírica de los alumnos, la cual es el referente que posibilita un acercamiento más cercano al verdadero aprendizaje y construcción y reconstrucción del conocimiento de los alumnos, considerando que aquello que verdaderamente se aprende, es lo que se comprende, lo cual queda ligado al contexto en el cual se ha aprendido.

Desde una visión crítica-reflexiva del proceso de aprendizaje en el aula, se considera válido el argumento de Pérez Gómez, el cual destaca que, el aprendizaje realmente significativo sólo es posible provocarlo “A menos que se activen las preconcepciones habituales de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje en el aula.” Es decir, lograr ligar, articular la cultura del alumno, a la cultura escolar y disciplinar, ya que el autor considera que “El aprendizaje en la escuela debe provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos en la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos/as y la cultura que se está creando en la cultura social actual.”²⁴⁷

²⁴⁶ Pérez Gómez, I. (2002) p. 71.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 108.

Por tanto desde nuestra perspectiva el problema para alcanzar una *educación de calidad* entendida desde la óptica de contribuir al desarrollo de los valores y cualidades intrínsecas de la persona, cualidades que también se desarrollaran en la misma actividad o proceso de práctica y no sólo en los fines externos, esto es, que conlleve a un desarrollo del pensamiento del alumno y no sólo a utilizar conceptos teóricos para su aplicación artificial a problemas creados por otros, sino que realmente se contribuya a utilizar dichos conocimientos como herramientas conceptuales, que puedan utilizarse en la vida real, es el alcanzar la comprensión del conocimiento y no sólo su adquisición, y para ello la importancia de considerar el contexto cultural primario, dimensión desde la cual adquiere significado y significancia el conocimiento.

En este sentido, se asumen necesarios considerar algunos elementos de la visión ética que sobre educación y aprendizaje expone Pérez Gómez, en el sentido de que sólo se aprende aquello que queda ligado al contexto donde se aprendió determinado por la cultura, entendida esta como “Patrones de significados, codificados en símbolos y transmitidos históricamente..., mediante los cuales la gente comunica, perpetúa y desarrolla sus conocimientos y actitudes sobre la vida. Así entendida la cultura se construye, transmite y transforma al hilo de los acontecimientos y flujos que caracterizan la vida de la comunidad a lo largo de los tiempos. Los individuos y los grupos que constituyen las nuevas generaciones aprehenden la cultura, la reproducen tanto como la transforman.”²⁴⁸ Por ello se asume que se habla de aprendizaje significativo cuando “las herramientas conceptuales de la cultura pública implica un claro proceso de enculturación. Se aprenden los conceptos porque se utilizan dentro del contexto de una comunidad social donde adquieren significación, y se utilizan adecuadamente dichos conceptos como herramientas de análisis y toma de decisiones porque se participa de las creencias, comportamientos y significados de la cultura de dicha comunidad y porque, para participar eficazmente en la vida compleja de dicha comunidad, tales instrumentos parecen útiles y relevantes.”²⁴⁹

²⁴⁸ *Ibíd.*, p.108.

²⁴⁹ *Ibíd.*, p.110.

6. La Propuesta del Aprendizaje Significativo en Conalep y la Ausencia de Nexos entre Contexto y Cultura.

Desde esta perspectiva se cuestiona entonces que el MEBC en general y también en el caso Conalep, considera como conocimientos pertinentes y significativos aquellos conocimientos considerados relevantes por la demanda laboral y la vanguardia científica y tecnológica, que si bien son significativos, estos adquieren su relevancia por el contexto en el cual fueron creados o desarrollados, “El verdadero significado de dichos conceptos se refiere a la realidad cultural de la comunidad social donde se crean y recrean de forma continua, como consecuencia de su utilización en la práctica cotidiana.”²⁵⁰

Sin embargo, en el Conalep, se pretende que dichos conocimientos sean significativos al establecer mejor de carácter didáctico, y se pretende alcanzar su comprensión con problematizaciones, las cuales no dejan de ser experimentos artificiales, en el que al no existir la mediación necesaria de la cultura primaria, pasan a ser conocimientos retenidos o conceptualizados para su aplicación, pero no necesariamente su comprensión, debido a que si bien se realizan prácticas, éstas por no estar mediadas por el sentido, el significado e intencionalidad de la propia cultura del alumno, contexto real del sujeto, desde el cual adquiere significado el conocimiento que permita su comprensión y aprendizaje verdaderamente significativo, se dará paso al aprendizaje memorístico o al aprendizaje significativo para la cultura de la escuela, esto es el alumno lo aprenderá por su utilidad en la evaluación, para la cultura de la escuela, pero no necesariamente extraescolar.

En el caso del Conalep, se ha pretendido resolver el problema referido al aprendizaje significativo, en función de eficientar herramientas de la enseñanza como los recursos didácticos bajo la visión del aprendizaje significativo de

²⁵⁰ *Ibíd.*, p.111.

Ausubel y estrategias de aprendizaje como la motivación, la asertividad y el liderazgo, pero no se hace un esfuerzo real de contextualizar las actividades de aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad donde tales herramientas y contenidos adquieren su significado al utilizarlos en la práctica cotidiana. Así en el Colegio aún no se ha hecho un estudio y orientación real sobre cómo facilitar el aprendizaje considerando dicha mediación cultural, toda vez que los esfuerzos enfocados a dicha fin solo se enfocan a una mejora de carácter didáctico y de métodos de enseñanza bajo el enfoque de las competencias para los profesores o llamados Prestadores de Servicios Profesionales, lo cual no refiere a un estudio serio de la cultura experiencial de los códigos de significado, creencias e ideas de los estudiantes.²⁵¹

De este modo, no se está contribuyendo al desarrollo del aprendizaje significativo, ya que desde nuestra perspectiva y en consonancia con autores de la tendencia reflexiva como el referido Pérez Gómez, se sostiene que el alumno aprende dialécticamente reinterpretando los significados de la cultura, es decir, los sujetos participan cotidianamente en la construcción de la cultura, dando significados a sus experiencias en función de su marco cultural en el cual se desarrollan y a su vez el resultado de sus experiencias mediatizadas por las nuevas representaciones y reinterpretaciones contribuyen paulatinamente a nuevos significados y comportamientos que enriquecen la cultura. Lo cual como ya se mencionó, posibilita el aprendizaje verdaderamente significativo al propiciarse la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Por tanto, es pertinente y necesario retomar la propuesta de Pérez Gómez de considerar “Cómo construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social.”²⁵² Es decir, superar el actual paralelismo de la cultura experiencial del alumno con aproximaciones empíricas a una realidad aún restringida por acepciones e ideologías de la comunidad local, pero fundamental por ser el referente de sentido y significado que da contexto al conocimiento, con la

²⁵¹ La contextualización es generalizada a lo laboral y declarativa en ámbitos de la vida y el trabajo, remitida a lo didáctico, pero no explicativa de cómo generar los nexos entre la cultura global, escolar y experiencial.

²⁵² *Ibíd.*, p.111.

cultura pública o científica, motor para el desarrollo del pensamiento y herramienta para superar el conocimiento inmediato, pero que la mayor de las veces se presenta como una cultura disciplinar, conceptual y abstracta. Lo anterior significa superar el contexto artificial en la escuela, de resolver problemas teóricos o artificiales, donde la intención es la aplicación de los conceptos para resolver dichos problemas o prácticas, y obtener los resultados estipulados, previos a la evaluación.

Se recomienda impulsar el proceso de asimilación y comprensión de problemas reales dentro de la cultura social de nuestro país, en donde las herramientas conceptuales que significa la cultura científica, sean utilizadas para la misma actividad y práctica escolar. Ello en palabras de Pérez Gómez implica el ya referido problema de cómo construir un puente entre la cultura experiencial del alumno con la cultura académica, para construir una cultura escolar como concreción de la cultura social de la comunidad.

Considerando lo anterior, aun cuando el MEBC en el caso Conalep, establece la importancia de un aprendizaje significativo, por impulsar relacionar los nuevos conocimientos con lo ya aprendido por el alumno, lo cierto es que ello, no es viable toda vez que el MEBC establece impulsar una educación de calidad, desde una perspectiva, la cual es valorada de manera extrínseca por los resultados evidenciados, por lo que, en el afán de alcanzar los resultados esperados, no se da énfasis en el proceso propio del aprendizaje, el desarrollo intrínseco del sujeto, de su pensamiento, emociones y cualidades humanas, ni en los factores sociales y humanos inmersos y determinantes del aprendizaje de un conocimiento verdaderamente comprensivo como la cultura y el contexto social, fundamentales desde nuestra perspectiva. En este sentido a lo mucho se contribuye a facilitar didácticamente la transmisión de información, pero no a la esencia de la comprensión para desarrollar conocimiento significativo.

En este sentido, acorde con la visión crítica, no es apropiado el ubicar las metas educativas como el fin de la educación, sino sólo como principios del proceso de aprendizaje en la educación cimentado por los valores propios de la educación, es decir, de los individuos y de la sociedad, los cuales deben ser

las cualidades intrínsecas del individuo, y del mismo desarrollo educativo que se ponen de manifiesto consecuentemente en la forma de llevar a cabo acciones y prácticas como resultado de dicho desarrollo, más no como único fin.

7. El Dilema de la Educación Integral, la Educación Técnica y las Competencias en el Conalep.

En el caso Conalep, se vuelve un caso particular, pues el fin del modelo educativo Conalep ha estado en distintos disyuntivas en especial de los 90,s a la actualidad, pues si bien su fin fundacional estaba enfocado a preparar a los jóvenes para su inserción al campo laboral, con retos de carácter esencialmente nacionales, lo anterior, no obstante, se ha ido modificando según las prioridades que la misma agenda nacional e internacional le han atribuido.

De este modo, cuando el Conalep inicialmente como institución privilegiaba la educación técnica y terminal, el *Modelo Basado en Normas de Competencia Laboral* (MEBNCL), parecía ideal para tal fin. Sin embargo, que ocurre cuando a partir de 1997, ante la demanda de los jóvenes y la necesidad del Estado de dar respuesta a la demanda de mayores oportunidades de estudiar el bachillerato para proseguir estudios superior, el Conalep empieza a adquirir un carácter bivalente de educación técnica y la posibilidad de alcanzar el nivel bachillerato con la inclusión de 6 materias complementarias para tal fin y la posterior asunción del Conalep como institución de educación media superior con la Reforma del 2003, y qué ocurre en la actualidad con las competencias en Conalep ante la Reforma Integral del Bachillerato y la proclamada formación integral.

Con lo anterior, quedaba claro que el Conalep ha estado constantemente sufriendo modificaciones en su modelo educativo a fines de formación un tanto particulares en distintos momentos. En efecto la respuesta llegó con la Reforma Académica 2003, en la cual se sostuvo que la educación que proporciona el colegio debía orientarse por un *Modelo de Educación Basada en Normas de*

Competencias Contextualizadas (MEBCC), adquiriendo un nuevo adjetivo, en torno a lo cual se pretendía establecer una visión más amplia de formación que integrara no solo conocimientos, habilidades y destrezas para la vida laboral, sino también para la vida social, personal y la posterior inclusión al nivel superior.

Supuestamente esta visión integral, no reducida al ámbito técnico, pretendía hacer más coherente el modelo con la nueva modalidad de formación es decir, bachiller. De esta manera el Modelo de Educación Basada en Competencias Contextualizadas contribuía con dicho fin al aunarse el principio de la contextualización a las competencias y conllevar a una formación que si bien está enfocada para el trabajo, ahora se visualizaba la importancia de una formación contextualizada en lo social, político, histórico y ético.²⁵³

En torno a la mediación histórico y contextual del MEBC para Conalep, se señaló en términos retóricos qué, el carácter de competencias contextualizadas, le incorporaban al modelo educativo para Conalep, principios como el de concebir al alumno como un sujeto individual activo y social y en la cuestión pedagógica adquiriría importancia la capacidad del sujeto para reflexionar en torno a problemáticas y construir sus soluciones en su relación con los otros en trabajos grupales. No obstante, en la realidad esto continuaron reduciéndose a cuestiones prácticas donde las preguntas como las respuestas esperadas ya están definidas y relacionadas principalmente al mundo del trabajo y contextualizadas solo bajo dicho fin. Lo cual se contradice con lo expresado por la política educativa de formación para el Colegio al expresar el principio de contextualización del conocimiento desde el marco social e histórico del alumno para hacer significativo el aprendizaje y la cuestión ética y valoral para la formación del “saber ser”.

En este sentido la contextualización en Conalep se ha entendido como ubicación de los conocimientos, los valores y formas de actuar del sujeto en

²⁵³ SEP-Conalep. (2003) Reforma Académica 2003, p.8

razón de las condiciones científicas, tecnológicas y económicas de la actual etapa de la llamada Era de la Información, lo que significa que la contextualización es concebida por una única dimensión que es la económica y una única lógica de pensamiento, ubicada como científica positivista.

En la actualidad con la Reforma Integral del Bachillerato, el Conalep ha manifestado de manera sutil la situación compleja de enfocar su modelo por competencias, acorde a su fin educativo, llegando a no ser correspondientes y hasta contradictorios los fines del Colegio con el enfoque de competencias asumido, lo anterior, por ejemplo se identifica en el *Programa Institucional 2007-2012*, el cual en su diagnóstico señala la pérdida de identidad del Conalep y hace un llamado a recuperar su fin fundacional de formar para el trabajo, haciendo hincapié en la necesidad de retomar nuevamente a las competencias laborales para el empleo. Sin embargo, más adelante en dicho documento se plantea al Modelo de Educación Basada en Competencias como política de formación integral del técnico bachiller y tres los fines de la formación; para la vida ciudadana, para la educación superior y el empleo, planteando entonces la formación profesional técnica y de capacitación a través de competencias académico-profesionales.

En este sentido, se identifica que las autoridades en el Conalep se percatan de que el Colegio no está alcanzando el fin primario de formar para el empleo, por ello el llamado a retomar su fin fundacional, y entonces surgen distintos cuestionamientos ¿qué pasa con su fin educativo en los planos de la vida y la educación superior?, ¿qué ocurre con las competencias no están colaborando con tal fin?, asimismo ¿es posible impulsar una educación integral, bajo un modelo que privilegie las competencias laborales y académico-profesionales, aun cuando se señala privilegiar las primeras, sin explicar cómo se desarrollaran las académico-profesionales?, y aún más compleja la situación cuando se señala que ello se basará en un enfoque constructivista y bajo principios de calidad para la competitividad, tal parece que las contradicciones son claras y las formas de desarrollar un modelo educativo por competencias no.

Por lo anterior, es recomendable retomar el criterio de contextualizar las competencias, no sólo desde una dimensión y enfoque, sino que se sugiere una visión de cómo entender la contextualización, con el propósito de hacer más viable el acercamiento del sujeto con el objeto para un saber más significativo, ello a través de la problematización y la reflexión, considerando que, como señala la autora Marcela Gómez Sollano, contextualizar el aprendizaje significa confrontar a los sujetos con sus propias condiciones de vida,- y retomando a Hugo Zemelman- afirma que un pensamiento dialéctico permitirá “Reconocer opciones históricamente viables y potenciarlas”,²⁵⁴ Esto significa que una formación contextualizada va aunada en torno al plano histórico y de lo cotidiano, no sólo como marco de acción de carácter innovador y de adaptación técnica, sino también como marco de pensamiento para saber establecer conjeturas y visualizar posibilidades de desarrollo en las diferentes dimensiones del individuo.

8. Los Valores Funcionales en el Modelo por Competencias en Conalep

Haciendo una revisión sobre los principios éticos en los cuales se impulsa el modelo Conalep, aparecen visiblemente inconsistencias y contradicciones, por ejemplo en el plano de los valores, donde en el mismo Conalep, se reconoció y se publicó en un curso sobre ética²⁵⁵, los problemas éticos que los docentes debían considerar al trabajar con los alumnos en la actualidad como consecuencia del enfrentamiento entre los valores relativos donde se funda el egocentrismo, es decir, el bienestar del individuo sobre la comunidad difundidos por los distintos medios de comunicación, y los valores tradicionales difundidos por instituciones como la familia, la escuela y la ¿empresa? (sic), por lo que se recomendaba considerar los problemas y conflictos morales que los alumnos podían enfrentar, ya reconociendo que, inclusive en la escuela se establece el egocentrismo y el individualismo donde predominan los más capaces y fuertes, lo cual se trató de soslayar con valores como la

²⁵⁴ Gómez Sollano, Marcela.(2002) “Epistemología del presente potencial y educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman” en Gómez Sollano, Marcela (Coord.) *Teoría, epistemología y educación: Debates contemporáneos*. México, UNAM-Plaza y Valdez págs. 257-259.

²⁵⁵ SEP, (2004). *Ética en los espacios educativos*, Op. Cit.

comunicación, el trabajo colaborativo, la asertividad y el respeto a la persona principalmente.²⁵⁶

Sin embargo, por los mismos principios de la EBC, es decir, la eficacia, eficiencia y calidad y criterios asumidos por el Conalep se ha derivado en una ética funcional del “Saber Ser” donde además de los valores mencionados en el párrafo anterior se agregan el compromiso, la mentalidad positiva y la calidad, por lo que el mismo modelo acentúa la contradicción entre la idea de impulsar un modelo ético basado en la persona como miembro social, según los valores tradicionales y los valores relativos y funcionales de la empresa.

Por tanto, es claro que en coincidencia con Silvia Schemelkes, consideró que no es posible una formación valoral, basada en una formación prescriptiva y agregaríamos basada en principios económicos y gerenciales como principios ejes. Por ello, retomáramos como recomendable considerar el criterio de la reflexión, el autodescubrimiento y el diálogo, los cuales conllevan a una mayor madurez del pensamiento y por ende del desarrollo cognitivo que es precondition para el desarrollo del juicio, pues como apunta Schemelkes, citando a Kohlber “La madurez del pensamiento moral, predice la madurez del comportamiento moral.”²⁵⁷ De lo contrario se seguirá dando el carácter negativo de la ética, es decir, los alumnos seguirán asociando más lo que no se debe hacer y los castigos. En cambio se considera que propiciando el diálogo, se incentiva el lado positivo del pensamiento en el cual al escuchar y discernir existe mayor posibilidad de identificarse con ciertos valores, que en la mayoría de los casos se clasifican entre los cotidianos y los de la escuela.

9. Estudio Crítico a la Visión Epistemológica del Modelo de Educación Basada en Competencias en Conalep

En suma, la adaptación del Modelo de Educación Basada en Competencias (MEBC) conlleva una inercia común de subordinar la dinámica de formación de

²⁵⁶ *Ibíd.* P.20.

²⁵⁷ Schemelkes, Silvia. “Foro Internacional de Educación y Valores” en *Instituto de Fomento de Investigación Educativa en México*.

los sujetos a los valores y parámetros establecidos dentro del establecimiento de un marco de racionalidad moderna cuyo sentido de formación busca responder a la eficiencia y productividad, generándose por principio una contradicción de formación pues si bien el principio de formación establece dar sentido, significado y rumbo de vida a los sujetos.²⁵⁸ Lo que sucede realmente es que, como puntualiza la ya referida autora Gómez Sollano, los procesos de formación en las sociedades modernas contemporáneas, sobre todo la escuela, “Tienden a subordinar las posibilidades de los sujetos de la educación a las dinámicas que se estructuran a partir del currículo formal, dificultando la incorporación, recuperación y transformación de las diferentes formas en que estudiantes y profesores se relacionan con el conocimiento de acuerdo a momentos y circunstancias concretos”²⁵⁹ conllevando a ubicar a la “...educación (como) un proceso de acumulación ‘eficiente’ de conocimiento, sin cuestionar las formas de pensar de las que emana y las opciones de futuro que los mismos delimitan...”²⁶⁰.

