

**Resistencia al empleo del enfoque por competencias en el diseño curricular
Resistance to the use of competency-based approach in curriculum design**

Juan Escárcega Miranda.¹

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161 Morelia. Mich., México.

Aceptemos pues el beneficio de la duda sobre la educación basada en competencias. No la descartemos de inicio; pero tampoco la adoptemos a pie juntillas como fórmula que remediará todos nuestros males.

José Alfredo Torres.

Educación por competencias. ¿Lo idóneo?

Resumen.

En la actualidad las reformas integrales educativas en México (por ejemplo la Reforma Integral de la Educación Básica, la Reforma Integral de la Educación Media Superior) incorporan en su diseño curricular las competencias. Empero desde el origen mismo de la aplicación de tales reformas, surgió el debate internacional y nacional en torno a bondades y limitantes de la orientación pedagógica por competencias, el cual aunque tiene bastante tiempo de haberse planteado, aún se observan reminiscencias de aquellas discusiones teóricas. Este debate conserva cierta vigencia en áreas como el diseño curricular de planes y programas educativos.

El presente artículo socializa parte del debate en referencia, centrando la atención en la crítica al enfoque y las posibilidades de su empleo. En este sentido, se presentan algunos acercamientos en torno a la conceptualización de la competencia, considerando este término como un dispositivo curricular cuyo objetivo consiste en ordenar, presentar y trabajar los saberes tanto formales como profesionales, después se exponen los planteamientos de los actuales críticos de dicho enfoque, en los cuales se alude a instituciones y programas cercanos al surgimiento de las competencias (OCDE, el *Plan Bolonia*, por ejemplo), se finaliza el

¹ Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán-Universidad Pedagógica Nacional Unidad 161 Morelia. Contacto: jescarcegam@gmail.com,

escrito recuperando algunas sugerencias de aplicación del enfoque en los diseños curriculares.

Palabras clave: competencias, sistema educativo, curriculum.

Abstract:

At present comprehensive educational reforms in Mexico (eg the Integral Reform of Basic Education, the Reform of School Education) incorporated into their curriculum design skills. It however from the origin of the implementation of such reforms, international and national debate on benefits and limitations of the pedagogical orientation skills, which even have enough time to have raised came even reminiscent of those theoretical discussions are observed. This debate retains some validity in areas such as curriculum plans and educational programs.

This article socializes reference of the debate, focusing on criticism of the approach and the possibilities of employment. In this sense, some approaches are presented around the conceptualization of competition, considering this term as a curricular device whose purpose is to sort, file and work both formal and professional knowledge, then the current approaches are discussed critics Such an approach, in which institutions and close to the emergence of skills (OECD, Bologna, for example), programs written alluded recovering some suggestions for implementing the approach in curriculum design is finalized.

Keywords: competences, education system, curriculum.

Nuestro artículo en tanto revisión de literatura comienza presentando algunas definiciones generales de las competencias, posteriormente exponemos en forma breve cómo se encuentra hoy día el debate en torno a la formación en competencias en el plano educativo, con la orientación de diversos autores entre ellos Sergio Tobón Tobón (2009 y 2008), Philippe Perrenoud (2002), José Tejada Fernández (1999), Carles Monereo Font (2009), Ángel Díaz-Barriga (2009), Laura Frade Rubio (2009a, 2009b), hoy día todos ellos referidos en diversos textos sobre el diseño por competencias, después valoramos las condiciones de posibilidad

de este enfoque para su utilización educativa, finalmente revisamos las competencias en la formación en desarrollo comunitario, esto último como forma de engarzar el capítulo con el siguiente dedicado a la revisión de enfoques en el modelo curricular de la LDC.

Desde este panorama general, iniciamos los acercamientos al término competencias con los planteamientos de un actual gurú internacional, Sergio Tobón Tobón, quien concibe a las competencias como

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Tobón Tobón, 2008: 49).

Es de nuestro parecer que la anterior cita textual trata de presentarnos una diversidad de conceptos vinculados a las competencias, si bien no existe una fundamentación conceptual de los términos que establece, hace falta claridad para saber cuál es la relación existente entre el conjunto de conceptos. Por ejemplo, siguiendo la cita anterior, estamos tentados a vincular las competencias con el pensamiento complejo (el entorno, la incertidumbre), así como de diversos enfoques, entre ellos el pensamiento crítico o bien la investigación-acción y considerar que la cita establece aspectos conceptualmente cercanos al desarrollo comunitario, si bien hace falta saber cómo las competencias promueven la autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto (esta observación la retomamos párrafos adelante junto con otras observaciones críticas al enfoque antecitado). El problema se refleja también en otros autores que establecen diversas conceptualizaciones con el mismo tenor establecido por Sergio Tobón. Por lo demás, la cita nos permite saber que en términos

metodológicos las competencias se ponen en acción, que exige una contextualización comunitaria de los saberes a trabajar en el aula, y están vinculadas con los cuatro pilares de la educación (agregando el aprender a convivir a lo que establece Tobón de saber ser, saber conocer y saber hacer) establecidos por Jacques Delors en la UNESCO (1996). Esto nos permite recordar que de acuerdo a la teoría de las competencias, ellas sugieren conjuntar en el aula los procesos de conocimiento, también los referentes a las habilidades de pensamiento y, además, las destrezas junto con las actitudes.

Esto último (el vínculo conocimientos-habilidades-destrezas-actitudes) lo confirma Philippe Perrenoud, en tanto competencia es “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2002: 7). Ello porque usamos diversos recursos cognitivos, entre los cuales se encuentran los conocimientos.

Continuamos las definiciones seleccionando una cuya virtud radica en clarificarnos sus ramificaciones al campo pedagógico, proviene de Carles Monereo Font (2009), para quien adquirir competencia, supone vivir una secuencia de experiencias que requiere, en un principio, el dominio de ciertas habilidades previas, conocer y utilizar algunos procedimientos, los cuales van agrupándose en racimos o menús de realizaciones que denominamos técnicas y, en este proceso de un mayor dominio de acciones, se transita paulatinamente hacia el cuestionamiento de cuándo y por qué utilizar una herramienta, cuándo y por qué se debe utilizar alguna técnica, ello es, valorar las circunstancias y condiciones para ajustarnos al contexto, ergo, surge aquí el concepto de estrategia, esto gracias a la metacognición, el ser conscientes de cómo pensamos las situaciones, cómo las planeamos, revisamos y en consecuencia tomamos decisiones.

Estrategia, colegimos, es una autorreflexión que permite leer lo que sucede en el momento y, en función de ello, tomar decisiones, ajustando las actividades al contexto, autorregulando el comportamiento. En esta espiral cualitativa, las competencias son, entonces, un conjunto integrado, complejo, articulado, coordinado y consciente de estrategias. Entendemos que como seres humanos siempre tenemos a la mano un repertorio de estrategias coordinadas

para resolver una demanda específica correspondiente a un contexto habitual de nuestra actividad. Un aspecto interesante en términos metodológicos que nos socializa Carles Monereo, es que toda estrategia que se desee implementar con éxito en una comunidad debe partir siempre de lo que ya hacen las personas en sus instituciones o bien en sus comunidades.

Después del anterior breve recorrido para recordar la conceptualización de las competencias, abordamos algunas ideas en oposición a las que apoyan el empleo de dicho enfoque en el sistema educativo. Para la construcción del presente espacio, retomamos planteamientos incluso de teóricos impulsores del uso de ese enfoque curricular. En esta secuencia de ideas, observamos un consenso existente entre los mismos teóricos que promueven las competencias, consistente en la amplia semántica que este término conlleva, lo cual dificulta la precisión de un vocablo en sí mismo inasible. Esta dificultad para delimitar el término en referencia obedece, entre otros aspectos, a situaciones cuyo planteamiento se establece en los siguientes párrafos.

Así, existe cierta multiplicidad al momento de designar o nombrar el trabajo vía competencias, lo cual puede dificultársele a quienes realizan sus primeros acercamientos al enfoque, ejemplo de ello, son las siguientes denominaciones que suelen utilizarse en su proceso de desarrollo y que anoto entre comillas: “enfoque curricular por competencias”, “educación basada en competencias”, “modelo de competencias en educación”, “currículo por competencias”, “desarrollo de competencias”, “competencias para formar ciudadanos”, “preparación para alcanzar competencias”, “formación en competencias”, entre otros apelativos más que si bien denotan una riqueza terminológica, en algunos momentos tal vez pudiese confundir a los profesionistas usuarios de esta vertiente pedagógica.