Es decir, se ha confundido el transmitir y adquirir información para su posterior medición de datos retenidos y acumulados, con el fin de educar, el cual cómo señala Oscar de la Borbolla debiera ser el pensar y no sólo el aprender conocimientos, en este sentido, no sólo son importantes los contenidos educativos por lo que transmiten, sino como forma de relacionar lo aprendido con la realidad, pero no únicamente con la adquisición de conocimientos que se funcionalizan en la realidad práctica, sino también para generar nuevas ideas, en este sentido, se aclara que “La escuela ayuda a pensar no por los contenidos que ofrece, sino por el análisis que suelen hacerse en las aulas.”²⁶¹ Ello a través del desarrollo del juicio, y el uso de procesos mentales como el análisis, la síntesis, la deducción, la inducción y en especial de la crítica, en especial basada en lo valoral y la duda. En este sentido, De la Borbolla aclara

²⁵⁸ Expresado por el Dr. Prudenciano Moreno en el *Seminario Especializado III: Política Educativa*, el 17 de octubre de 2007 en la UPN-Ajusco.

²⁵⁹ Gómez Sollano, Marcela. (2002) Op. Cit., págs. 259-260

²⁶⁰ Ídem.

²⁶¹ Borbolla de la, Oscar. (2006). “¿Qué es el pensar?”, en *La rebeldía del pensar*, Nueva Imagen, México, p. 13

que “saber mucho acerca de un tema, o saber mucho acerca de muchos temas, no guarda relación con el pensar.”²⁶².

El desarrollo del pensar, genera una mayor congruencia con el propósito de formación de los sujetos, toda vez que como se mencionó la generación de una política educativa de formación debiera buscar generar lineamientos para dar sentido y dirección de hacia dónde orientar la vida de las personas, lo cual al desarrollarse sólo la capacidad de adquisición de conocimientos o el desempeño de habilidades y destrezas no es posible tal fin. “Pensar en cambio, es descubrir en cada camino una multitud de sentidos y encada sentido una multitud de caminos. Para quien piensa hay muchas metas y muchas maneras de alcanzarlas...”²⁶³

En el aspecto central de la formación, al igual que Oscar de la Borbolla, Hugo Zemelman considera que la formación se debe centrar en el pensar y en la problematización desde una dimensión histórica, y no sólo en la explicación, ello con el objeto de saber mirar la realidad, es decir, “Privilegiar la capacidad de pensar para saber ubicarse en un contexto, sin limitarse a lo que está ya definido como susceptible de organizarse en contenidos teóricos.”²⁶⁴ En donde “Pensar históricamente consiste en un permanente cuestionamiento de los parámetros en cuyo marco se organiza el pensamiento. Esto es, en una subordinación del cierre semántico de la teoría a las exigencias de un pensar que incorpore como dimensión del conocer a lo nuevo.”²⁶⁵ Lo cual además de impulsar una formación más allá de la racionalidad científica de la actual era global, también facilita la formación de valores toda vez que, al desarrollarse el juicio del sujeto se contará con la visión de sentido y un mayor criterio para ver la realidad.

De este modo, el desarrollo del pensar, no sólo hace más viable la formación de las personas en sus múltiples dimensiones humanas como lo social, cultural y emocional, sino que incluso permite impulsar el desarrollo de la capacidad

²⁶² Ídem.

²⁶³ *Ibid.*, p. 16.

²⁶⁴ Zemelman, Hugo. (1995), en Gómez Sollano, Marcela. (2002). *Op. Cit.*, p. 276.

²⁶⁵ Zemelman, Hugo (1998), en Gómez Sollano, Marcela. (2002). *Op. Cit.*, p. 271.

cognitiva, considerada central por la educación basada en competencias, debido a que si se piensa se hace más viable el desarrollo de la capacidad de resolver problemas en diferentes situaciones, como la posibilidad de ampliar el aprendizaje continuo, no solo el aprendizaje dirigido y en el aula, sino el autoaprendizaje a lo largo de la vida, tan proclamado como línea a desarrollar por las actuales políticas de educación ante el avance abrumador de conocimientos que se consideran relevantes para mantenerse vigentes ante la vanguardia del desarrollo científico y tecnológico. Y que, sin embargo, bajo la actual propuesta de aprendizaje centrada en el desarrollo de competencias basadas en el criterio del desempeño, no contribuye a ello ya que el ejercicio cognitivo que se privilegia es el de la asimilación y repetición, para hacer viable la certificación del desempeño según los estándares y normas ya previamente establecidos y a los cuales se busca responder y acreditar. Lo anterior muy a pesar de proclamarse como paradigmas de aprendizaje, el “aprendizaje significativo” de Ausubel, y el “Constructivismo”²⁶⁶, lo cual, sin embargo, se ve absorbido y sujeto al entorno del desarrollo y evaluación del criterio de desempeño.

Así el problema del aprendizaje no se limita únicamente al desarrollo de nuevas técnicas y habilidades didácticas, o de un cambio del paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje, señalándose ahora como novedoso el transitar del paradigma de la enseñanza al aprendizaje, es decir, centrarse en el aprendizaje de los alumnos,²⁶⁷ ni aún en los contenidos, en este caso, si son actuales con la actual era de la globalización y que ha tendido a denominarse con el criterio de pertinencia del curriculum, sino que también implica saber construir la relación del conocimiento con la realidad en este sentido la función de ampliar y activar las potencialidades del pensamiento, lo cual “Lleva a considerar las condiciones psicogenéticas del sujeto, así como el contexto social, económico y cultural concreto en que se desenvuelve.”²⁶⁸

²⁶⁶ Conalep. (2005) *Curso de habilidades didácticas II*, Manejo de grupos, Presentación en Power Point. Diapositiva 33.

²⁶⁷ Este argumento centró el propósito del denominado *Curso de habilidades didácticas II*, para los Prestadores de Servicios Profesionales (docentes) en Conalep, Ídem.

²⁶⁸ Gómez Sollano, Marcela. Op. Cit., p. 259.

En este caso un elemento a considerar para una comprensión más amplia del principio de pertinencia de los conocimientos transmitidos, está la ubicación histórica para lo cual Gómez Sollano expresa que muestra de que el ordenar el curriculum en base a los conocimientos considerados relevantes por su importancia en el mundo económico global, está que muchos de los contenidos generan en niños y jóvenes aburrimiento, abandono y simulación, por lo que señala que “uno de los desafíos centrales en el campo educativo es construir propuestas en las que se relacione conocimiento con realidad... rearticulando cotidianamente la historia con la generación de opciones y su potenciación, en un contexto de injusticia y desigualdad socioeconómica como en el que viven diversos sectores de la población.”²⁶⁹

Por lo anterior, se puede afirmar que la ubicación histórica no sólo implica impulsar políticas educativas cuyas reformas se vean dirigidas a establecer contenidos curriculares considerados pertinentes por adaptarse a normas de competencia, es decir, por contener los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para el desempeño competente de una función productiva en la actual era de la globalización, sino que se deberá partir del acontecer concreto y cotidiano de las prácticas escolares, con la idea de que algo más allá de lo constituido es posible de darse.

No obstante lo anterior, conlleva la dificultad de analizar la pertinencia a partir de una reflexión, en lo que Gómez Sollano señala como el reconocimiento de los límites de la pedagogía moderna caracterizada por su cualidad normalizadora y que afirma, fue en base a está que, se constituyeron el horizonte cultural y de inteligibilidad de los sistemas educativos en América Latina para adecuarlos a la sociedad moderna y la pretensión del progreso, muy a pesar de las diferencias y resistencias entre países, regiones, etnias y clases sociales.²⁷⁰

Por ello -señala Gómez Sollano- lo complejo de entender y hacer converger las condiciones de cómo se generan las prácticas escolares, la presencia de los

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 266.

²⁷⁰ *Ibid.*, págs. 266-267.

esquemas de la pedagogía tradicional y la posibilidad de generar alternativas educativas, está en situar los límites de lo nuevo, lo diferente a la continuidad de la cultura y su transformación en los procesos de formación y no suponer que la oposición de elementos de un tipo de educación con relación a otro tipo de educación será automático o que se romperá con lo que históricamente ha predominado en los saberes de la educación.

Por lo anterior se hace necesario retomar la dimensión histórica como principio de la pertinencia del conocimiento, a fin de no reducir la formación a la transmisión de conocimientos vía la memorización u organización disciplinaria del curriculum, producto de la generación de contenidos educativos distantes de los intereses y realidades de los jóvenes, sino que habrá que abrir las posibilidades de lo nuevo a las determinaciones históricas del momento para lo cual “la apertura a lo nuevo demanda reconocer que los sujetos de la educación se forman hoy en diversos espacios de la vida social y cultural. En ellos se construyen racionalidades que impactan profundamente la forma en que los sujetos se relacionan con el conocimiento y la realidad, ya que conforman todo un universo para pensar.”²⁷¹ Debido a que “...la incorporación de lo nuevo como exigencia para pensar implica un proceso de problematización del conocimiento acumulado que enfrenta al sujeto a una reelaboración constante de lo aprendido y a sus propias condiciones de vida.”²⁷²

Esta situación que lleva a un cuestionamiento epistemológico de cómo se ubica la apropiación del conocimiento y su forma de desarrollarlo, podría señalarse como distante de la problemática de cómo concebir el sustento para un modelo educativo, sobre todo para un nivel y modalidad como el Conalep, considerando que sus fines no son el de construir conocimiento, sino, el de transmitir conocimientos y habilidades para la inserción laboral y la posibilidad de acceder a un nivel educativo subsecuente, sin embargo, la problemática se inscribe a nivel macro y no considerarlo conlleva a continuar generando e impulsando una política educativa curricular que favorece la transmisión de

²⁷¹ *Ibíd.*, p 274

²⁷² *Ibíd.*, págs. 271-272

contenidos cuya lógica limita el aprendizaje a la adquisición de información y habilidades, que privilegian el pensamiento lineal y repetitivo, lo cual limita la capacidad de razonamiento abstracto, lo que se refleja incluso para el desarrollo de competencias genéricas y laborales en distintos contextos y momentos, y consecuentemente para otro tipo de conocimientos.

En este sentido, la política educativa debiera considerar que un modelo educativo, aún para modalidades como Conalep, con el objeto de alcanzar y potenciar las capacidades de las distintas dimensiones del sujeto incluyendo las laborales, no basta con asumir y adaptar las nuevas tendencias educativas de países que generan la directrices del desarrollo económico mundial, como lo es el modelo en competencias, sino que es necesario un estudio a fondo de distintas propuestas pedagógicas, psicológicas y epistemológicas que contribuyan a cimentar líneas para la generación de un modelo educativo que complemente el actual modelo por competencias y hacer congruente la formación educativa del Conalep con su propio eslogan de ofrecer “una profesión para la vida” y como se estipula en el portal del Colegio en la Internet de favorecer una “formación humana, científica y tecnológica”, pero no basada tan sólo en “valores de mercado”, como se afirma en el mismo portal, toda vez que sustentar una formación en base al mercado limita la formación del sujeto a valores funcionales y deja de lado aspectos sustanciales de la formación como lo es lo social, humano y cultural que incluso pueden contribuir a un mejor desarrollo de la capacidad de producción y del mismo desarrollo económico de los países.

CAPÍTULO VI. ELEMENTOS TEÓRICOS ALTERNATIVOS PARA CONSIDERAR UN ENFOQUE HUMANO DE LA EDUCACIÓN.

Una vez revisadas las fuentes que sustentan la política educativa actual en el caso Conalep, básicamente por el enfoque de las competencias, y tras identificar las serias limitantes que lo sustentan bajo la perspectiva técnica, es de considerar por tanto necesario en este apartado proponer elementos de otras miradas psicopedagógicas y sociales que permitan dilucidar una visión alterna al modelo en competencias y con ello considerar elementos a tomar en cuenta al establecer un modelo de educación y formación del profesional técnico en Conalep, considerando como ejes de análisis la concepción del conocimiento pertinente, el aprendizaje significativo y la importancia otorgada a la aplicación del conocimiento.

Para ello se considera fundamental abrir el horizonte a nuevas miradas que no sólo permita corregir y proponer bajo una visión meramente instrumental, estrategias de gestión para la implementación de las políticas educativas enfocadas a las prácticas escolares. Por lo que si bien las políticas son una práctica de gobierno, el argumento que se sostiene aquí cuestiona que las políticas den por sentados y validos los principios de acción desde una visión de conocimiento y sólo sean cuestionadas las estrategias que normalicen bajo un solo enfoque de la razón las prácticas escolares, lo cual se ha dicho se considera la principal limitante para impulsar una educación integral que conlleve en sí un aprendizaje significativo para el alumno.

Bajo este argumento entonces se establece necesario reflexionar desde otras visiones para la orientación de los fines de la educación y dar sentido al cambio social a través de políticas que cuestionen los principios rectores del sentido de las intervenciones. Por lo que se presentan a continuación elementos de otras visiones que, desde el punto de vista asumido en este trabajo, son fundamentales como referentes para formular políticas más cercanas a las

necesidades y fines que deben ser inherentes a la educación que es la formación del ser humano en su esencia y cualidades internas.

1. La Teoría de la Complejidad, una Visión para Repensar al Mundo, a la Sociedad y al Sujeto.

En este esfuerzo de búsqueda de propuestas y criterios que amplíen la mirada a un concepto de educación más amplio, es congruente asimismo plantear una visión teórica para una política educativa que permita mirar al individuo, a la sociedad y al mundo desde una mirada como lo plantea el paradigma de la complejidad de Edgar Morín y más adelante también la política y Escuela del Sujeto de Alain Touraine.

De este modo se sugiere la reformulación del pensar, no sólo en la escuela, sino también a nivel macro para la problematización de los problemas sociales y por tanto de la misma educación, en este sentido, se resalta lo propuesto por Edgar Morín en su obra “Introducción al pensamiento complejo” en donde se señala la necesidad de reformar nuestro modo de pensar, de un pensamiento clásico edificado sobre el *orden, la separabilidad o especialización y la razón*, para asumir una visión con un pensamiento complejo donde se puedan vincular las nociones de “orden/desorden/organización”²⁷³

La principal propuesta del autor está referida a lo que el llama “El pensamiento complejo o teoría de la complejidad”, lo cual no significa concebir a la realidad como compleja, sino más bien a una nueva forma de ver el mundo o abrir la mente a nuevas formas de pensar, que permita acercarse a la realidad con una visión del universo en devenir permanente donde se conjugan el orden y el desorden, el equilibrio y el desequilibrio, lo previsible y lo incognoscible. “En el plano del pensamiento, la complejidad no es un fin, sino el medio necesario para concebir lo fundamental, lo emergente, lo ambiguo, el individuo, el ser, la invención (...) el pensamiento de la complejidad, finalmente es la forma de

²⁷³ Morín, Edgar., en Monclús, Estella Antonio. (2004). “La educación a comienzos del siglo XXI”, *Educación y Cruce de Culturas*, México, FCE. p. 47.

pensar por la cual el pensamiento toma conciencia y desarrolla lo que no ha dejado de ser nunca: una aventura en la nebulosa del desconocimiento.”²⁷⁴

En este sentido, el conocimiento no puede entenderse como un conjunto de datos o información, en el cual prevalece el orden y la razón, el cual es fundamental adquirir y relevante por la demanda externa para llegar a ser competente en un área del conocimiento o función laboral. Sino que implica por así decirlo un proceso de acercamiento constante y desde distintos ángulos a un fenómeno o hecho, en el cual no existe un solo camino para llegar a conocer, a su vez que se trata de un conocimiento inacabado, es decir, no está dado en definitiva, sino que requiere de constantes acercamientos y planteamientos en distintos momentos, contextos y desde distintas miradas. Es decir que, el conocimiento y la formación de valores, no solo se transmiten, para ser susceptibles de valorarse por su evidencia, sino que se comprenden y se reconstruyen constantemente en el pensar de las personas.

Lo anterior implica un replanteamiento de la visión actual de la política manifiesta en la actual Reforma de la Educación Media Superior donde si bien se expresa alcanzar acercamientos sucesivos a la verdad, se señala que hay que reelaborar las concepciones equivocadas sobre la realidad social y natural, es decir, se piensa bajo un pensamiento racional y ordenado que se puede acceder a una realidad estable, en la cual por medio de las teorías hay que reelaborar nuestras ideas o concepciones equivocadas para llegar a una realidad ya hecha objetiva, ordenada y concreta. En este caso el pensar desde la complejidad permite plantear una de las principales capacidades humanas a desarrollar, la cual es su capacidad de entender y reelaborar las diversas interpretaciones humanas sobre la realidad, apropiándose de ellas mediante sus experiencias, creencias y preconcepciones previas, considerando que el conocimiento es parcial, contingente y contextual.

En lo que respecta a la separabilidad del conocimiento, es importante recalcar una de las problemáticas más recurrentes que Morín refirió como la disyunción, es decir, la separación entre el observador y su observación (sujeto-objeto)

²⁷⁴ *Ibíd...*,p.44

desde esta perspectiva ningún sociólogo, economista, político o en general la persona u organismo designado para definir una política puede situarse por encima de la sociedad, dado que está en el interior de ésta “El pensamiento complejo no reemplaza la separabilidad por la inseparabilidad, sino que apela a una dialógica que utiliza lo separable, pero lo inserta en lo inseparable.”²⁷⁵

Por lo tanto, es importante señalar los tres principios de su propuesta para pensar los problemas sociales y de la condición humana; el primero denominado **dialógico**, el cual “une dos principios o nociones antagónicas que aparentemente deberían rechazarse, pero son indisociables e indispensables para comprender una misma realidad”²⁷⁶ Así el principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios a la vez antagonistas, lo cual es importante considerar no sólo en cuestiones de biología, sino también en procesos sociales de la vida cotidiana organizada y de la historia humana. Desde esta mirada entonces, es importante señalar que ninguna política educativa debiera guiarse por un solo enfoque y metodología, por ejemplo el actual enfoque en competencias, el cual desde una visión positivista solo hace énfasis en la importancia del conocimiento objetivo, racional, comprobado y valido según los criterios de pertinencia y vanguardia, bajo los cuales se definen las normas de competencia, dejando totalmente olvidado, por considerarlo opuesto al objetivo, el carácter subjetivo de la persona al momento de construir su conocimiento.

Asimismo se considera el desarrollo del uso de la razón sin la parte afectiva sublime de la persona, lo cual por ejemplo en el caso del MEBC, sólo se considera como fin lo afectivo desde una mirada funcional para moldear la capacidad afectiva de la persona al mundo laboral y global, pero los sentimientos individuales son considerados ajenos e incluso opuestos al desarrollo de capacidades como el liderazgo, la asertividad, etc.

El segundo principio que denominó de **recurrencia** o **recursividad** es de suma importancia, ya que explica que los productos y efectos son a la vez

²⁷⁵ Ibid., p.48.

²⁷⁶ Ibid., p.49

creadores de aquello que los produce, de manera que “Los individuos son los productos de un sistema de reproducción generado por los tiempos, pero dicho sistema no puede reproducirse más que si los individuos se convierten en productores.”²⁷⁷ De forma tal que, la sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos...somos, a la vez, productos y productores. La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, y agregaríamos de conocimiento comprobado y pertinente-aprendizaje significativo y evidente.

El comprender los problemas sociales y en especial los educativos desde esta óptica permite una visión coherente para concebir que el conocimiento y el aprendizaje relevante, no es un proceso directo, sino que necesariamente involucra el pensar y sentir de las personas y de ahí la importancia de las comunidades de aprendizaje, como forma de acercamiento constante al conocimiento, el cual es tanto producto del contexto histórico generado por la humanidad a través del tiempo y a su vez es desarrollado, reinterpretado, negado y reconstruido por los individuos acorde a su contexto, cultura, ideología, pensamiento y sentimientos.

En este respecto, si bien la mirada del MEBC concibe el constante avance y producción del conocimiento, este sólo se concibe generado por el criterio de innovación²⁷⁸, el cual se entiende como la habilidad de manejar el conocimiento creativamente en respuestas a demandas del mercado, el cual repercute en el bien del avance científico-tecnológico e informativo empresarial, usualmente generado en espacios designados para ello como los parques industriales, las universidades o centros de investigación, pero no la divergencia de interpretaciones o reconstrucciones que las personas realizan en su aprendizaje permanente tanto en la escuela como fuera de ella.

²⁷⁷ Ídem.

²⁷⁸ Innovar es utilizar el conocimiento, y generarlo si es necesario para crear productos, servicios o procesos que son nuevos para la empresa, o para mejorar los ya existentes, consiguiendo con ello tener éxito en el mercado. Manual de Oslo. OCDE. Citado por la presentación en clase “Gestión y competencias en la modernidad” por el Dr. Prudenciano Moreno Moreno el 27 de noviembre de 2007 en la UPN Ajusco.

El tercer principio que denominó **hologramático** con el cual pone de manifiesto que no sólo la parte está en el todo, sino que también el todo está en la parte, permite mirar a la sociedad y al individuo desde una mirada bidireccional, es decir que “El individuo es una parte de la sociedad, pero la sociedad está presente en cada individuo en tanto que todo en su lenguaje, su cultura, sus normas, etcétera.”²⁷⁹ La idea, entonces, del holograma, trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y del holismo que no ve más que el todo. En este sentido, parece sugerente para replantear una de las problemáticas de la educación basada en competencias, en el sentido de reducir la formación de la persona a una dimensión como es la lógica-matemática lingüística y ética funcional para el desarrollo de capacidades cognitivas, motoras y socioafectivas, desde una mirada o enfoque que plantee una solución unidireccional, hacia un solo camino y para finalidades univocas, en este caso, pretender impulsar una educación llamada de calidad, con una visión holística en la cual todos los sistemas educativos deben de atender su pertinencia con lo considerado como conocimiento relevante acorde con la llamada Era de la información y la comunicación de manera globalizada y evaluar asimismo bajo criterios unificados.

En cuanto a los elementos a destacar desde el paradigma de la complejidad, en congruencia también con la visión reflexiva, está la importancia dada al lenguaje, en este sentido, Morín en su obra “El conocimiento del conocimiento”²⁸⁰ señala que el *lenguaje* es fundamental para la constitución, desarrollo y perpetuación de *la cultura*, así como para la inteligencia, el pensamiento y la conciencia del ser humano, por lo que sostiene que el lenguaje hace al hombre, el cual ha hecho al lenguaje, de igual modo que el lenguaje ha hecho la cultura que ha producido el lenguaje.

De esta forma sólo el lenguaje puede asegurar la reproducción cultural, la perpetuación de la complejidad social y la solución de los problemas, ya que sólo el lenguaje es capaz de formular la crítica, la desviación y la contestación, “El lenguaje es, de este modo, una simplificación complejizante que permite

²⁷⁹ *Ibid.*, p.50.

²⁸⁰ *Ibid.*, p.45

utilizar una parte de la hipercomplejidad cerebral, construir/reconstruir una nueva complejidad discursiva y dialogar de este modo con la complejidad de lo real.”²⁸¹ Asimismo se considera que el lenguaje es simplificador y a su vez complejizante, pues crea con el conocimiento una nueva esfera, donde las palabras convertidas en nociones y conceptos, convirtiendo en conocimiento cualidades o propiedades abstractas.

De este modo, el lenguaje para Morín permite traducir lo vivido, los sentimientos, las emociones y las pasiones, debido a que la dialéctica entre pensamiento/lenguaje permite desarrollar una dialógica de lo abstracto/concreto/vivido, en donde el pensamiento se puede mover de lo más concreto, singular y vivido a lo más abstracto, universal y racional, a partir de lo cual el ser humano puede intentar pensar su propia vivencia y su singularidad, al mismo tiempo que se plantea problemas generales relativos a su situación en la sociedad, en la vida, en el mundo.

En síntesis, se considera así entonces que, la diversidad de los problemas sociales de la contemporaneidad, signada bajo el signo de la complejidad, requiere que se introduzcan enfoques y métodos de transformación creativa de la realidad, que enfrenten las limitaciones y condiciones de incertidumbre existentes a escala de todos los subsistemas educativos, las instituciones y el sistema social en su totalidad.

2. La Escuela del Sujeto: La Posibilidad de Vincular una Formación Técnica en un Mundo Global y Defender la Identidad de un Proyecto de Vida Personal.

La escuela del Sujeto propuesta por Alain Touraine postula elementos que permiten pensar en una educación diferente especialmente ahora en momentos que el autor denomina como crisis de la modernidad, en donde por un lado vivimos en la llamada era de la globalización que demanda a la educación adaptarse constantemente al avance incesante de la información, la

²⁸¹ Ídem.

ciencia y la tecnología, pero que a su vez genera como lo señala el mismo Touraine una desocialización, en donde “La cultura ya no gobiernan la organización social, la cual, a su vez ya no gobierna la actividad técnica y económica. Cultura y economía, mundo instrumental y mundo simbólico, se separan.”²⁸² Conllevando con esta disociación entre la economía y cultura al debilitamiento de las mediaciones sociales y políticas, y con ello a la crisis de las instituciones políticas y en caso muy particular al debilitamiento social y político en la concepción de las políticas públicas y propiamente en la educación.

Lo anterior toda vez que los signos de la modernidad están presentes en todas partes, es decir provoca que compartamos sin fronteras los mismos signos de la modernidad como los medios de información, las tecnologías y las transacciones financieras, que no se vinculan a ninguna sociedad o cultura en particular, conllevando a que vivamos juntos en una cultura global o llamada por Touraine de masas, pero provocando una debilidad en la comunicación entre las personas y el debilitamiento de la personalidad del sujeto ante la diversidad de experiencias e información asimilada pero descontextualizada, tanto histórica como culturalmente ante la lenta socialización que suelen cumplir la familia y la escuela.

La situación actual entonces, como bien señala Touraine, conlleva a plantear que vivimos ante una disyuntiva ya que las instituciones y entre estas la tradicional de definir las políticas públicas como es el Estado se encuentra por un lado debilitado ante el poder de la globalización económica y por el otro ante la fragmentación de las identidades y comunidades culturales, las cuales se centran en sí mismas ante la defensa de la cultura global, derivando de un modo u otro en el debilitamiento del sujeto. De tal modo puntualiza Touraine “La desocialización de la cultura de masas nos sumerge en la globalización pero también nos impulsa a defender nuestra identidad apoyándonos sobre grupos primarios y reprivatizando una parte y a veces la totalidad de la vida pública, lo que nos hace participar a la vez en actividades completamente

²⁸² Touraine, Alain.(1997). ¿Podremos vivir juntos?, México, FCE, p. 9-10.

volcadas hacia el exterior e inscribir nuestra vida en una comunidad que nos impone sus mandamientos.”²⁸³ En este sentido la debilidad de la personalidad del sujeto se encuentra desgajada tanto por la descontextualización de la información y la cultura de masas producto de la globalización como por la fragmentación de la personalidad del sujeto a comunidades o grupos que absorben la vida propia e imponen en muchos casos sus ideas sobre estilos de vida.

En este mismo sentido, establece Touraine que la educación se encuentra en crisis ya que tanto la escuela tradicional como la actual orientada a la competitividad desindividualiza al sujeto de su propia personalidad, toda vez que la educación tradicional desde el siglo XVI al XVIII y hasta la escuela republicana del siglo XIX en Francia, las categorías que prevalecían eran las políticas e institucionales, las cuales convirtieron a la escuela en una agencia de socialización, en este sentido si bien se consideraban los principios sociales, culturales, éticos y morales, es decir, una educación que integraba lo intelectual con lo moral, a través del control de las pasiones por la razón individual, lo anterior sin embargo, era una educación no centrada en el individuo, sino en la sociedad, aclarando Touraine que “El individuo de la modernidad clásica aprende estar al servicio del progreso, la nación y el conocimiento.”²⁸⁴

En la tendencia actual la situación de crisis se agudiza pues se expresa no sólo la pérdida de su carácter esencial de formar al individuo como ciudadano, sino incluso y aún el proceso de socialización se ve en decadencia cuando el individuo deja de definirse en principio como miembro o ciudadano de una sociedad política y se concibe como trabajador, señalada como educación para la vida activa²⁸⁵, es decir, definida por las demandas del mercado, esto es políticas definidas bajo categorías económicas, ante esta visión resulta realmente significativa la pregunta que Touraine señala: “¿Puede hablarse todavía de ideas sobre la educación? – Respondiendo – Seguramente no, porque dicha actitud significa no tener en cuenta en absoluto las demandas de

²⁸³ *Ibid.*..., p.11.

²⁸⁴ *Ibid.*..., p. 276-277.

²⁸⁵ Recordemos que el lema en el Conalep ha sido en los últimos años “Conalep una profesión para la vida”

los educandos, que se preocupan por su personalidad, su vida y sus proyectos personales, por las relaciones con sus padres y sus compañeros²⁸⁶. Lo cual empieza a ser más significativo en la educación de los jóvenes.

Siendo así no se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir y aún menos cuando en la actualidad la personalidad se enfoca a formar un perfil profesional definido esencialmente por normas para un trabajador de calidad. Además como también señala Touraine el porvenir profesional es poco previsible y para la mayor parte de quienes están hoy en la escuela implicará discontinuidades tan grandes que a ésta hay que pedirle ante todo que los prepare a aprender y a cambiar y no que les permita adquirir competencias específicas que corren el riesgo de quedar superadas o resultarles muy pronto inútiles.

En este contexto, se hace posible pensar en cómo generar un vínculo donde sea posible combinar la razón instrumental y la facultad reflexiva, las identidades culturales, la unidad del universo tecnológico y mercantil con la diversidad de las culturas y las personalidades individuales, es decir, capaz de reintegrar economía y cultura, lo particular y la unidad en lo diverso.²⁸⁷ En esta búsqueda resulta sugerente entonces lo que Touraine propone como la escuela del Sujeto, donde se intenta superar la actual crisis en la concepción de la política educativa, sin considerar el regresar a la educación tradicional.

Por lo anterior, resulta sugerente considerar principios propuestos por Touraine, si bien no como caminos definidos, si como criterios a considerar en la construcción de una política educativa para la educación de los jóvenes. De este modo, se mencionaran dos que a criterio personal son esenciales; el primero es que la educación debe formar y fortalecer la *libertad del Sujeto personal*, aclarando que la escuela debe reconocer la existencia de no solo las demandas del mercado o las de socialización, sino también las individuales, así como a diferencia de la educación tradicional, no considerar al individuo el cual debe adaptarse a ser un ciudadano civilizado, es decir sacarlo de su naturaleza

²⁸⁶ *Ibid.*, p.274.

²⁸⁷ *Ibid.*, p. 20.

salvaje. “La educación, en vez de liberar a lo universal de lo particular, como en el modelo clásico, debe unir las motivaciones y los objetivos, la memoria cultural de las operaciones que permiten participar en un mundo técnico y mercantil. La individualización de la enseñanza significa que la antigua separación entre la esfera privada y la vida pública, y por lo tanto entre la familia y la escuela, debe llegar a su fin.”²⁸⁸

El segundo principio a considerar es el que propone superar la visión de la educación clásica de centrarse en la cultura y valores de la sociedad por “una educación que atribuye una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del otro, comenzando por la comunicación...”²⁸⁹ Al respecto el autor propone que en lugar de postular una educación nacional, se apueste por una escuela social y culturalmente heterogénea, que no sea ni comunitaria definida por la pertenencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional, o por la cultura de masas propia de la globalización con una cultura descontextualizada social e históricamente. Para ello Touraine retoma lo que Edgar Morin llama la Dimensión dialógica de la cultura contemporánea, en la cual se hace necesario unir dos nociones aparentemente antagónicas, pero que en este caso son indispensables para entender la realidad actual donde como se ha señalado existe una lucha tanto por la cultura de las identidades nacionales como por la influencia de la cultura global, tanto por las demandas externas como las internas del propio Sujeto, lo cual es necesario comprender y atender en una política educativa.

A partir de estos principios lo más importante es contemplar que la política educativa aún para instituciones educativas orientadas a la educación profesional o técnica como es el caso del Conalep, es necesario considerar la esencia educativa de formación del individuo en todas sus capacidades y no sólo al ciudadano o al trabajador, sino también al mismo Sujeto. Al respecto el mismo Touraine señala que bajo la mirada actual de la educación donde se separa la educación general de la técnica, los jóvenes tienden a debilitar su personalidad, dividida en dos universos separados el que demanda el mercado

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 277.

²⁸⁹ *Ibid.*, págs. 277-278.

de trabajo y las posibilidades materiales y por el otro lado el que se construye en la cultura de la juventud difundida por los medios, aclarando que en ambos casos ninguno de los dos permiten al joven construir sus proyectos personales, aclarando “Tanto en uno como en el otro, es un consumidor y responde a estímulos y prohibiciones. La institución escolar, lo mismo que la familiar, deben al contrario, combinar en la mayor medida posible las expectativas de la personalidad con las posibilidades ofrecidas por el entorno técnico y económico. [agregando que] el individuo debe poder contar consigo mismo y por lo tanto sumergirse en su totalidad en los estudios, en vez de dejar en la puerta de la escuela la parte ‘privada’ de sí mismo.”²⁹⁰

En el Conalep esta situación es notable ya que la política está enfocada para el mercado laboral, la sociedad y la ciudadanía, es decir, los módulos o programas educativos están basados en ello y en lo que se espera que el joven adquiera para ser competente en dichos ámbitos, lo anterior, a pesar de los argumentos que enmarcan la actual política. En este sentido, los alumnos no se conciben como seres que además de pensar y actuar, sienten, es decir, como seres humanos necesitados de una formación integral, en donde la escuela no sólo busque adaptar al joven para enfrentarse al mundo laboral, la sociedad o la vida cotidiana, sino también para encontrarse a sí mismo, para que el joven pueda comprenderse y expresarse y no sólo adaptarse a una cultura laboral y/o global, la cual se encuentra distante de la cultura comunitaria y juvenil de los alumnos generando en la mayoría de los casos sentimientos de apatía, angustia y desorientación por las contradicciones vividas en sus diferentes ámbitos de vida, lo cual imposibilita la formación de una personalidad y por ende de un proyecto de vida.

Lo anterior se pone de manifiesto en el poco o casi nulo interés de los alumnos por el contenido y las temáticas de los contenidos de los planes y programas de estudios definidos en este caso en módulos integradores, es decir, que compete a todas las carreras y actualmente llamadas competencias genéricas, (por considerarse a partir de la RIEMS como competencias que todo bachiller

²⁹⁰ *Ibíd.*,p.280

debe ser capaz de evidenciar), y hasta los módulos específicos que incluye las competencias profesionales, ya que en muchas ocasiones, en especial, los módulos para la vida en el trabajo, contienen contenidos que están muy lejanos no sólo de la cultura de su comunidad del joven, sino en especial de su cultura experiencial, ello por la influencia de la visión de la competitividad y la globalización, lo cual el joven estudiante para técnico o técnico bachiller, si bien tiene la intención de insertarse al mundo laboral, dicho contexto aún es desconocido, por lo que el conocimiento resulta poco o casi nada contextualizado, ni de interés real, sólo motivado en ciertas ocasiones por la posibilidad de alcanzar un respaldo académico para ingresar al campo laboral o sólo un puente para continuar estudios superiores.

En consideración de lo planteado, las contradicciones son claras en la política educativa que circunscribe el actual modelo educativo del Conalep, denominado como *Modelo Académico de Calidad para la Competitividad*, en donde por un lado se señala el propósito de capacitar y formar profesionalmente y asimismo el propósito de impulsar una formación integral, puntualizándose lo anterior al señalarse que el actual modelo “Su propósito es promover una formación profesional técnica y capacitación pertinente, flexible y de vanguardia en congruencia con las necesidades cambiantes del entorno laboral; así como una formación integral y permanente de los individuos en un marco de desarrollo humano sustentable, a través del desarrollo de competencias con un enfoque constructivista del conocimiento.”²⁹¹ Por lo que continuando con las contradicciones, la actual política educativa para el Conalep sostiene que el actual modelo está diseñado para proporcionar al joven de los elementos que le posibiliten tomar decisiones con respecto a su plan de vida y carrera, pues se sostiene que el modelo también está diseñado para “descubrir todas sus potencialidades de naturaleza e índole biológica, psicológica, moral, cognitiva, física, estética, espiritual y trascendental, y de la adquisición de los saberes universales y fundamentales de cada disciplina.”²⁹²

²⁹¹ Conalep-SEP, (2009). Presentación del Secretario de Desarrollo Académico y Capacitación del Conalep, dicho argumento se incluye en cada uno de los programas educativos del actual Modelo de Calidad para la Competitividad en Conalep.

²⁹² Ídem.

En este sentido, la mayor preocupación existe cuando en los argumentos de la educación actual se establece que la formación en este caso en el Conalep, permitirá al alumno formar su personalidad y un proyecto de vida, no obstante, nuevamente ello genera más contradicciones al no generarse las condiciones para alcanzarse la proclamada formación integral desde una visión positivista y técnica de la educación.

Esta propuesta entonces, como política educativa además de evidenciar una clara ausencia de mediaciones sociales y culturales de esencia humana, también se convalece como señala Touraine de una debilidad política y social de las instituciones como la escuela, por lo que en la actualidad al ser incapaces de vincular la racionalidad económica de la globalización con las intervenciones políticas para una respuesta a las demandas sociales, han decaído en meros instrumentos de gestión donde el orden es modificado por el cambio como marco de análisis y de acción social, derivando desafortunadamente en que las instituciones sean un campo de acción estratégica, cuyo contexto contempla un horizonte de posibilidades, oportunidades y riesgos donde el individuo es reducido a la lógica de la economía globalizada y a una lógica de un actor competente y competitivo, en contradicción con los argumentos de proclamar una formación integral y permitir al joven construir un proyecto de vida.

No obstante, como señala Touraine esta despersonalización del sujeto y la desinstitucionalización es lo que posibilita pensar ahora en el sujeto y no solo en el sistema social, como elemento de reconstrucción de la identidad para contribuir a encontrarnos a nosotros mismos, sin negar, ni dejarnos envolver totalmente por la lógica racional y el avance tecnológico de la actual era global y respetando las particularidades propias como las de los otros.

3. Elementos Teóricos-Metodológicos del Enfoque Crítico-Reflexivo para una Concepción de la Educación y la Práctica Escolar desde un Perfil Ético de la Educación.

El enfoque Crítico-Reflexivo, es una tendencia, la cual asume la idea de que el profesor y el alumno son el eje en el cual se fundamenta la dinámica del conocimiento, por lo que el aprendizaje se considera dinámico y personal, basado dicho aprendizaje en los conceptos de autodirección, investigación, comprensión y descubrimiento. Una de sus manifestaciones iniciales tuvo lugar a principios de la década de los sesenta en Inglaterra, donde su autor más representativo fue John Elliot, el cual situó las condiciones e innovaciones de este movimiento, proponiendo el enfoque de investigación-acción para la comprensión²⁹³

Desde esta mirada expuesta por John Elliot, es importante retomar el cómo se concibe a la educación mirada desde la cual se considera un proceso dialéctico, activo y personal, es decir, el sujeto parte de un ejercicio cognitivo de investigación, pero autodirigido, es decir, no dirigido a la resolución de problemas predeterminados, sino que se parte de la reflexión del significado que cada sujeto le da a una situación vivencial, donde la comprensión, en la cual se basa el aprendizaje, alude a la experiencia intelectual de cada uno, dando sentido a las situaciones vivenciales, a través de lo cual se dará significado y se reconstruirá el conocimiento en un proceso de concientización histórica.