Asimismo, habrá que mencionar lo referente a la diversa (y por tanto difusa) aplicación del trabajo por competencias, en tanto ellas se desarrollan en una multiplicidad de campos como los siguientes (incluimos referencias tanto laborales como educativas, y las anoto con comillas): “competencias docentes”, “competencias profesionales”, “competencias académicas”, “competencias ciudadanas”, “competencias laborales”, “competencias para la vida”, “competencias en el aula”, “competencias clave”, “competencias básicas”,

“competencias genéricas”, “competencias específicas” (estas últimas aplicaciones nos recuerdan el empleo de los difusos objetivos en los setenta del siglo XX, cuando se empleaban objetivos generales, específicos, particulares, etc., al momento de diseñar aquellas multifuncionales *cartas descriptivas*) entre otras vertientes de uso y aplicación. Algunos autores, con fina ironía, comentan que tal parece que cada cual tiene la suficiente competencia para elaborar sus propias competencias a desarrollar en cualesquier marco en el que se desempeñe.²

Por tal situación, autores como Tejada Fernández (1999), advierten el contexto problemático existente derivado del hecho de que cada autor trabaje con sus definiciones personales de competencias, lo cual, enrarece el clima existente alrededor de la conceptualización en torno a las competencias. Incluso observamos que los términos mismos en los cuales se fundamenta la conceptualización de las competencias: “capacidad, cualificación, aptitud, dominio, destreza, etc.” (Tejada Fernández, 1999: 2), contienen cierta vaguedad, una dosis de dificultad al momento de establecer la delimitación del concepto. Este marco de presuntos sinónimos de la voz competencia, nos recuerda los casos de algunos diseños curriculares, ya cubanos o bien venezolanos, los cuales pretenden evadir la utilización de dicho término y, en su lugar, emplean conceptos un tanto diferentes empero con la misma denotación de la expresión competencia.

De acuerdo al anterior razonamiento, reiteramos entonces, coexiste la presencia de dos aspectos que abonan a una previa dificultad para tener una conceptualización clara de la competencia, en primer lugar, el hecho de que algunos autores consultados introduzcan al debate ideas muy personales vinculadas a ese término y, en segundo lugar, el contexto léxico

² En este mismo contexto, coincidimos con Ángel Díaz-Barriga que califica a las competencias como la “babilonia lingüística”, ello es el reino de la confusión conceptual, sin duda un conjunto de elementos caóticos (por desgracia perpetuamente presente en el discurso pedagógico), en tanto por competencia se entiende ejecuciones, acciones, evidencias de logro, etc., en cuanto a la clasificación de dicho término y continuando lo que hemos expresado en nuestro párrafo, Ángel Díaz confecciona un rosario de diversas competencias, lo cual, aduce, conlleva a que el docente tenga poca claridad sobre lo que se desea alcanzar en términos de aprendizaje, pues debe formar simultáneamente en varias competencias, ya ciudadanas, ya de comunicación o bien interpersonales amén de las genéricas y disciplinarias. A lo anterior, agregamos, se suma la desinformación sobre el surgimiento u origen del término, si bien se sabe que proviene del mundo del trabajo, concretamente de la formación de los técnicos especializados, a lo que aduce Ángel Díaz que “donde un análisis de tareas de manera relativamente sencilla permite clarificar las principales actividades que debe realizar” (Díaz-Barriga Casales, 2009: 3).

que rodea a las competencias, pues en el abordaje de la palabra en referencia, se suelen utilizar otros conceptos de difícil entendimiento. En resumen las competencias, hoy día, poseen la singularidad de no poder ser definidas con exactitud precisa, a pesar de su creciente empleo.