Se puede señalar que lo anterior permite pensar a la educación como un conjunto interrelacionado de elementos, en los cuales intervienen las ideas, las experiencias, los significantes de cada sujeto, el conocimiento comprensivo, el aprendizaje, la enseñanza, así como también una reconcepción epistemológica de la práctica educativa lo cual también se ve trasladado a la práctica profesional poniendo en un lugar primordial el carácter ético de la educación, considerando que ésta conlleva implícito un problema ético-político y no

²⁹³ Véase, Elliot, John, (1990). *La Investigación-acción en Educación*, Ediciones Morata, Madrid.

solamente técnico, administrativo o de gestión, lo cual será estipulado posteriormente también por autores como Stenhouse, Kemmis, Schön y más recientemente Ángel Ignacio Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, Jurgo Torres entre otros a partir de los 90's.

Por ello desde la mirada del MEBC fundada también en esta racionalidad epistemológica de la práctica profesional, basada en una racionalidad técnica instrumental, encontramos con claridad cómo se delimitan en los curriculum o módulos educativos, las competencias, habilidades y actitudes que debe desarrollar cada perfil de profesional técnico.

Asimismo establece una crítica de la actual tendencia del MEBC, de ubicar a la práctica y los fines o productos como condicionantes del valor teórico, con lo cual la teoría sólo es relevante y pertinente si conlleva a una mejora en el desempeño de una competencia necesaria en el mundo actual.

Esta visión de educación implica por tanto un cambio en el concepto de aprendizaje, el cual determina un cambio en los criterios de evaluación, así el aprendizaje es considerado como una producción activa que puede ser analizada y juzgada, pero no estandarizada y medida, es decir, los resultados no deben ser evaluados comparando entre insumos y criterios predeterminados, sino en términos de cualidades intrínsecas.

Para esta mirada, la enseñanza es facilitar el acto dialéctico de acercamiento de las estructuras humanas a temas comunes en los cuales vive la persona y no propiamente a asignaturas o a desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas predeterminadas por normas de competencia.

De esta manera en el enfoque crítico-reflexivo lo importante y lo que importa es el desarrollo de los procesos de aprendizaje y no los resultados o productos, como lo es en el Modelo por Competencias. Esto significa que en el modelo crítico-reflexivo, los criterios de evaluación son dirigidos a dicho propósito "La

pedagogía es un proceso reflexivo. Son los datos del proceso más que los del producto lo que constituye la base de la evaluación de la enseñanza.”²⁹⁴

De este modo los criterios para evaluar el aprendizaje y la enseñanza son distintos, en el caso del aprendizaje la evaluación se refiere al progreso en las cualidades de la mente, en cuanto a la enseñanza, los criterios se refieren a la forma como la enseñanza facilita a los estudiantes las oportunidades para desarrollar esas cualidades.

En este sentido, el proceso didáctico se constituye en un ejercicio para facilitar el conocimiento, en el cual son importantes tanto los referentes propios de conocimiento, pensamiento, cultura y contexto, es decir, un proceso de asimilación que, el autor Stenhouse define como “Un proceso orientado a facilitar el acceso al conocimiento, considerado como un conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento, construidos históricamente e incorporados a nuestra cultura”.²⁹⁵

Por tanto, el currículo, en el modelo Crítico-Reflexivo, no se constituye por una selección organizada de asignaturas, materias o de conocimientos, habilidades y destrezas predeterminadas y lejanas al proceso pedagógico propiamente del aula, sino que por decirlo así, se pretende establecer un mapa configurado por temáticas situacionales de la práctica pedagógica real y contextual de los sujetos. Sin embargo, también existen riesgos como en todo modelo educativo, de volverse rígidos y responder al carácter convencional o por así decirse convertirse en un ideal irreal si términos como investigación, acción, reflexión se consideran aspectos separados y no como aspectos integrados que intervienen en un mismo proceso.

Lo anterior puede solventarse si se considera lo recomendado por Elliot de evitar la visión de considerar al aprendizaje, la enseñanza y la investigación como actividades particulares y relativamente diversas en cuanto a su complejidad, y en el caso de la reflexión y la acción como actos separados,

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 27.

²⁹⁵ Stenhouse, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Currículo*, Ediciones Morata, Madrid, pág. 10.

riesgo que Elliot advirtió que, “habiendo trasladado ‘reflexión’ o ‘autoevaluación’ a ‘investigación’ los académicos corren el riesgo de interpretar la metodología como una serie de procedimientos mecánicos y técnicas estandarizadas más que un conjunto de ideas dinámicas y principios que estructuran, pero no determinan la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico.”²⁹⁶

En este sentido los principios de autodirección, investigación, comprensión y descubrimiento se convierten en ideas que no determinan un modo específico de aprendizaje, sólo lo orientan, por lo es necesario superar el situar la investigación educativa exclusivamente en círculos académicos universitarios donde se ubican problemas periféricos y no propiamente lo ocurrido en el aula.

3.1 La Racionalidad Técnica como Epistemología de la Práctica Educativa.

Se cuestiona en esencia que desde la mirada del Modelo en Competencias se parta que todo problema educativo, tanto a nivel macro como los de la práctica escolar incluyendo la formación profesional tanto del docente como de los alumnos (Ello al menos en el Conalep), deben de estar enmarcados por criterios como la calidad, creatividad y la innovación, considerando el contexto actual marcado por la incertidumbre y el cambio constante del avance tecnológico. Lo cual, no obstante, es pretendido enfrentar con una visión única que es provocar en los sujetos la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas.

El aporte de este modo ha sido cognitivo, pero marcado por la rigidez del enfoque positivista, donde la realidad es estable, y lo importante es desarrollar la capacidad cognitiva para aprovechar al máximo los conocimientos técnicos, tecnológicos, los medios y las estrategias que generen una respuesta eficaz y hasta más oportuna a lo que se considera problema para la sociedad actual, es decir, la habilidad de manejar el conocimiento creativamente en respuesta a las demandas de conocimiento.

²⁹⁶ Elliot, John. (1990), Op. Cit., p. 23.

Por lo anterior, se reafirma que la limitante está en la concepción epistemológica del proceso educativo y práctica educativa, limitante que desde la mirada reflexiva se considera válido el argumento Pérez Gómez el cual apoyado en los estudios del autor Donald Schön, señala que “La realidad social se resiste a ser encasillada en esquemas preestablecidos de tipo taxonómico o procedimental. A pesar del intento exhaustivo durante las últimas décadas, la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. Tal incapacidad reside en la propia naturaleza de su concepción epistemológica.”²⁹⁷

3.2 La Práctica Escolar y Profesional como Actividad Reflexiva.

En la actualidad, aun cuando se considera la incertidumbre y el cambio, ello es retomado por el criterio de flexibilidad, en donde se hace principalmente referencia a la flexibilidad de las personas al cambio, pero sólo considerando el avance de la ciencia y la tecnología, dejando de lado otros aspectos de la formación, así como la singularidad, complejidad y el conflicto de valores propios de las personas al momento de ejercer una actividad, en este caso, la práctica educativa, marcada por la singularidad subjetiva tanto del maestro como de los alumnos, provoca que los problemas tanto cotidianos como de la práctica profesional en muchos casos, no sólo estén enmarcados por su carácter técnico, sino también, por su carácter subjetivo.

Por ello, si desde la racionalidad técnica, la práctica educativa y la profesional requiere el desarrollo de competencias por parte de maestros y alumnos para la solución de problemas, el problema entonces se limita como se mencionó a la selección de medios y su uso oportuno, lo cual no necesariamente implica un proceso reflexivo, ya que como se señala previamente los problemas no están dados, sino requieren en muchos casos comprender la situación problemática, es decir, no sólo basta con entender el problema y su

²⁹⁷ Schön, D. (1983). El práctico reflexivo, citado por Pérez Gómez, (2002) Op Cit., p. 407.

procedimiento para resolverlo, sino la situación problemática, es decir, considerar la situación de los factores inmersos, como lo refiere Ángel I. Pérez Gómez.

Esta situación, en la práctica profesional, aun cuando el técnico requiera identificar el problema, para su solución, en la realidad no todo se limita a ello, pues si bien algunos problemas caracterizados como puramente técnicos pueden ser resueltos de esta forma racional, no necesariamente la actividad profesional puede formarse exclusiva y prioritariamente como una práctica técnica. De este modo, ya Donald Shön señalaba desde los 80's que aunque la identificación del problema es una condición necesaria para la solución técnica del mismo, no es en sí un problema técnico, sino un proceso reflexivo mediante el cual "interactivamente nombramos las cosas sobre las que nos vamos a detener y enmarcamos el escenario dentro del que nos vamos a mover." [Toda vez que...] "En el mundo real de la práctica los problemas no se presentan al práctico como dados. Deben ser construidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, inciertas y preocupantes. Para convertir una situación problemática en un problema el práctico debe realizar un cierto tipo de trabajo. Debe elaborar y construir el sentido de la situación."²⁹⁸

En este sentido, es importante considerar en el constructo de las competencias lo que refiere Pérez Gómez al señalar que no se puede considerar que para el profesional práctico (técnico en una visión no reducida a ello), los retos no se reducen a la solución de problemas identificados previamente y desde afuera, es decir, no es adecuado que las prácticas profesionales se encasillen en problemas definidos y encuadrados por lo determinados por las normas de competencia, en este sentido el autor referido nos sugiere que la actividad práctica se debe orientar al desarrollo no lineal para que los alumnos se enfrenten a la clarificación de situaciones complejas donde los problemas "deben ser en primer lugar planteados, situados y valorados. Es decir, la primera tarea... es la construcción subjetiva del problema, es aclarar lo que ocurre a su alrededor, identificando los términos de la situación desde su propia

²⁹⁸ Idem.

perspectiva personal. Además como ya se ha mencionado anteriormente, en varias ocasiones, las situaciones problemáticas de la práctica se presentan con frecuencia, como casos únicos y como tales no se ajustan adecuadamente a la categoría de problemas genéricos que aborda la técnica y teoría existentes”²⁹⁹

De esta forma entonces, vemos cómo desde la actual visión de las políticas educativas, las estrategias son definidas para impulsar la práctica escolar y la formación profesional ubicando a la actividad práctica como un problema instrumental, lo cual si bien es adecuado en ciertos casos, no necesariamente lo es en toda actividad. Con respecto a la pertinencia de esta visión agrega Pérez Gómez que ésta concepción instrumental es adecuada cuando los objetivos y metas son claras y no son cuestionables, es decir, no intervienen la valoración subjetiva.

La política educativa, vemos entonces se limita a un enfoque y a un saber, predominando en la organización y en la práctica escolar la visión de mejora de la corriente gerencial y lo psicopedagógico aplicado por aquella lógica. En este sentido, se asume el argumento de Pérez Gómez al señalar que toda situación de la educación y su práctica es un problema ético-político, en este caso, en la concepción de la política educativa, ya que en ello esta inmerso la valoración subjetiva y la toma de decisiones de carácter ético-político, aclarando que “toda situación de enseñanza...es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios. En segundo lugar, no existe, ni puede existir, una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas que utilizar en la práctica cuando se ha identificado en problema y se han clarificado las metas en cualquier situación concreta.”³⁰⁰

En cuanto a sus efectos propiamente en la práctica de la escuela, el MEBC en Conalep, por ejemplo, aun cuando señala la importancia de la adaptación del los recursos didácticos y las técnicas de enseñanza a las particularidades del

²⁹⁹ Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, (2002). Op. Cit., p.408.

³⁰⁰ Idem.

grupo, ello es revertido, cuando bajo la visión del modelo se establece el seguimiento con técnicas de verificación y de evidencias que estipulan el orden y la secuencia del programa, así como el comportamiento del maestro como de los alumnos, los cuales se deben adecuar a lo considerando como pertinente a evidenciarse en las evaluaciones. Surgiendo serias contradicciones entre la programática y fin de la política de desarrollar esquemas de pensamiento reflexivos y creativos.

En este sentido, encontramos que el MEBC en Conalep por su esencia de tradición positivista, a pesar de sus estrategias consideradas por sus defensores como de vanguardia, se encuentra seriamente limitado para ser un modelo de educación integral e incluso para impulsar una educación creativa, reflexiva y de vanguardia, sin mencionar otras características a esperar de la educación las cuales se encuentran lejos de contemplar siquiera, en este caso uno de los principios que la limitan seriamente es lo que Pérez Gómez llama el contexto de justificación³⁰¹, donde la investigación y la actividad práctica, se constriñen a validar el conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas.

De este modo, se considera necesario retomar la distinción realizada por Habermas, el cual distingue la distancia entre racionalidad técnica con lo que implica realmente la actividad práctica, es decir, considerar que “La racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental: el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines de toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos.”³⁰² Lo anterior, importante de considerar, ya que en el actual modelo por competencias en Conalep parece común definir las competencias a desarrollar según el perfil profesional y trasladarlos a los módulos o programas educativos.

Por lo tanto, es sugerente proponer como visión teórica para las competencias, considerando el énfasis que otorga al desempeño, el superar tanto la visión

³⁰¹ Ibid., págs. 409-410.

³⁰² Ibid., p.403.

tradicionalista y actualmente la visión técnica de considerar que la práctica consiste en la aplicación de los principios del conocimiento teórico que se ha aprendido previamente en la escuela.

En este sentido, si bien el modelo por competencias ha avanzado de un modelo de entrenamiento de esquemas mecánicos y conductuales a un modelo más elaborado de adopción de decisiones, la aportación se ha centrado en un énfasis en lo cognitivo con la pretensión de que el desarrollo de competencias sea supuestamente más comprensivo y se tenga la facultad de tomar decisiones, sin embargo, si bien en la práctica se considera que no debe trasladarse mecánicamente los principios del conocimiento científico, sino convertirse en principios y procedimientos que los profesionales deben utilizar al momento de resolver problemas, la principal limitante de este enfoque sigue siendo la persistencia de la racionalidad técnica de encasillar la realidad en esquemas preestablecidos, donde la resolución de problemas se encuentra delimitado por los medios, técnicas y procesos.

4. Elementos de la Teoría Crítica de la Educación como Sustento de una Educación Reflexiva.

La Teoría Crítica de la Educación es una construcción teórica, referida al ámbito de los fenómenos educativos que recoge los supuestos filosóficos de la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt), e intenta reflejarlos en la práctica educativa. Esta relación no es una relación jerárquico-impositiva de la teoría hacia la práctica, sino una relación dialéctica. Esta visión teórica busca generar una coherencia entre las formas de entender el mundo, la sociedad y el sujeto, lo cual sirva de referente en el quehacer educativo cotidiano, en el proceso de transmisión de conocimientos, en las formas en las que se concretan las actuaciones del profesor y el alumno.

En este sentido es importante aclarar que la teoría crítica considera la posibilidad de proporcionar criterios, pero no definiciones absolutas, lo anterior en el sentido de que no se trata de postular un pensamiento crítico en sí, es

decir, como fin, sino un proceso de aprendizaje que contemple el desarrollo de la reflexión crítica.

La orientación de un pensamiento crítico, se asume con la visión que Adorno señalaba con el carácter negativo que debe caracterizar a toda forma de pensar crítica, es decir, cuestionar el pensamiento afirmativo que acepta y mantiene siempre como verdadero las afirmaciones y los conocimientos ya generados. En este caso el pensamiento crítico pretende descubrir lo no dicho, en los discursos formales, pero que implícitamente están presentes, por tanto se parte de que el profesor-alumno desarrollen su capacidad crítica para entender, detectar y reflexionar sobre las políticas educativas generadas institucionalmente y que deben no sólo ser implementadas como acatamiento, sino como bajo una visión de

Esta propuesta desarrollada inicialmente por Wilfred Carr y Stephen Kemmis en cuanto al desarrollo del curriculum³⁰³, intenta superar la visión del enfoque positivista en la educación de considerar a la teoría y la práctica regidas por un monismo metodológico como única vía para acceder al conocimiento. Esto es superar considerar a la teoría como un conjunto de proposiciones y en donde la validez de la teoría sea que exista una relación causal de explicación con un hecho o fenómeno y que en el caso educativo lleva a pensar que lo importante es encontrar, explicar y describir las leyes generales que rigen el comportamiento de los individuos en situaciones específicas, considerando que influir en la práctica es descubrir, predecir y controlar dichas leyes que rigen el comportamiento.

Asimismo se intenta superar la visión que separa la teoría de la práctica, lo cual se ve reflejado en los curriculum de los modelos educativos, en este sentido se intenta superar el considerar que la teoría orienta la práctica y en donde lo teórico se relaciona con la práctica por medio de un control técnico, es decir, superar que la teoría orienta la acción de los sujetos por caminos

³⁰³ Kemmis, Stephen. (1996) "La teoría de la práctica educativa" Prólogo, En: Carr, Wilfred *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, ED. Morata, P. 23.

predeterminados, es decir, la unidireccionalidad que conduce al pensar de la idea a la acción, lo cual limita la reflexión de otras posibilidades de acción.

Para lo anterior, el enfoque de la teoría crítica del curriculum, retoma como principio del enfoque interpretativo a la comprensión para la acción y ubicar a la teoría-práctica como un camino bidireccional, en donde la práctica no sólo se deriva de las teorías o ideas establecidas, sino también por las exigencias de la situación, llevando a la autorreflexión del contexto que definirá la práctica del sujeto, lo anterior manteniendo la distancia con el enfoque interpretativo sobre la interpretación subjetiva y la relación investigador-acto de investigar que en el caso del enfoque crítico del curriculum se consideran aspectos unívocos

La práctica desde este enfoque, entonces, no es un solo “saber hacer”, referido o demarcado por un previo conocimiento teórico y técnico, es decir, no se trata de una acción instrumental u operativa; tiene unos sentidos y unas significaciones, que no es factible de aprenderse y menos comprenderse por la sola observación y el seguimiento procedimental.

Así, el carácter propio de la educación en donde no debe concebirse una dicotomía teoría-práctica, conlleva a entender que la investigación no debiera sólo descubrir, sino comprender, dar sentido y orientar la actividad educativa y en general del ser humano cuando está en la búsqueda del conocimiento, por lo que es importante resaltar el postulado de Carr y Kemmis, los cuales proponen que para orientar la investigación y práctica educativa “La teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes.”³⁰⁴ En este sentido y apropiándonos de la propuesta se afirma que es importante considerar para los profesores y alumnos que el impulso al desarrollo de su pensar y consecuentemente la adquisición de un conocimiento significativo está en no orientar el aprendizaje por la adquisición de teorías que se deben de ejecutar en la práctica, sino incentivar la reflexión de un tema, para que estos en base a experiencias o conocimientos propios y diversos puedan exponer su

³⁰⁴ Carr, W. y W. Kemmis. (1988). *Teoría y Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la Formación del profesorado*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona.

opinión y camino para actuar. Evitando así el comportamiento mecánico y pasivo, como la mayoría de las veces los alumnos aprenden teorías, las cuales ahora por el MEBC son retomadas bajo una visión técnica.

5. El Proyecto PRYCREA³⁰⁵, La Experiencia de un Enfoque Humano Crítico-Reflexivo (Un caso a considerar para incentivar el aprendizaje comprensivo y el conocimiento relevante)

En la búsqueda por desarrollar proyectos y programas educativos alternativos, basados en el enfoque crítico-reflexivo encontramos que en los últimos años en América Latina, el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Cuba a patrocinado el Programa PRYCREA, el cual representa a América Latina en el Programa Internacional UNESCO, “Educación y Creatividad por vías no convencionales”, regido por el Instituto de Educación de la UNESCO en Hamburgo, Alemania.

El PRYCREA es un Programa de investigación- transformación concebido para la transformación educativa y social en un proceso integral reflexivo – creativo orientado a las necesidades del desarrollo social, económico y científico – técnico. Su instrumentación refiere que, “Hace un énfasis especial en el desarrollo de la persona íntegra, un tipo de ciudadano más capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano. En consecuencia, este enfoque promueve un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética, en los que se despliega en su totalidad la

³⁰⁵ (*) El Programa PRYCREA, para el *desarrollo de la persona reflexiva y creativa*, cuenta con el auspicio de la UNESCO; se encuentra en el banco de Proyectos aportadores de la Región Latinoamericana, como innovación educativa de alta calidad, probada durante 4 años de seguimiento, con progreso sostenido en la calidad de aprendizaje, en todos los niveles de enseñanza, incluido el universitario y postgraduado. Retomado en D’Angelo Hernández, Ovidio. (2000). “La Instrumentación práctica del enfoque de desarrollo humano reflexivo-creativo en el contexto social”, en *Biblioteca Virtual Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO*, Buenos Aires.

persona como ser humano social que reenfoca la realidad y se proyecta hacia metas de autorrealización futura en lo individual y lo social.”³⁰⁶

El proyecto aunque ambicioso, ya que refiere a un esfuerzo por orientar un cambio educativo y social, para alcanzar una nueva calidad de desarrollo humano y de su interacción social, implica un cuestionamiento a dimensiones macro sociales, que por límites de la presente investigación no se considerarán tales como el cuestionamiento al papel de los diseños socioeconómicos y el papel de la democracia en los sistemas políticos.

De esta forma se retomará del mencionado Programa sólo algunos de los principios y criterios teórico-pedagógicos de cómo incentivar el enfoque crítico-reflexivo en un modelo educativo. Por ello es importante mencionar que el programa PRYCREA considera elementos teóricos que en este trabajo ya se han referido como importantes para acercarse a pensar en una visión teórica que oriente una política educativa que, si bien desarrolle competencias, estas refieran a competencias humanas integrales, es decir, se encuentra sustentado por un marco teórico elaborado a partir de enfoques crítico-reflexivos, histórico-cultural, humanistas, de creatividad, de investigación-acción transformativa, constructivistas, de la complejidad, entre otros; a partir de los cuales se elabore un cuerpo básico de conceptos generales entre los que se encuentran: creatividad, competencias humanas y reflexivo-creativas, aprendizaje desarrollador, problematización creadora, persona reflexiva, proyectos de vida, perspectiva profesional y desarrollo integral, entre otros. En este caso, el programa PRYCREA hace uso, fuertemente de conceptos vigotskianos que sustentan su enfoque metodológico, como los de contexto histórico cultural, diálogo e interacción social, zona de desarrollo próximo, mediación social, y otros de la teoría crítica como pensamiento de alto orden y comunidad de indagación para el aprendizaje.³⁰⁷

³⁰⁶ *Ibid.*, p.2-3.

³⁰⁷ *Ibid.*, p.5.

Uno de los elementos fundamentales a destacar están los principios educativos que sustenta el programa PRYCREA siendo los siguientes:³⁰⁸

Una concepción de la educación, el conocimiento y el aprendizaje que colocan en el punto *focal al estudiante* como individuo social responsable, reflexivo y creador.

La potenciación de las capacidades del pensamiento de más alto orden y el despliegue de la creatividad integral de los agentes participantes: maestros, orientadores, estudiantes, directivos, etc.

La elevación, al más alto rango, de *los componentes éticos de la educación y la promoción de la dignidad humana*, a partir del aprendizaje en comunidades reflexivas, caracterizadas por el diálogo y la interacción social productiva.

Estos principios se instrumentan a partir de ciertos criterios generales, en los que se sustenta la acción transformadora reflexiva-creativa en la práctica educativa-social y se resumen en³⁰⁹:

- El *criterio de la interacción y el diálogo* como condiciones favorecedoras del aprendizaje.
- El criterio del coprotagonismo del que aprende (participación responsable y aportadora)
- El criterio de la *significación del aprendizaje (conexiones relevantes y movilización de la experiencia vital) para el desarrollo integral humano*.
- El criterio de la acción transformativa del que aprende para así poder generar lo nuevo.

En este caso propiamente, cabe aclarar que en el Programa se considera a la transformación como núcleo central de la creatividad y sustancial en cualquier método, requiriendo por tanto “La elaboración significativa del conocimiento por parte del aprendiz, la identificación, focalización y comprensión activa de los conceptos y métodos claves que organizan el conocimiento dentro de un

³⁰⁸ *Ibíd.*, p.6.

³⁰⁹ González Valdés, América. (1999). *PRYCREA Métodos de Investigación Reflexiva*, la Habana, citado en D'Angelo Hernández, Ovidio. (2000). *Op. Cit.*, p.6

dominio o un saber.”³¹⁰ Aclarando asimismo la necesidad de comprender la raíz del conocimiento, como principios, categorías, conceptos y procedimientos.

En cuanto a los resultados del programa PRYCREA, si bien no es el propósito de este trabajo valorarlos, si interesa conocer bajo que criterios se alcanza a valorar los avances obtenidos, por ello es importante señalar que se menciona que los cambios observados han sido posibles valorarlos por investigaciones y estudios que contemplan como dimensiones de desarrollo personal e interpersonal las siguientes:³¹¹

La generación transformativa, novedosa y flexible que caracteriza a la creatividad.

La formulación de interrogantes, problematizaciones y soluciones en el manejo exitoso de situaciones de la vida cotidiana.

El razonamiento argumentado y autocorrectivo.

La apertura mental y la flexibilidad para el cambio.

Motivaciones intrínsecas de aprendizaje, así como para la competencia y la cooperación.

Valores para la integridad moral y ciudadana

El Conocimiento y el Aprendizaje Relevante en el PRYCREA

El principio básico que distingue a éste enfoque del tradicional, consiste en la importancia que se le confiere al acto de pensar, así se señala en un artículo que en el Programa PRYCREA, “Se enfatiza en la necesidad de enseñar acerca de cómo pensar y no en qué pensar”. –argumentando que- “Esto no significa que el conocimiento se independiza del pensamiento. El conocimiento de un contenido es generado, organizado y evaluado por el pensamiento, por tanto es imprescindible focalizar los contenidos significativos, lo que se logra mediante el cultivo de temas vivos que estimulen al estudiante a reunir, analizar, reflexionar y

³¹⁰ Ídem.

³¹¹ *Ibíd.*, p.7

evaluar dichos contenidos”³¹². Por lo anterior se señala que para adquirir un conocimiento relevante es sustancial que al alumno no se le den pensamientos terminados de otras personas para aprender de manera memorística o por adición, de tal manera la estrategia didáctica consiste en preguntas y problemas que los alumnos discuten y descubren acerca de cómo resolver, por lo que el maestro establece moderaciones perspicaces acerca de las preguntas y problemas elaborados por los alumnos, facilitando discusiones entre todos para acercarse a posibles respuestas o soluciones al problema considerado.

En este sentido, con el afán de desarrollar si bien capacidades, la esencial es la capacidad de reflexionar en torno a las experiencias, así como analizarlas, organizarlas y evaluarlas por medio del pensamiento, por lo anterior la experiencia personal es fundamental, para que partir de ello explorar sus propias ideas, las de otros, las de los textos, es decir, experiencias, argumentos, ejemplos y llegar a conjeturas mediante la práctica del pensar.

Este intento lo plantea el Programa PRYCREA, en donde la comunidad de indagación se convierte en el mecanismo básico, aunque no en el único, que facilita un proceso de construir conocimiento, de aprender en base a la interacción, la posibilidad de indagar, de confrontar ideas y puntos de vista, implicando así el desarrollo de las motivaciones propias e internas de los alumnos por aprender. Por ello se necesita que los estudiantes desarrollen como habilidades principales, el diálogo, el saber escuchar y opinar argumentadamente.

En este sentido se pretende lograr que el alumno sea un explorador, un cuestionador; en lugar de un conocedor sólo de verdades hechas, alguien capaz de reflexionar acerca de sus experiencias, de analizarlas, organizarlas y evaluarlas por medio del pensamiento a procesar por el estudiante, ya que se considera que gran parte de lo que conoce es construido por él, en tanto pensador, en la medida que necesita el conocimiento para uno y otro contexto.

³¹² Rodríguez MENA, Mario. (2000) “El enfoque crítico-reflexivo en la educación. Experiencias en el aula” en *Revista Educación*, núm. 99, enero-abril, la Habana. p.8.

De esta manera la pregunta y el acto de problematizar, es condición básica para aprender. Se considera que si un estudiante no tiene preguntas no está aprendiendo. El hecho de plantear preguntas agudas y específicas (habilidades para indagar) es una señal significativa de que se está aprendiendo. “La duda inteligente, la interrogante pertinente, fortalecen las opiniones y puntos de vista mediante la profundización del entendimiento. Es por ello que el maestro puede evaluar su enseñanza preguntándose: ¿Saben mis alumnos preguntar?, ¿Cómo progresan en sus habilidades indagatorias?, ¿Están haciendo mejores preguntas: preguntas perceptivas, preguntas que amplían, que permiten aplicar lo que han aprendido?”³¹³

En cuanto al error se señala que en el PRYCREA se significa como parte del proceso de aprendizaje; aquello que se entiende mal y no sólo que se hace mal, como algo natural, propio del proceso de aprender. “Durante el aprendizaje como proceso compartido, de diálogo, los que aprenden sólo pueden proceder de manera indirecta para acercarse a la verdad, con muchos zigzagueos a lo largo del camino, vaivenes, retrocesos, autocontradicciones y frustraciones.”³¹⁴ Por ello, el reconocimiento autodirigido de la ignorancia es condición necesaria para aprender. También es importante lograr que los alumnos lleguen a reconocer que no tienen una comprensión de algo que simplemente hayan memorizado. Los prejuicios y concepciones falsas se disuelven mediante un proceso similar al de su aparición, es decir, a través de la construcción activa de inferencias. El maestro responde a los errores y a la confusión mediante preguntas, permitiendo al alumno corregirse a sí mismo y unos a otros.

En síntesis podemos recalcar que en este intento por recuperar criterios alternos que permitan pensar a la educación en especial sus procesos de aprendizaje y otras formas de adquirir conocimiento, el rescatar la perspectiva del carácter holístico que se le da al conocimiento “En PRYCREA se aprende mediante muchos actos progresivos de síntesis, muchos ciclos desde los todos hacia las partes. Lograr el conocimiento profundo de un dominio se alcanza al

³¹³ *Ibíd.* p.10.

³¹⁴ *Ídem.*

relacionarlo activamente con otros dominios. Una información se hace significativa, es decir, se convierte en conocimiento, patrimonio del sujeto que aprende, sólo en la medida que pueda ser relacionada. Las relaciones pueden ser entre las partes del todo, entre el todo y sus partes, entre un todo con otros. Lo importante es la profundidad que alcance dicho conocimiento no su amplitud, por tanto, los alumnos deben ser capaces de probar la significación y la justificación de aquello que aprenden. La vía es probar a profundidad y fundamentar.³¹⁵ Por ello se recomienda que el maestro pida que relacionen conocimientos de varios campos, que comparen hechos o situaciones análogas, que propongan ejemplos, que apliquen los conceptos a nuevas situaciones. Pues se asume que sólo se obtiene el conocimiento que se busca y valora, todo otro aprendizaje es superficial y transitorio, ya que se considera que la persona que aprende crea conocimiento.

Diálogo Reflexivo y Formación de Valores Humanos en Situaciones Complejas

La formación de valores, desde la perspectiva crítica-reflexiva, es el análisis sistemático de los principios morales y de los hechos basados en circunstancias y acontecimientos concretos en las que esos principios toman un contenido específico; construcción es, por tanto, de-construcción y reconstrucción, redescubrimiento de significados o descubrimientos de nuevas significaciones.

Esta resignificación constante tiene lugar, además, más allá de los límites individuales, en contextos sociales (micro y macro) en los que el diálogo reflexivo puede sustentar las direcciones apropiadas, socialmente consensuadas y argumentadas en principios de valores humanos generales.

Así entonces el diálogo como solución constructiva de los valores renovados, basados en la propia identidad histórico-cultural no es un diálogo cualquiera, sino un instrumento refinado de reflexión crítica y creativa.

³¹⁵ Ídem.

De esta forma el desarrollo de la persona no se agota con su desarrollo mental, sino que es necesario incentivar el desarrollo interior de la persona, ello en relación de su contexto cultural y social. En este sentido los valores a desarrollar deben estar evocados de una esencia humana y social, tales como la dignidad humana, la justicia social, la solidaridad y el progreso social como valores universales. En este respecto es importante distinguir los principios morales éticos de esencia social y humana, de aquellos funcionales cuya perspectiva los orientan en sentidos no precisamente sociales. “Por eso, el análisis debe partir de una concepción general del hombre, del aporte del pensamiento y la historia universal en la construcción del ideal de progreso y justicia social y llegar a la crítica de las concepciones particulares, sustento de la sociedad específica en que este hombre se inserta, en la que adquieren un contenido concreto esos valores universales. Por tanto, se requiere de esa construcción crítica de los valores para su formación efectiva y aportadora.”³¹⁶

El enfoque crítico-reflexivo entiende por tanto que el dominio de las habilidades básicas de aprendizaje como son la lectura y la escritura son sustanciales y sólo se alcanza en estrecha relación con las habilidades de pensamiento, pues ellas constituyen habilidades inferenciales que requieren pensamiento reflexivo. En el PRYCREA de este modo, el lenguaje se convierte en un medio para aprender y no en un fin en sí mismo. Se es eficiente leyendo y escribiendo si se aprende de una manera crítico-reflexiva.

Formación Social para un Proyecto de Vida

La sustentación en valores del proyecto de vida personal se complementa con el planteamiento de metas importantes en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y de lo social, que es expresión de aspiraciones y expectativas en relación con los valores asumidos y su posibilidad de realización en la situación real.

Pero este proyecto de vida no es realizado, si el individuo no es capaz de orientarse adecuadamente acerca de lo que siente, piensa, cómo se valora y

³¹⁶ D' Angelo, Hernández, Ovidio.. (2000), Op. Cit., p.19.

cuáles son sus potencialidades reales. La capacidad de autoevaluarse y explorar el ambiente con sus posibilidades, factibilidades y oportunidades es una importantísima función de la persona en la dirección de sus proyectos de vida.³¹⁷

De esta forma, un proyecto de vida, desde la perspectiva crítica con la cual coincido, no es concebible sin un desarrollo suficiente del pensamiento crítico-reflexivo que se conecte con las líneas fundamentales de la inspiración de la persona y de su acción. Pensar-sentir-actuar son dimensiones de coherencia valorativo-práctica que forman las bases de los proyectos de vida.

Por ello desde esta perspectiva preparar al hombre para la vida es “Hacerlo capaz de elaborar (sustentadamente) sus proyectos de vida y de realizarlos teniendo en cuenta las raíces propias, el contexto de su cultura y del movimiento social que dan sentido a su propia actividad. Los sentidos que construye, el "conocimiento de la necesidad" y de las vías posibles y convenientes, de acuerdo al marco de valores de la cultura en que se sustenta el pensar, sentir y actuar de la persona.”³¹⁸

Por tanto se expresa en el caso del Programa PRYCREA que la preeminencia de la formación en valores es, la clave del asunto, junto a un modo de hacer social diferente al tradicional para pretender impulsar un desarrollo humano crítico, entre lo cual se consideran como bases esenciales “El respeto a las diferencias, el rigor de la sustentación argumentada junto a la libertad de imaginación, la disposición a la construcción conjunta y solidaria del "conocimiento" (que es también experiencia individual y colectiva compartida en torno a las situaciones vitales de relevancia); es decir, la formación de habilidades para la reflexión crítica y la potenciación de la creatividad en torno a valores humanos sustentados en criterios multilaterales, de un lado, y su conformación a partir de la disponibilidad de estrategias educativas reflexivo-creativas consistentes y pertinentes a un marco social de acción constructiva en comunidades autocríticas, de otro,

³¹⁷ Ídem.

³¹⁸ *Ibíd...*, p.14.

constituyen las bases de formación de este nuevo tipo de persona y de orden social reflexivo, creativo y solidario.”³¹⁹

Dichas bases -según este proyecto citado- han sido estudiadas en experiencias investigativas en las que ha quedado demostrado que es, precisamente, en el marco de estas comunidades, en sus estadios de mayor desarrollo, que fluyen los intercambios y se articulan los proyectos de vida individuales en proyectos colectivos implicando contextos de valor compartidos, metas y aspiraciones comunes. Así cuando un proyecto de vida colectivo (de grupo, de institución, de comunidad o de nación) es integrado y concertado en la concreción del sentir, el pensar y el actuar, (dialogada, razonable y basada en el respeto) en el campo de los valores esenciales, de las expectativas, aspiraciones, metas y programas de acción de los diferentes individuos y grupos existirá un horizonte más amplio de posibilidades de ser un proyecto compartido.

Finalmente se señalará que desde esta visión el prepararse para la vida significa entonces asumirla en su complejidad y diversidad, lo cual requiere la elaboración de proyectos de vida sustentados reflexivamente, con una coherencia ético-valorativa y abiertos creativamente a nuevas posibilidades.

³¹⁹ *Ibíd.*, p.15.

CONCLUSIONES

Después del estudio y reflexión en torno a los argumentos y orientaciones de La Educación Basada en Competencias, desde la perspectiva sociopolítico y socio-pedagógico, así como el análisis reflexivo de las principales corrientes desde donde se nutre el Modelo en Educación Basada en Competencias, ha sido posible percibir que el referido modelo va más allá de ser un modelo educativo con nuevos criterios metodológicos de enseñanza-aprendizaje y nuevas técnicas didácticas, sino que involucra todo un paradigma de formación en coincidencia con la actual etapa de globalización, bajo la preponderancia de una tendencia de pensamiento de amplia esencia denominada neoliberal, la cual concibe y orienta la educación y formación de las personas, a fin de lograr formar al nuevo sujeto lógico, objetivo y eficaz capaz de adaptarse al cambio constante de los códigos de la modernidad y su incesante producción y manejo de la información.

En este sentido, se asume que, deriva la mirada que limita el concepto actual de educación y todo esfuerzo por mejorar la formación de los individuos desde el enfoque de las competencias, ya que, si bien se encuentran como bastos y diversas las fuentes del Modelo por Competencias y hasta exhaustivos esfuerzos por establecer los elementos, niveles, tipos y procesos ampliando incluso las dimensiones de formación más allá de lo técnico o profesional, se identifica que la principal limitante está en la misma fundamentación filosófica y epistemológica desde donde se sustenta y construye la actual política

educativa internacional y el modelo educativo considerado de vanguardia en la actual era de la globalización.

Por tanto, aparece así una de sus principales inconsistencias del Modelo en Competencias, donde los avances son más retóricos que viables al establecerse políticas enfocadas a corregir situaciones con estrategias desde un enfoque predominantemente racional y de gestión de mejora continua como ha sido el caso de estudio propiamente del Conalep.

De este modo, se encuentra que la fundamentación del Modelo Basado en Competencias, está sostenido desde un supuesto ontológico de entender a la realidad y a los fenómenos sociales como la educación desde una mirada positivista, donde los problemas de la educación son posibles de estudiarse como hechos predictibles y en una realidad social estable, en donde si bien se considera un contexto cambiante y evolutivo, este es determinado por el avance científico-tecnológico-informático.

Por ello, la educación, sus prácticas y el accionar de los sujetos se orientan hacia fines funcionales en la medida en que se trasladan a lograr recursos y resultados, en este caso, recursos humanos cuyos conocimientos sean capaces de contribuir a la competitividad de las empresas y de los países, considerando central el criterio de desempeño, con indicadores factibles de medirse y controlarse. Asimismo se encuentra como es entendida la naturaleza de la educación y su principal atributo que es la calidad, y en consecuencia el valor que desde esta mirada la educación otorga a los atributos extrínsecos, es decir, a sus resultados.

En este sentido, las políticas educativas, como decisiones y acciones enfocadas a impulsar la educación, si bien se entienden como espacios complejos de negociación en el que convergen múltiples actores e intereses, se puede señalar, no obstante, que en el contexto actual el principal detonante es la influencia de poder y de pensamiento marcada por la globalización y la llamada Era de la información, lo cual conlleva constantemente a ubicar y pensar lo educativo como un medio para alcanzar fines externos de carácter

político con exigencias predominantemente económicas, como lo es el actual Modelo en Competencias, el cual se encuentra como el principal paradigma que argumenta en la actualidad la mayor parte de reformas educativas en el mundo, argumentos en los cuales si bien se mencionan aspectos de carácter social, lo cierto es que las políticas educativas, no están determinadas por la evolución social, cultural e individual de los sujetos, sino por el cambio económico provocando un distanciamiento entre la programática y la realidad.

Se identifica así que, aun cuando se mencionen principios y conceptos de carácter pedagógico, social o moral, se observa que estos son visualizados y adaptados a una visión del mundo funcional que encasilla la educación, sus fines y elementos, a ser planteados con un carácter técnico-administrativo y económico, por lo que en esencia se carece realmente de mediaciones valorales, culturales y sociales del contexto particular del grupo y del mismo sujeto.

Lo anterior es reflejado claramente en el caso Conalep, espacio en el cual se impulsó en el 2003 una Reforma Integral orientando un cambio organizativo con la denominada Modernización Administrativa Integral (MAI), donde los cambios fueron orientados considerando como criterios de reforma la incorporación de la planeación estratégica y el rediseño de procesos en base a la calidad, y en lo académico, propiamente el Modelo de Educación Basada en Competencias, (MEBC) incorporando en los planes y programas de estudio criterios como la calidad, pertinencia y flexibilidad.

En relación con la concepción y preponderancia otorgada al conocimiento, se identifica que aun cuando los argumentos de reforma reiteran como motivos aspectos de carácter público y social planteando como problema el aprendizaje memorístico y enciclopédico que genera poco o nula relevancia y correspondencia con la demanda de conocimiento actual, causal asimismo de desempleo, marginación y pobreza, no obstante, dicho argumento conlleva nuevamente a plantear una necesidad económica como pública y social, pues es claro que la orientación y criterios del Modelo por Competencias corresponde en esencia con el énfasis y la forma como se concibe la

producción del conocimiento en el pensamiento derivado de la política económica que desde los años 80' y 90's ubican como factor clave del desarrollo a la educación y en especial la tendencia a producir, difundir y consumir el conocimiento, con lo cual se torna significativa la inversión en la competitividad humana a través de éste.

Sin embargo, pese a considerar fundamental la inversión y el impulso al desarrollo del conocimiento a través de todas las etapas de la vida y en sus diferentes ámbitos, la debilidad principal se encuentra en que no se aclara la forma o desde qué visión teórica se busca desarrollar el conocimiento, sólo se hace hincapié en fortalecer la capacidad productiva desde el conocimiento, lo que ha llevado a que se dé más énfasis al procesamiento y actualización de la información, es decir, al qué y fin del conocimiento que al cómo arribar a la comprensión del mismo desde distintas ópticas, para lo cual se considera insuficiente el situar las mejoras en la didáctica.

Es decir, no hay claridad en el cómo producirlo, sólo al qué y para qué, siendo central el criterio de la innovación, lo cual sucede asimismo con las competencias, las cuales pese a que existe un constante esfuerzo por establecer sus elementos y definir clara y exhaustivamente el qué y para qué, lo que desde una postura positivista resulta suficiente, no obstante, queda en un vacío el cómo construir el conocimiento, así como desde qué estratos epistémicos, es posible construir las competencias. De este modo, no se aclara el cómo desencadenar el desarrollo de competencias, ya que definir conceptos y procesos no es suficiente.

Esta situación lleva a que en la práctica escolar como facilitadores en competencias en Conalep, aun cuando se tiene claro qué, para qué y por qué de las competencias, existe poca o nula formación en el cómo desarrollar competencias, lo cual conlleva a desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas con estrategias y criterios didácticos orientados por las competencias, pero enmarcadas por experiencias y en ocasiones por prácticas tradicionales.

Asimismo se encontraron serias contradicciones entre los criterios y conceptos que desde la visión de las competencias se plantea para la Educación Media Superior en nuestro país con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) al señalarse la calidad, pertinencia, flexibilidad y competitividad, relevancia y vanguardia; y por otro lado, el proclamar una educación integral, el pensamiento reflexivo y el aprendizaje significativo como ejes para la conformación de un Marco Curricular Común y un perfil del egresado en función de desempeños terminales compartidos, mediante las competencias.

En el caso propio de estudio del Conalep asimismo se encuentra como principales contradicciones, el sostenerse el eslogan de que la Educación Basada en Competencias orienta *“una educación para la vida”, “una educación integral, científica y humanística”* y paradójicamente el señalar estar *“basada en valores de mercado”* y más recientemente *“Educación de calidad para la competitividad”*, lo que lleva a cuestionar el cómo puede hablarse de educación integral, si el mismo alumno no es considerado sujeto del desarrollo, es decir, no son consideradas sus cualidades humanas como un fin en sí mismo, lo que permita orientar su proyecto de vida. En este caso, lo integral se orienta a desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para adaptarse al mundo laboral, a lo que se supone debe conocer para ingresar a la educación superior y a lo que se considera debe de ser un ciudadano con las capacidades para convivir en una sociedad global.

Continuando con las contradicciones e inconsistencias, en el caso de la dimensión cognitiva, la RIEMS señala que en la actualidad la visión holística de las competencias permite integrar demandas externas y atributos individuales, el estar orientada no sólo por el conductismo, sino por una visión constructivista y apoyado en esquemas de pensamiento proveniente de distintas corrientes disciplinarias lo que permite no sólo concebirse como una educación de corte técnico o tecnológico, sino que incluso, señala que, hace referencia a habilidades de pensamiento de orden superior, es decir, no sólo a la solución de problemas técnicos, sino incluso teóricos, científicos y filosóficos,

conjuntando para ello competencias genéricas, disciplinares y profesionales, posibilitando así un pensamiento reflexivo.

Sin embargo, como se ha sostenido, en el desarrollo de este trabajo, el pensar reflexivamente requiere romper con esquemas establecidos como marcos de pensamiento y la posibilidad de construir y reconstruir significados, es decir, inferir, contrastar, cuestionar las diversas interpretaciones contingentes y particulares de la realidad, para comprender significativamente. En este sentido, la visión de las competencias de esencia positivista limita dicha capacidad al considerar que la finalidad del conocimiento es lograr aproximaciones sucesivas a la verdad reelaborando nuestras preconcepciones equivocadas. Es decir, que se considera que se parte de concepciones subjetivas y muchas veces erróneas y que los criterios científicos serán los que aprueben la objetividad y veracidad de los conocimientos. De este modo el criterio de validez científica limita la capacidad reflexiva, ahora bajo el criterio de la calidad la cual está en correspondencia con la pertinencia, es decir con lo considerado como conocimiento de vanguardia en función de la demanda de conocimiento.

En esta misma dirección se encontró que la contextualización de las competencias es concebida asimismo por criterios como la flexibilidad y la pertinencia en referencia al contexto económico-laboral y supuestamente social. De este modo el carácter contextual de las competencias establece un proceso adaptativo y funcional de la persona a los fines externos para los cuales se desea formar al alumno y no como un marco referencial, propio y experiencial del alumno, es decir, como referente de significación del aprendizaje. En este sentido la contextualización en Conalep se ha entendido como ubicación de los conocimientos, los valores y formas de actuar del sujeto en razón de las condiciones científicas, tecnológicas y económicas de la actual etapa de la llamada Era de la Información, lo que significa que la contextualización es concebida por una única dimensión que es la económica y una única lógica de pensamiento, ubicada como científica positivista.

Así se encuentra una de las debilidades más claras del MEBC y su entendido de la contextualización, la cual no comprende en esencia el contexto histórico-social, ni el contexto cultural y experiencial propio del sujeto, lo que posturas como la visión crítica de la educación y crítica reflexiva consideran esencial como referente de significación donde el pensar y actuar se consideran en una relación dialéctica, en este sentido, se asume que el conocimiento para ser asimilado y realmente comprendido y no sólo entendido y memorizado es fundamental el contexto histórico, social y en especial énfasis el experiencial propio del sujeto. Lo anterior, asumiendo que en efecto se aprende aquello que queda ligado al contexto donde se conoció, determinado por la cultura primaria, es decir, se aprende aquello que se entiende y utiliza en el contexto de nuestra comunidad, ya que en este contexto los conocimientos y conceptos adquieren significación, porque se comparte creencias, comportamientos, ideas, mitos, etc.

Por tanto, y en coincidencia con la visión reflexiva se considera fundamental la realidad cultural primaria por ser el referente desde el cual el sujeto construye sus creencias, ideas, y actitudes, las cuales forman parte del referente de significación en el aprendizaje, por lo que se considera que todo proyecto o programa educativo, debiera considerar dicho referente, considerando así que se estará en mayores posibilidades de que los conocimientos que aprende el alumno, le sirvan en efecto como herramientas de análisis para la toma de decisiones y se posibilite asimismo el desarrollo de determinadas actitudes, valores y comportamientos.

En relación con la formación valoral, asimismo se considera necesario y congruente con la formación del pensar, una orientación reflexiva, dado que los valores no son factibles de desarrollarse de manera prescriptiva y por asimilación, sino que involucran en primera instancia el considerar al igual que el aprendizaje el contexto primario. En este respecto es importante distinguir los principios morales éticos de esencia social y humana, de aquellos funcionales cuya perspectiva los orientan en sentidos no precisamente sociales.

En suma el Modelo en Competencias se orienta a una formación objetiva, cognitiva, procedimental y orientada al exterior, no considerando elementos esenciales para pretender impulsar una educación integral como son el desarrollo intrínseco del alumno, el desarrollo del pensamiento, los referentes propios del alumno como son sus valores, emociones e ideas, lo anterior entrelazados con referentes contextuales como la cultura primaria, la cultura escolar y la global.

De este modo, se asume que para alcanzar un pensamiento crítico y reflexivo, a través de un conocimiento realmente significativo, no es suficiente, la actual propuesta de las competencias en la educación y específicamente en el caso referido, de impulsar una relación activa entre sujeto-objeto y un amplio desarrollo de la capacidad de decisión, liderazgo, empatía y asertividad. Ya que en este caso, el alumno, pese a ser preparado a resolver problemas considerados de alto nivel de complejidad, la capacidad de reflexión se ve limitada a llegar a resultados esperados, en donde lo que se problematiza, es en su mayoría el mejor uso de medios y recursos y no se orienta al alumno a ampliar sus horizontes de pensamiento, por lo que se puede afirmar que el MEBC presenta inconsistencias y limitaciones teóricas para ser un modelo pedagógico que de respuesta al problema de la formación integral e inclusive para la formación profesional y técnica en el actual contexto cambiante, incierto y complejo, en el cual se hace necesario el desarrollo del pensar reflexivamente sin limitar el conocimiento a normas o criterios donde prevalece el criterio de validación y certificación del conocimiento en lugar del descubrimiento.

En la actualidad en Conalep, aun cuando se habla del desarrollo de la capacidad de pensar crítica y reflexivamente como efecto de la RIEMS, se encuentra que paradójicamente se expresa como finalidad el proponer soluciones e innovaciones a partir de métodos establecidos, lo que desde una visión reflexiva ello no es viable en la medida que, desde la propuesta de la RIEMS, el pensamiento se subordina a una formación en un marco de racionalidad con parámetros establecidos, con lo cual las posibilidades de desarrollo humano y de pensamiento reflexivo se ven limitados al cierre

semántico y metódico de las competencias, es decir, a ser definidos dentro de contenidos teóricos y/o normas de competencias, encontrando así por ejemplo que el caso Conalep y en general desde el enfoque de las competencias, el ejercicio cognitivo que se privilegia es el de la asimilación y repetición.

En cuanto al valor que se le da a la práctica se encuentra que, desde la mirada de las competencias, ésta se encuentran regida por criterios como la eficacia y eficiencia, por lo que el valor de la práctica se encuentra vinculado a la consecución de objetivos preestablecidos, donde los métodos, medios y procesos no tienen otra significación que su valor instrumental, ausentando a la práctica desde este punto de vista del carácter valoral y subjetivo del alumno.

En torno a la relación conocimiento teórico y la práctica, se encuentra que si bien se intenta superar la relación de subordinación de la práctica con la teoría, el énfasis por enfocarse a los resultados y el desempeño, conlleva a una subordinación inversa del conocimiento teórico por su valor práctico, así como a entender a la práctica como un simple “saber hacer” referido a un problema de carácter técnico, donde la capacidad de decisión está enfocada a saber elegir adecuada y eficazmente el uso de medios en un contexto marcado por el avance de la tecnología, la información y la innovación.

En este sentido, si bien hay competencias técnicas factibles de desarrollarse de ésta manera, esta visión, sin embargo, limita a considerar a todo tipo de problema práctico en un problema técnico, lo cual en ocasiones no es posible, toda vez que tanto el contexto particular de la persona, la del problema como el de la situación conlleva a que pese a existir criterios profesionales para resolver problemas comunes, no siempre existe en una profesión una única forma de plantearse un problema, a su vez que en cada sujeto puede existir distintas formas de concebirse y enfocarse la interacción entre los conocimientos y la situación problemática, poniendo a prueba la capacidad reflexiva del alumno.

De esta manera, uno de los retos principales se considera no sólo en adquirir conocimientos como información sino en lograr que los alumnos comprendan, interpreten y reinterpreten dichos conocimientos, para conformar significados

que le ayuden a comprender mejor su mundo de vida familiar, social y global, es decir, transformar ese conocimiento en pensamiento reflexivo. Donde la reflexión le permita al alumno una movilización consciente de esos significados contruidos y reinterpretados por el mismo, considerando sus modos de ser, pensar y actuar, para comprender e intervenir en su vida personal, social y profesional.

En consideración de lo anterior, fue importante conocer, analizar y contrastar criterios y elementos teóricos de otras miradas que permitieron visualizar otros caminos para concebir la naturaleza de la educación, el conocimiento y su proceso de aprendizaje, es decir, una concepción que permita visualizar una política educativa cuyas orientaciones y acciones impulsen una formación más allá de las competencias desde una visión positivista.

En este caso, se postula por una educación cuya naturaleza parta de los fines esenciales y éticos de la misma naturaleza humana, es decir, que ubique como fines las cualidades propias de la persona, y que en el caso del conocimiento este asuma como cualidad no sólo el qué pensar o para qué, sino especialmente el cómo pensar para generar sentido y dirección de hacia donde orientar la vida de las personas, en este caso de los jóvenes.

Por lo anterior, resulta muy significativas las propuestas de Alain Touraine y de Edgar Morín, como posturas de pensamiento que permiten establecer no una simple oposición a la tendencia neoliberal de la actual política educativa, sino una nueva manera de pensar a la educación, al sujeto y el acceso al conocimiento.

De estas posturas se encuentra especialmente sugerente la reformulación del pensar no solo en la escuela, sino también de los problemas sociales y de la misma educación, a los cuales intenta dar respuesta la política educativa, para lo cual, se propone trasladarse de un pensamiento edificado en el orden, la especialización y la razón hacia horizontes más amplios de pensamiento para plantear las problemáticas sociales y de la educación. Desde esta perspectiva el conocimiento no se limita a la lectura de información y datos estadísticos, lo

cual suele concebirse en la toma de decisiones a nivel macro en las políticas educativas y también en el proceso de aprendizaje en la escuela.

El considerar la Teoría de la Complejidad desde esta postura, es muy significativa en la medida que invita a superar la problemática reconocida como la disyunción, es decir, la frecuente separación entre sujeto-objeto, en la cual suele acontecer que el político, el economista o el profesional u organismo encargado de formular políticas públicas se situó por encima de la sociedad, pues a pesar de los argumentos de reformas se encuentra que se plantea solucionar problemáticas como hechos dados, donde la mejora será posible aplicando específicamente estrategias gerenciales y administrativas, es decir, el objeto está dado y el diagnóstico basado en el dato exterior es suficiente para establecer una solución.

En síntesis, la diversidad de los problemas sociales de la contemporaneidad, signada bajo el signo de la complejidad, requiere que se introduzcan enfoques y métodos de transformación creativa de la realidad, que enfrenten las limitaciones y condiciones de incertidumbre existentes a escala de todos los subsistemas educativos, las instituciones y el sistema social en su totalidad.

En cuanto a la Escuela del Sujeto, es de destacar algunas problematizaciones y criterios de discusión que permiten también pensar en una educación diferente, especialmente por los momentos actuales donde la globalización y sus implicaciones han llevado a una desocialización como lo refiere Alain Touraine, lo que en efecto ha ocasionado que cultura y economía, mundo material y mundo simbólico se separen, trayendo consigo serias repercusiones como son la debilidad de las mediaciones sociales y culturales en la concepción de las políticas educativas.

Esta situación ha llevado a un debilitamiento y fragmentación del sujeto en especial en los jóvenes, los cuales al ser formados en este caso, por el modelo en Competencias, con una formación orientada hacia el exterior, no contribuye con la formación de la personalidad y mucho menos con orientar un proyecto

de vida. Así es muy común que los jóvenes se vean inciertos y apáticos ante la escuela e inclusive en su vida cotidiana.

Por ello también es importante contemplar que la política educativa aún para instituciones educativas orientadas a la educación profesional o técnica como es el caso del Conalep, requiere considerar la esencia educativa de formación del individuo en todas sus capacidades y no sólo al ciudadano o al trabajador, sino también al mismo Sujeto.

Finalmente, considerando las inconsistencias y contradicciones teóricas, del Modelo en Competencias, el cual si bien no es de descartarse por completo, se reitera la necesidad de impulsar amplios estudios multidisciplinarios de investigación, lo cual excede los límites de este trabajo, para qué se construyan y definan los estratos epistémicos de cómo desarrollar, movilizar y desencadenar el desarrollo de las competencias encaminadas a las capacidades humanas en las cuales es necesario impulsar el desarrollo del pensar y de las competencias profesionales, lo cual, éstas últimas debieran considerarse como una dimensión de formación, pero no la principal. Lo anterior acorde a los contextos culturales primarios y en consideración de los factores emocionales, valorales y actitudinales en referencia a la persona y no sólo enfocado al exterior.

Por lo que ante este contexto complejo, diverso y evolutivo se concluye este trabajo con el cuestionamiento de cómo generar un vínculo donde sea posible abrir la mente a nuevas visiones y lógicas de razonamiento, así como combinar en situaciones necesarias la razón instrumental y la facultad reflexiva, las identidades culturales, la unidad del universo tecnológico y mercantil con la diversidad de las culturas y las personalidades individuales, es decir, capaz de reintegrar lo particular y la unidad en lo diverso.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, (1976) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México

Alexim. Joao Carlos. “La certificación en los dominios de la formación Profesional y del mercado del trabajo”, en Boletín Cinterfor, Brasil.

Argüelles, Antonio. (2002). *Hacia la reingeniería educativa. Caso Conalep*.

Argüelles, Antonio. (1998). Comp. *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, SEP-Limusa.

Argudín, Yolanda. (2007). *Educación Basada en Competencias*, Trillas, México.

Banco Mundial/ Conalep.(1997), “Programa para la implementación de la educación basada en estándares de competencia en los servicios educativos del Conalep”, México, *El financiero*, México, 1 de septiembre.

Banco Mundial (1989) *Informe Mundial 1989-1990*.

Bogoya, Maldonado. Daniel. (2003). Evaluación y Competencias: la experiencia de Bogotá. Documento para UNESCO, Consultado en Internet en <http://www.docentes.unal.edu.co/jdbogoyam/>

Borbolla de la, Oscar. (2006). “¿Qué es el pensar?”, en *La rebeldía del pensar*, Nueva Imagen, México.

Bunk, G.P. (1994).La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de los profesionales en la RFA. CEDEFOP. No.1. Consultado en Internet. <http://www.monografias.com> el 5 de junio de 2008.

Carr, Wilfred.(1996),*Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.

Carr, W. y W. Kemmis. (1988). *Teoría y Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la Formación del profesorado*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona.

Castellanos Simons, Beatriz. (2003). La formación de la competencia investigativa, consultado en Internet en <http://www.monografias.com> el 6 de junio de 2008.

Comte, Augusto (1982) *La filosofía Positiva*, Porrúa, México, en la introducción por Francisco Larrollo

Coriat. B., El taller y el robot. (1993). *Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica*, Madrid, Siglo XXI.

Corvalán, O. (1993). *Una propuesta curricular: La enseñanza basada en competencias*. CIDE, Documento de trabajo # 3 Santiago.

Conalep, (2007). *Programa Institucional 2007-2012*, Metepec, Estado de México,

Conalep, (2005). *Ética en los Espacios Educativos*, Conalep, México.

Conalep, (2004), *Manual de Educación Basada en Competencias Contextualizadas. EBCC-Aprendizaje contextual orientado a resultados*, México, SEP-Conalep.

Conalep, (2003) *Reforma Académica 2003*. Conalep, México.

Conalep. (2003) *Curso de Habilidades Didácticas II*, México.

Conalep: *Memoria del Cambio 1995-1996*, (1996), Conalep-Secretaría de Planeación, evaluación y desarrollo institucional, México.

Cubero, Rosario y Alfonso Luque. “Desarrollo, educación y educación escolar: La teoría sociocultural del desarrollo y del Aprendizaje, en *La explicación de los procesos educativos desde una perspectiva psicológica*.

D’Angelo Hernández, Ovidio. (2000). “La Instrumentación práctica del enfoque de desarrollo humano reflexivo-creativo en el contexto social”, en *Biblioteca Virtual Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO*, Buenos Aires.

Delgado, Juan Manuel. (2007) Ideas del *Seminario Especializado en Política Educativa* de la Maestría en Desarrollo Educativo el miércoles 9 de mayo de 2007.

Díaz Barriga, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), Consultado el 14 de abril de 2009 en <http://redie.ens.uabc.mxvol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo.(2000). "Formación docente y educación basada en competencias" en Valle Flores, (Coord.) *Formación en Competencias y certificación profesional*, UNAM-CESU, México.

Diccionario de la Real Academia Española, página web, sitio www.academia.org, consultada el 10 de agosto de 2009.

Elliot, John, (1990). *La Investigación-acción en Educación*, Ediciones Morata, Madrid.

Ferrer, Aldo. (1997). *Historia de la Globalización*, FCE, México.

Garrido Trejo, Cassandra. (2007). "La educación desde la teoría del capital humano y el otro", en *EDUCERE* artículos arbitrados, año 11, núm. 36, enero-febrero-marzo, págs. 76-77.

Gimeno, Sacristán. José. (Comp)(2008) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Morata Madrid.

Gimeno Sacristán, José y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y Transformar la enseñanza*, Morata. Madrid.

Gimeno, Sacristán, José. (1983). "El profesor como investigador en el aula; un paradigma de formación de profesores", *Educación y sociedad*, Akal editor, Madrid.

Gómez Sollano, Marcela.(2002) "Epistemología del presente potencial y educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman" en Gómez Sollano, Marcela (Coord.) *Teoría, epistemología y educación: Debates contemporáneos*. México, UNAM-Plaza y Valdez.

Gonczi, Andrew, Athanasou James. (1996). *Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. Perspectiva de la Teoría y la Práctica en Australia*. Ed. Limusa.

González Valdés, América. (1999). *PRYCREA Métodos de Investigación Reflexiva*, la Habana, citado en D'Angelo Hernández , Ovidio. (2000).

González Villa, Atílano. "El Conalep reducirá de 146 a 29 las carreras que ofrece: Antonio Argüelles" en *Excelsior*, México, D.F., 3 de mayo de 1996, p. 25.

Guevara Niebla, Gilberto. (1995) "Los maestros y la formación de recursos humanos" en Revista *Educación 2001*, México, No.5, p. 7

Hawnes Barrios, Gustavo. (2004). *QBC: El curriculum basado en competencias*, Universidad de Talca Chile, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional.

Honneth, Axel. (1990) "Teoría Crítica", En: Giddens, a., Turner, J. *La Teoría Social Hoy*, México, CENART-Alianza Editorial.

Ibarra Almada, Agustín. (1997) "De oferta a demanda" en *Perfiles liberales*, vol. 3, no.51, enero-febrero, pág.50

Kemmis, Stephen. (1998). *El Currículum: más allá de la teoría de la Reproducción*, ED Morata, Madrid,

Kemmis, Stephen. (1996) "La teoría de la práctica educativa" Prólogo, En: Carr, Wilfred *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, ED. Morata.

Kerka, Sandra. *Competency-Based Educational and Training*.
<http://ericacve.org/docs/cbetmr.htm>.

Kobinger, Nicole. "El Sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en Québec" en Antonio Argüelles (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México, Limusa, SEP-Conalep.

MC Clelland, David. citado en Mertens, Leonard. (1996). *Competencia Laboral: sistema, surgimientos y modelos*, Montevideo, Cinterfor /OIT.

Martínez Boom, Alberto, (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva dos modos de modernización en América Latina*, Buenos Aires, Anthopos

Marginson, Simon. (2005) *Educación Superior: competencia nacional y mundial volteretas al binomio público/privado*

Mendoza Ávila, Eusebio. (1993). *Reseña de quince años de formación de recursos humanos para el desarrollo nacional*, Conalep, México.

Mertens, Leonard. (1997). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Cinterfon.

Moreno Moreno, Prudenciano. (2008) *Formación profesional, evaluación, vinculación y modelo educativo basado en Competencias (MEBC)*, UPN, México.

Moreno, Prudenciano y Graciela Soto. (2005) "Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias" en *Revista Educar*, · 35 Oct-Dic., SEJ, Guadalajara, Jalisco.

Moreno Moreno, Prudenciano. (1996) "Una mancuerna estructural: tendencias económicas y formación de docentes", en *Palabra y realidad del magisterio*, núm. 0, México, sep-nov. pp. 22-23.

Morfin, Antonio. “La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia” en Antonio Argüelles, Conalep, SEP, SNCL, México.

Morín, Edgar. (2001). Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona,

Morín, Edgar., en Monclús, Estella Antonio. (2004). “La educación a comienzos del siglo XXI”, *Educación y Cruce de Culturas*, México, FCE.

Noriega Chávez, Margarita. (1996) *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*, UPN, México.

Organización Internacional del Trabajo. (1993). *Formación Profesional. Glosario de términos escogidos*, Ginebra. Consultado en Internet en www.ilo.org/public/spanish/index.htm. el 31 de mayo de 2008.

Ossenbach Sauter, Gabriela. (2001). “Génesis histórica de los sistemas educativos” en García José Luis y otros. *Génesis, estructura y tendencia de los sistemas educativos Iberoamericanos*. Madrid, OEI

Pedró, Francesc e Irene Puig. (1999). *Las reformas educativas una perspectiva política y comparada*, Paidós, Buenos Aires.

Pérez Gómez, Ángel I. (1990). *La escuela en la sociedad Neoliberal*. Morata.

Pérez Gómez, Ángel I.(2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción, en Gimeno, Sacristán. José. (Comp)(2008) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Morata Madrid.

Pérez Gómez, Ángel I. (2002). “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje” en José Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, Biblioteca del aula.

Popkewitz (1993). “La ciencia social durante los años de la formación de la escolarización de masas. La política del Estado y la Universidad” en *Sociología Política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

Portal Conalep WWW.conalep.edu.mx, Consultado en marzo de 2010

Rodríguez Mena, Mario. (2000) “El enfoque crítico-reflexivo en la educación. Experiencias en el aula” en *Revista Educación*, núm. 99, enero-abril, la Habana.

Roth Deubel, André Noel. (2006). *Políticas Públicas formulación, implementación y evaluación*, Aurora, Bogotá.

Sanders, Peirce Charles (1978), *Lecciones sobre el pragmatismo*, Aguilar, Buenos Aires.

Schemelkes, Silvia. “Foro Internacional de Educación y Valores” en *Instituto de Fomento de Investigación Educativa en México*.

Schön. D. (1983). *El Práctico Reflexivo*. Citado por Pérez Gómez, (2002) “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis de las principales teorías del aprendizaje” Op. Cit.

Schultz, Theodore. (1985) *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*, Ariel, Barcelona.

SEP-Conalep (2004). *Ética en los espacios educativos*, Estado de México

SEP-Conalep, (2002) *Educación Basada en Normas de Competencia, EBNC Tomo I Fundamentos y contexto*, México.

SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.

SEP, (2000). *Perfil de la Educación en México*.

SEP-Conalep. (1997). *Formación de Facilitadores en Competencias*, México

SEP. (1995). *Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC)*, México.

SEP. *Revista Comunicación Educativa*, (1994) “El Conalep es una nueva alternativa para la juventud” México, año 8, No. 4, pág. 16.

SEP, SEMS. (2008). *Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior*. México

SEP, SEMS. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, México.

SEP-SEMS (2007). *Marco curricular común una elaboración colectiva*, noviembre, México.

SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

SEP. (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*

Schultz, Theodore. (1985) *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*, Ariel, Barcelona.

Stenhouse, L.(1987). *Investigación y Desarrollo del Currículo*, Ediciones Morata, Madrid

Székely, Miguel. Propuesta de “La Reforma Integral de la Educación Media Superior”, en el IX *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, evento realizado en Mérida Yucatán el 6 de noviembre de 2007

Touraine, Alain.(1997). *¿Podremos vivir juntos?*, México, FCE.

UNESCO, (2007). “Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes”

Vossio Brígido, Raimundo. “Certificación y normalización de competencias; orígenes, conceptos y prácticas”, en *Boletín Cinterfor*, Núm. 152. p. 62.

Weinert, Franz E. (2001). “Concepto de competencia una aclaración conceptual” en Dominique Simona Rychen y Laura Hersh Salganik. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, FCE, México.

Zorrilla Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever (Coord).(2003) .”Caracterización General del Sistema de Educación Media Superior” en *Políticas Educativas*, Colecc. La Investigación Educativa en México 1992-2002, CMIE, SEP, CESU; México, págs.123-125.

MODELO ACADÉMICO DE CALIDAD PARA LA COMPETITIVIDAD

Junio, 2008



DIRECTORIO

Director General
Lic. Wilfrido Perea Curiel

Secretario General
Lic. Ramón Picazo Castelán

Secretario de Desarrollo Académico y de Capacitación
Ing. Arq. Francisco de Padua Flores Flores

Secretario de Administración
Lic. Hermilo García Christfield

Secretario de Planeación y Desarrollo Institucional
Lic. José Francisco J. Landero Gutiérrez

Secretario de Servicios Institucionales
Lic. Carlos Manuel Mancillas Pillado

Director Corporativo de Asuntos Jurídicos
Lic. Daniel Aceves Villagrán

Director Corporativo de la Unidad de Estudios e Intercambio Académico
Mtro. Roberto Borja Ochoa

Director Corporativo de Informática y Comunicaciones
Lic. Miguel Ángel Serrano Perea

Director de Diseño Curricular de la Formación Ocupacional
Ing. Arq. Violeta Araceli Figueroa Villarreal



CONTENIDO

	Pág
Presentación	4
Misión	4
Visión	4
Modelo Académico de Calidad para la Competitividad	5
Propósito	5
Estructura de las Carreras del Conalep	5
Núcleos de Formación	7
Formación Básica	8
Formación Profesional	9
Formación Propedéutica	10
Formación Postécnica	11
Síntesis comparativa entre modelos	13



PRESENTACIÓN

El **Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica**, desde su creación hace casi 30 años, ha representado una alternativa para la formación profesional técnica de miles de jóvenes que desean incorporarse de manera inmediata al mercado laboral, enfrentando el reto de responder con equidad, calidad y pertinencia a las transformaciones socioeconómicas de nuestro país.

En la misma dinámica, y con una visión proactiva acerca del contexto de la sociedad mexicana, se lleva a cabo la **reorientación del Modelo Educativo del Conalep**. En este documento se presenta una síntesis de los elementos que lo integran, siendo éstos el fruto constante del **trabajo colegiado** del Sistema Nacional de Colegios de Educación Profesional Técnica en el país, en sus tres niveles de operación, y el cual será enriquecido con las aportaciones de quienes lo llevan a su operatividad en los planteles.

MISIÓN

Formar Profesionales Técnicos a través de un Modelo académico para la calidad y competitividad en un sistema de formación que proporciona a sus egresados la capacidad de trabajar en el sector productivo nacional o internacional, mediante la comprobación de sus competencias, contribuyendo al desarrollo humano sustentable y al fortalecimiento de la sociedad del conocimiento.

VISIÓN

Somos la institución de formación técnica del sistema de educación media superior de la nación que mejor responde a las necesidades de los sectores productivos del país, con estándares de clase mundial.

Modelo Académico de Calidad para la Competitividad

El Conalep propone la reorientación de su Modelo Académico como respuesta a la demanda de una formación de recursos humanos altamente calificados y reconocidos en el sector productivo, con una sólida formación ocupacional y académica para la competitividad, respaldada en valores cívicos y de sustentabilidad ambiental, que coadyuven al desarrollo del país.

PROPÓSITO

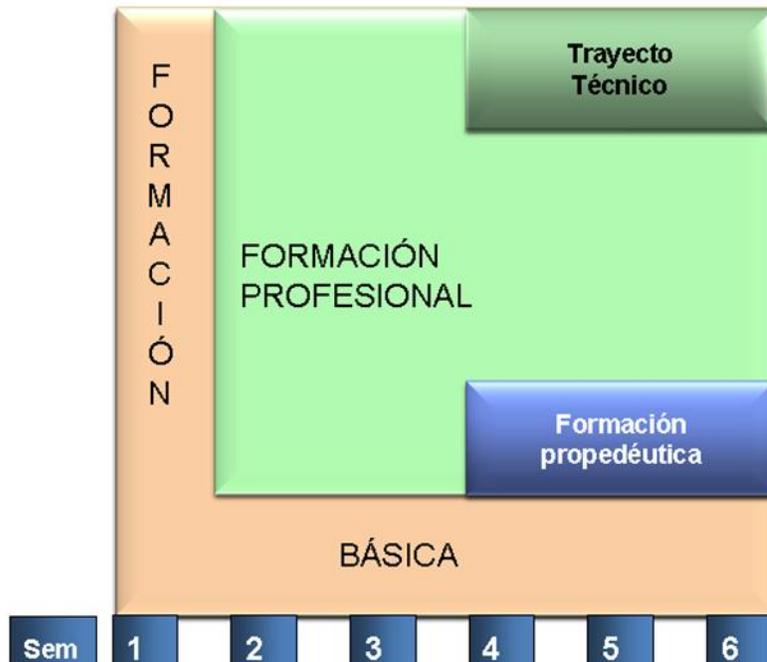
Promueve una **formación profesional técnica y capacitación** (Profesional Técnico PT, Profesional Técnico Bachiller PTB y Postécnico) **pertinentes, flexibles y de vanguardia** en congruencia con las necesidades cambiantes del entorno laboral; así como una **formación integral** y permanente de los individuos en un marco de **desarrollo humano sustentable**, a través del desarrollo de **competencias** con un enfoque **constructivista** del conocimiento y del fortalecimiento de los mecanismos de **vinculación** con el sector productivo e interinstitucional para asegurar la **inserción laboral** y posibilitar el **ingreso a la educación superior**.

ESTRUCTURA DE LAS CARRERAS DEL CONALEP

El conalep ofrece educación en el nivel medio superior, la cual se cursa en seis semestres de 18 semanas cada uno, con una carga de 35 horas a la semana, obteniéndose un total de 3780. La estructura de su oferta está integrada por **núcleos de formación**, los cuales responden asertivamente a las **necesidades y tendencias educativas** tanto del contexto nacional como del internacional, así como a las políticas educativas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2011.

Estos núcleos de formación son: **Básica y Profesional** y se complementan con los de formación **Propedéutica y Postécnica**, los cuales son de carácter opcional.

La estructura general del modelo es la siguiente:



Dado que en la reorientación del modelo se considera un **enfoque biopsicosocial** del estudiante, se han agregado a los núcleos de formación, actividades **extracurriculares** que complementan una educación integral, tales como preceptorías, actividades culturales y deportivas.

El **primer semestre** propuesto en el Modelo Académico merece particular énfasis, ya que con él se busca desarrollar en el estudiante las competencias que le son indispensables para lograr un pensamiento crítico, lógico y creativo, saber comunicarse adecuadamente en diversos contextos, rescatar y fomentar valores cívicos y ciudadanos para la convivencia, aprender a aprender, fomentar la autonomía en su aprendizaje, resolver problemas y tomar decisiones para su proyecto de vida y profesional, entre otras.

Cabe aclarar que las competencias desarrolladas en este semestre son también un detonador de aquéllas que se desarrollarán en forma **transversal en todos y cada uno de los módulos** de los 5 semestres restantes. Así pues, este semestre está conformado por los siguientes módulos:

- Autogestión del aprendizaje
- Proyección personal y profesional
- Manejo de espacios y cantidades en la vida personal y colectiva
- Comunicación para la interacción social
- Procesamiento de información por medios digitales
- Resolución de problemas
- Desarrollo ciudadano

En el **segundo semestre inicia la formación profesional** y continúa la formación básica. A partir del **cuarto semestre** se han incluido **trayectos de formación técnica y propedéutica**, integrados por tres módulos, a través de los cuales se dará respuesta a las **necesidades regionales** del sector productivo y de servicios, al mismo tiempo que satisfacen los **intereses personales y vocacionales** de los alumnos.

Con lo anterior, el alumno podrá recibir un **certificado de acreditación y reconocimiento de competencias ocupacionales** de acuerdo a los trayectos técnicos cursados, aún sin acreditar la totalidad de la formación de alguna de las carreras del Conalep.

Al acreditar todos los módulos del plan de estudios, y si seleccionó un trayecto propedéutico y un técnico, el alumno puede obtener el título de **Profesional Técnico Bachiller**. El alumno que haya seleccionado **dos** trayectos técnicos puede hacerlo como **Profesional Técnico**. Desde luego, en ambos casos, tras cumplir con los requisitos establecidos

Una respuesta a las demandas de actualización y especialización es la incorporación de **estudios posttécnicos**. Estos estudios, con duración de entre **uno y dos semestres**, brindan la oportunidad a egresados del Colegio y de de otras instituciones que tengan un título de técnico, para desarrollar competencias hasta de **nivel cuatro** (según clasificación CINE).

NÚCLEOS DE FORMACIÓN

El CONALEP articula competencias que le permiten al individuo desenvolverse en los diversos ámbitos de desempeño, enfrentando situaciones complejas y cambiantes de su entorno social y laboral con responsabilidad, al interrelacionarlas a partir de estructuras organizativas denominadas **núcleos de formación** de tal forma que se logre su cohesión hasta lograr un todo.

Los núcleos de formación definidos en el Modelo Académico para la Calidad y la Competitividad, proporcionan al alumno una educación integral acorde con sus necesidades e intereses que le permitan integrarse de forma armónica y participativa a la sociedad, ya sea académicamente o al mundo laboral. A continuación se describen cada uno de ellos.

Formación Básica.

Este núcleo de formación, constituye el **marco curricular común** que deben cursar todos los alumnos de **nivel medio superior** de acuerdo con los lineamientos establecidos por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y se centra en el desarrollo de **competencias genéricas y disciplinares**, que el Colegio las define de la siguiente forma:

Competencias Genéricas

Representan un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para desempeñarse eficazmente en los ámbitos personal, social, profesional y político, a lo largo de la vida y en diversos contextos. Es decir, se desarrollan de manera **transversal** en cuanto a que son pertinentes en todos los campos del saber y del quehacer profesional, por lo que no se limitan a un campo disciplinar, asignatura o módulo.

Competencias Disciplinares

Al igual que las genéricas, constituyen el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para que los alumnos puedan desempeñarse eficazmente en diversos ámbitos, pero éstas son desarrolladas en torno a áreas del conocimiento específico y en el contexto de la tecnología.

El núcleo de formación básica se articula con la educación secundaria, dando continuidad a las competencias desarrolladas en este nivel educativo precedente y permea el núcleo de formación profesional permitiendo la comprensión y explicación del quehacer profesional y haciendo significativo el aprendizaje.

Formación Profesional.

Orientada al desarrollo de competencias laborales requeridas para la realización de **funciones productivas** demandadas por los sectores productivos local, regional y nacional, de acuerdo con las tendencias actuales de un mundo globalizado y cambiante. Las competencias a desarrollar en este núcleo corresponden a las competencias profesionales básicas y extendidas establecidas por la SEMS, realimentadas por las competencias genéricas y las mismas disciplinares, si así lo requiere la formación.

Existen dos componentes en este núcleo de formación:

Formación profesional general

Conformada por módulos que se orientan al desarrollo de competencias laborales generales de una carrera. Se cursa de segundo a sexto semestre por los alumnos, tras haber elegido una carrera de la oferta educativa del Colegio.

Formación profesional específica

Está enfocada a proporcionar una formación profesional específica dentro de la carrera elegida, que se traduce en los **trayectos técnicos**, los cuales constituyen una gama de opciones para los alumnos que, a partir del cuarto semestre, se forman en un campo profesional específico. Los módulos que conforman los trayectos técnicos se caracterizan por ser **optativos** (el alumno elige al menos un trayecto de acuerdo con sus intereses y necesidades) y **regionalizables** (directamente relacionados con las necesidades de formación o capacitación de un grupo de población que se puede beneficiar mediante éstos y por su impacto en sectores clave para el desarrollo de regiones focalizadas).

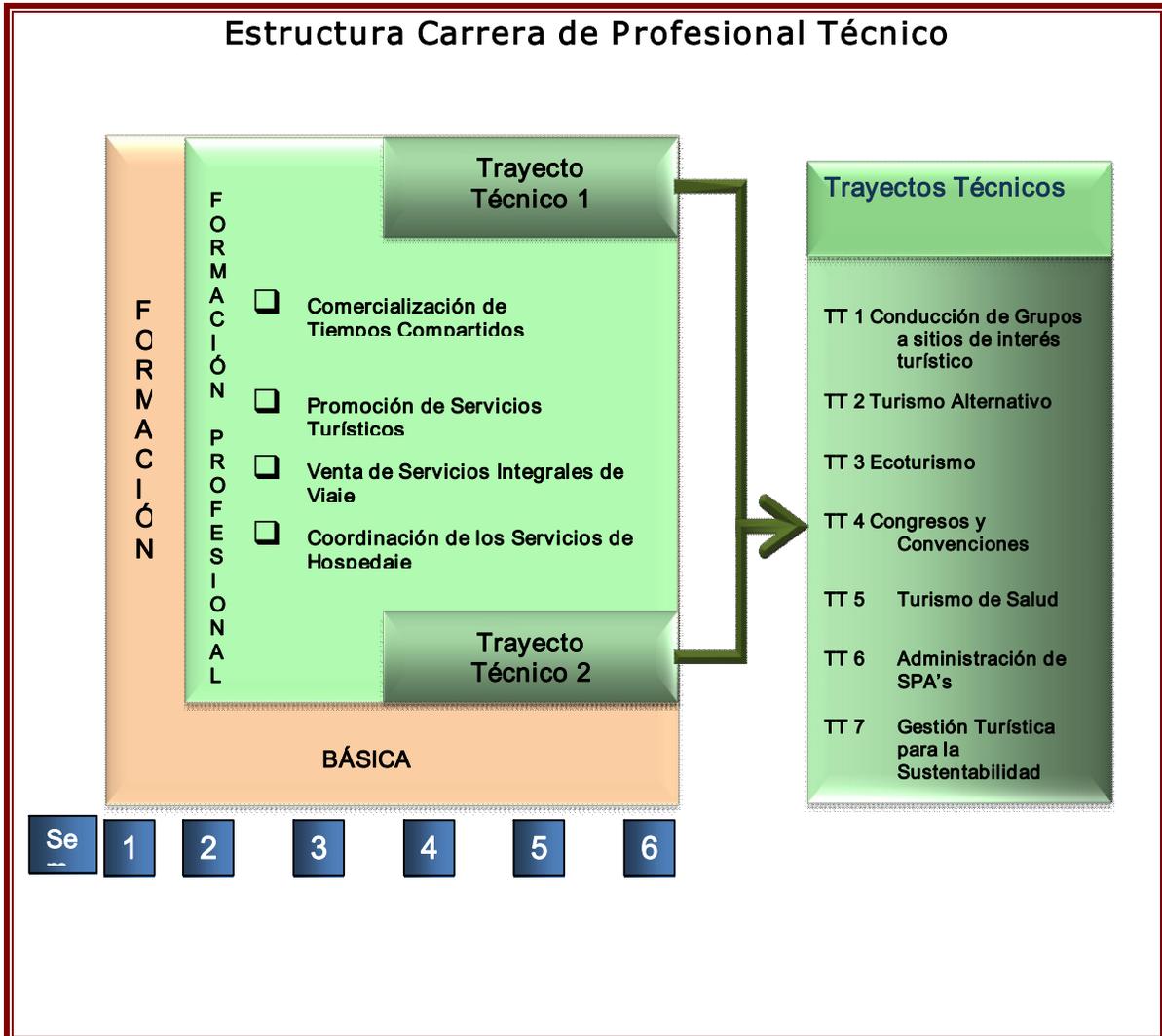
Formación Propedéutica.

Este núcleo constituye una alternativa adicional a la formación que ofrece el Colegio. Su objetivo es preparar a los alumnos que decidan incorporarse al nivel de estudios superiores, de acuerdo con sus intereses y expectativas profesionales, mediante la elección de 3 módulos correspondientes a un **área de conocimiento específico** y con un nivel de complejidad mayor a los módulos de formación básica ya cursados. Estas competencias corresponden a las **competencias disciplinares extendidas** establecidas por la SEMS.

En los planes de estudio del Modelo Académico para la Calidad y la Competitividad esta formación se organiza en **trayectos propedéuticos** conformados por un conjunto de módulos organizados de manera articulada y asociados a una de las siguientes áreas de conocimiento:

- Físico-Matemáticas
- Químico-Biológicas
- Económico-Administrativas
- Socio-Humanísticas

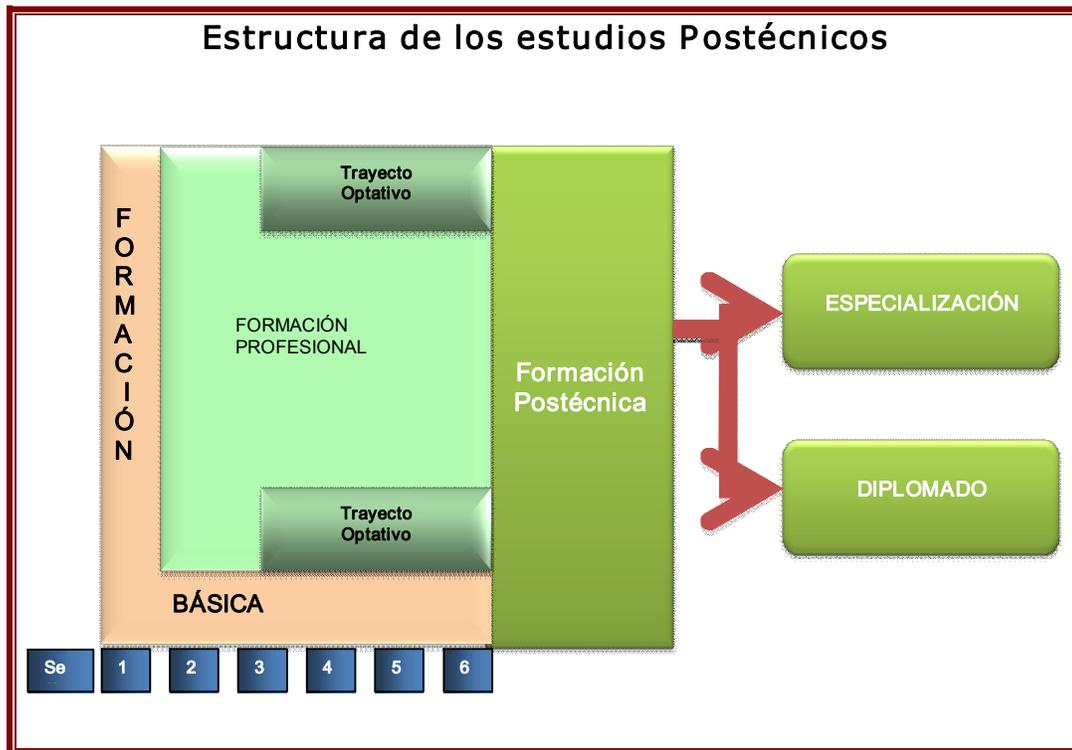




Formación Postécnica.

Su objetivo es propiciar la superación personal y profesional, tanto de los egresados de la institución o de personas que cuenten con un título de técnico, que deseen profundizar en un **campo específico de formación** o en un área de su interés para mejorar su desempeño laboral. Ésta es llevada a cabo mediante programas de actualización y especialización acordes con los procesos de innovación tecnológica y de producción.

Esta formación se caracteriza por la flexibilidad en sus programas, los cuales son actualizados continuamente de acuerdo con las necesidades del sector productivo y con los avances del desarrollo científico y tecnológico.



SÍNTESIS COMPARATIVA ENTRE MODELOS

Finalmente, se presenta una síntesis comparativa entre los Modelos Académicos 97, 2003 y 2008, con el fin de tener referentes para cada uno de ellos.

Modelo 97	Modelo 2003	Modelo 2008
<p>Formación genérica del Profesional Técnico:</p> <p>El título de Profesional Técnico se obtiene al acreditar los seis semestres del plan de estudios.</p> <p>El certificado de Bachillerato es optativo y se puede obtener al cursar y acreditar 6 asignaturas adicionales, una cada semestre.</p>	<p>Formación genérica del Profesional Técnico-Bachiller:</p> <p>Todos los egresados obtienen su título de Profesional Técnico-Bachiller con valor de certificado de bachillerato al acreditar los seis semestres del plan de estudios.</p>	<p>Formación genérica del Profesional Técnico-Bachiller o Profesional Técnico.</p> <p>Los egresados obtienen título de Profesional Técnico-Bachiller o Profesional Técnico.</p> <p>Las carreras se cubren en seis semestres, permitiendo la elección de Profesional Técnico a partir del cuarto semestre.</p> <p>Se le otorga el reconocimiento para continuar sus estudios en el nivel superior.</p> <p>Formación Postécnica. Se incorporan módulos de especialidad o actualización para los egresados de la institución u homólogas.</p>
<p>Acciones al Ingreso:</p> <p>Programa de Acciones Académicas Complementarias PAAC, remedial único que atiende la formación en español y en matemáticas.</p>	<p>Acciones al ingreso:</p> <p>Programas remediales diferenciados que atienden diversas problemáticas de acuerdo a los antecedentes académicos y actitudinales de los alumnos de nuevo ingreso.</p>	<p>Acciones al Ingreso:</p> <p>Se instrumenta un primer semestre con dos módulos que son el enlace entre los estudios de secundaria y el bachillerato y otros que proporcionan las competencias para aprender a aprender a lo largo de la vida.</p>

Modelo 97	Modelo 2003	Modelo 2008
<p>Egreso:</p> <p>Se tiene sólo un egreso al completar los seis semestres de la carrera de profesional técnico.</p>	<p>Egreso:</p> <p>Se tienen dos egresos intermedios, como técnico auxiliar al completar el segundo semestre y como técnico básico al completar el cuarto semestre, y como profesional técnico-bachiller cuando se completan los seis semestres de la carrera.</p> <p>Se reconocen formaciones alternas asociadas a los puestos de trabajo para cada una de las carreras.</p> <p>El alumno puede optar por evaluaciones intermedias con fines de certificación por competencias laborales.</p>	<p>Egreso:</p> <p>La acreditación de tres módulos técnicos da derecho a un certificado de acreditación y reconocimiento de competencias ocupacionales de acuerdo a los trayectos técnicos cursados.</p> <p>Los trayectos posibilitan la incorporación de los egresados a las actividades productivas de la región.</p> <p>Los egresados desarrollan competencias técnicas con miras a la evaluación y certificación, al menos en una unidad de competencia de una norma técnica de competencia laboral del CONOCER</p>
<p>Una sola categoría de alumno:</p> <p>Alumno de tiempo completo.</p>	<p>Tres categorías de alumno:</p> <p>Alumno de tiempo completo.</p> <p>Alumno de tiempo parcial.</p> <p>Alumno provisorio.</p>	<p>Un solo tipo de alumno:</p> <p>Alumno que puede tomar una carga máxima de 35 horas.</p>
<p>Tutorías:</p> <p>No existe</p>	<p>Tutorías:</p> <p>Se brinda asesoría grupal a todos los alumnos en cada uno de los seis semestres de la carrera para que adquieran las habilidades y destrezas para el autoaprendizaje.</p> <p>Se considera dentro de la currícula.</p>	<p>Aprender a aprender.</p> <p>La incorporación de un primer semestre que inicia el desarrollo de las competencias necesarias para la autonomía en las decisiones y el aprendizaje a lo largo de la vida y transversalmente a lo largo de toda la currícula hasta llegar su desarrollo óptimo al término de la carrera.</p> <p>Programa de preceptorías para un acompañamiento en su proceso formativo durante su estancia en el Colegio.</p>

Modelo 97	Modelo 2003	Modelo 2008
<p>Programa Institucional de Plan de Vida:</p> <p>No existe bajo esta perspectiva, sólo se ofrece un curso de valores.</p>	<p>Programa Institucional de Plan de Vida:</p> <p>Se ofrece un módulo de valores y otro módulo de emprendedores.</p>	<p>Programa institucional de plan de vida:</p> <p>Se incluye el módulo de Autogestión del Aprendizaje que, articulado con los otros módulos de primer semestre, permite una actitud más regulada hacia la toma de decisiones y la realización de un plan de vida.</p> <p>Primer semestre, Emprendurismo y el programa de Preceptorías conforman un eje de apoyo para la guía y desarrollo de la autonomía del alumno, dentro y fuera de la escuela.</p>
<p>Formación de Emprendedores:</p> <p>No existe de manera curricular, sólo se ofrecen cursos de capacitación en esta temática.</p>	<p>Formación de Emprendedores:</p> <p>Se incorporan las competencias emprendedoras como un eje transversal formativo de los alumnos en todos los módulos de los planes de estudio de todas las carreras de PT-B.</p>	<p>Formación de Emprendedores</p> <p>Se incluye un módulo de emprendurismo.</p> <p>Programa de incubadora de empresas.</p>
<p>Diseño del plan de estudios:</p> <p><i>Módulos ocupacionales.</i> Todos los módulos son del tipo específico y no se permite compartir módulos entre carreras, aún cuando éstas sean similares.</p> <p><i>Asignaturas básicas:</i> Se sigue un programa tradicional de carácter memorístico.</p>	<p>Diseño del plan de estudios:</p> <p>Módulos autocontenidos de tres tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transversales • Específicos • Optativos <p>Se pueden compartir módulos (transversales y optativos) entre carreras diferentes.</p> <p>Módulos integradores: Se sigue un programa de estudios basado en competencias contextualizadas que favorecen la comprensión y autoaprendizaje de los alumnos.</p>	<p>Diseño del plan de estudios:</p> <p>Núcleos de formación integrados en su totalidad por módulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Básica.</i> Común a todas las carreras. • <i>Profesional.</i> Básica y en trayectos de especialidad. • <i>Propedéutica.</i> Extendida. Opcional. • <i>Postécnica.</i> Opcional <p>Enfoque biopsicosocial del alumno, que entrelaza las competencias necesarias para el desarrollo sustentable en el ámbito académico, social y profesional.</p>
<p>Modelo sustentado en la educación basada en competencias:</p> <p>Confiere destrezas prácticas al alumno para desempeñar actividades productivas.</p>	<p>Modelo sustentado en la educación basada en competencias contextualizadas:</p> <p>Confiere destrezas y habilidades teóricas y prácticas al alumno para desempeñar actividades productivas, y comprender su funcionamiento.</p> <p>Diseño del currículum con enfoque en competencias contextualizadas, que se fundamentan en una concepción constructivista del aprendizaje.</p>	<p>Modelo sustentado en la educación basada en competencias.</p> <p>Enfoque por competencias, enfatizando en los módulos de formación básica y profesional.</p> <p>Flexibilidad en la formación profesional.</p> <p>Enfoque constructivista y desarrollo integral del individuo.</p>

Modelo 97	Modelo 2003	Modelo 2008
<p>Contexto psicopedagógico:</p> <p>Se orienta hacia la formación en competencias.</p> <p>Se sustenta en tres principios: saber, saber hacer y saber ser.</p>	<p>Contexto psicopedagógico:</p> <p>Orientado hacia la formación en competencias contextualizadas, que busca lograr una formación científica, tecnológica y humanística que genere egresados creativos, innovadores, eficientes y competitivos.</p> <p>Se sustenta en cuatro principios: saber, saber hacer, saber ser y saber estar, con un enfoque psicopedagógico y una visión constructivista.</p>	<p>Contexto psicopedagógico:</p> <p>Orientado hacia la formación en competencias genéricas, disciplinares y profesionales, articuladas para una formación científica, humanística y para la vida.</p> <p>Se mantienen los cuatro principios que lo sustentan con un enfoque constructivista: saber, saber hacer, saber ser y saber estar.</p>
<p>Atención a requerimientos regionales:</p> <p>No existe.</p>	<p>Atención a requerimientos regionales:</p> <p>Se ofrece a través de los módulos optativos.</p>	<p>Atención a requerimientos regionales:</p> <p>Los trayectos técnicos dan flexibilidad para la adaptación a las necesidades económicas y productivas regionales.</p>
<p>Seguimiento:</p> <p>Diagnósticos esporádicos de los avances en la implantación del modelo.</p>	<p>Seguimiento curricular:</p> <p>Establecimiento de un proceso metodológico completo para conocer el grado de implantación de los nuevos planes y programas de estudio.</p> <p>Mecanismo de consulta permanente a la comunidad Conalep para actualizar, de manera continua y permanente, los diversos aspectos curriculares en la formación del Profesional Técnico-Bachiller.</p>	<p>Seguimiento curricular:</p> <p>Se fortalece el sistema de seguimiento curricular.</p>
<p>Evaluación estandarizada:</p> <p>Exámenes específicos realizados por una agencia externa.</p>	<p>Evaluación colegiada:</p> <p>Construcción de un banco de reactivos para la evaluación colegiada de los módulos que conforman los planes de estudios de las carreras de la oferta educativa del Conalep.</p>	<p>Evaluación:</p> <p>Evaluación formativa .lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en el portafolio de evidencias.</p> <p>Reportes sobre el avance de los estudiantes.</p> <p>Sistematización del registro de las evaluaciones del alumno.</p> <p>Sistema de evaluación colegiada</p>

Modelo 97	Modelo 2003	Modelo 2008
<p>Perfil deseable del prestador de servicios académico:</p> <p>Profesional con experiencia en su campo de trabajo y en la docencia.</p>	<p>Perfil deseable del prestador de servicios académicos:</p> <p>Profesionista con título de licenciatura, y con experiencia en su campo profesional y la docencia.</p>	<p>Perfil deseable del prestador de servicios académicos:</p> <p>Profesionista con título de licenciatura, formado bajo un enfoque biopsicosocial.</p> <p>Aptitudes para la realización de actividades de preceptorías.</p> <p>Enfoque de competencias.</p> <p>Metodologías constructivista</p> <p>Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación</p>

El éxito en la implementación de la reorientación del Modelo Académico dependerá de la participación de los actores, cada uno desde de su ámbito de competencia, integrando las diversas estrategias y acciones que construirán una visión más amplia de la formación y capacitación que el Conalep ofrece.