Con la anterior situación, nos acercamos a otro problema a dilucidar en la arena del debate, se trata de un aspecto común en el imaginario colectivo docente especialmente de la educación básica, la identificación entre competencia con competitividad. A efecto de dilucidar esta problemática, recurrimos de nueva cuenta a Tejada Fernández (1999), ello porque el autor trata de solucionar la situación acudiendo a los términos etimológicos. De esta forma, sostiene el investigador, encontramos un punto de partida único: el verbo latino *competere*, el cual, significa “ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse, ‘responder a’, ‘corresponder’, ‘estar en buen estado’, ‘ser suficiente’” (Tejada Fernández, 1999: 2). Del acercamiento se derivan dos vertientes: en primer lugar, “los adjetivos *competens-entis*, participio presente de *competo*, en la línea de competente, conveniente, apropiado para” (Tejada, 1999: 2). En segundo lugar, “los sustantivos *competiō-onis*, competición, y *competitor-oris*, competidor, concurrente, rival” (Tejada Fernández, 1999: 2).

De acuerdo a Tejada Fernández, a partir del siglo XV, emergen dos verbos en castellano, competir y competir, los cuales derivan del mismo verbo latino *competere*, los cuales, aunque implican una cierta diferencia, comparten en sí mismos una misma raíz, el vocablo competencia. En este sentido, si bien tenemos una bifurcación:

Competer: pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente (apto, adecuado).

Competir: pugnar, rivalizar, dando lugar también al sustantivo competencia, competitividad, y al adjetivo competitivo (Tejada Fernández, 1999: 2).

Empero observamos que en ambos aspectos lo común subyacente es el término competencia, lo cual contribuye a crear un clima enrarecido en torno a los dos conceptos. De cualquier forma el autor en referencia, en función de la primera bifurcación del adjetivo “competente”,

elabora una síntesis de competencia, la cual evoca los componentes revisados al principio de este pasaje, en las definiciones de competencia y que sirve para demarcarse por completo del adjetivo competitividad: “la competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional –incumbencia-, para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo –suficiencia-, que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación” (Tejada Fernández, 1999: 4), La anterior apreciación, nos presenta otros términos (incumbencia, suficiencia), en apoyo al adjetivo “competente” y que al oponerse contra el adjetivo “competitivo”, permiten tener una mayor claridad de la diferencia existente entre uno y otro concepto.

Otro cuestionamiento convertido en temática clásica recurrente en el debate, es la observación sobre la cuna del nacimiento de las competencias. Los investigadores documentan su origen en el ámbito laboral, lo cual implica una crítica en tanto desde siempre se hace una transferencia tal cual de semántica y de metodología del terreno empresarial al pedagógico. ¿Cómo se ha realizado dicho traslado en términos históricos?

Para comprender la génesis del enfoque además de sus diversas consecuencias en el ámbito educativo tanto en México como en su propia cuna de nacimiento, ello es en Europa, acudimos a los planteamientos del docente universitario valenciano José Gimeno Sacristán (2008), quien en una compilación de seis artículos, correspondientes a igual número de autores (entre los que se encuentra él mismo) reunidos en el libro *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, pasa a la balanza el enfoque por competencias. Iniciemos mediante un aspecto anticipado con anterioridad, los difusores de las competencias las identifican como una teoría nueva, bajo un lenguaje “moderno” o “nuevo lenguaje”. Aquí coincidimos con Gimeno Sacristán cuando él comenta que no es moderno lo nuevo, lo novedoso, lo reciente, sino aquello que permite nuestra transformación, incluso sostiene como ejemplo de ello que, antes de intentar cambiar al mundo, debemos observar quiénes viven en él y cómo viven su mundo. Su crítica se acentúa, al precisar que los nuevos lenguajes tal vez nos sirvan para renombrar cosas recientes, realidades de actualidad, empero, de acuerdo al autor, en ocasiones los nuevos lenguajes son manifestaciones de lo que pueden realizar *podere*s y *burocracias*, para sustentar y legitimar su visión de la realidad social en función de sus

intereses. Asimismo, permiten a los expertos precisar sus aportaciones, empero hacen uso de neologismos para fortalecer sus privilegios. En una sentencia fuerte, Gimeno Sacristán enfatiza que cambiar y, por ende, utilizar nuevos lenguajes, más que signo de apertura hacia la actualización y adaptación a nuevas realidades y cambios sociales, puede ser “un signo de debilidad, dependencia y sumisión” (Gimeno Sacristán, 2008: 9). Con Gimeno Sacristán entendemos que esto es así porque el lenguaje nunca es neutral, en tanto con él comprendemos nuestra realidad; al usarlo, privilegiamos algunas ideas, algunos posicionamientos, empero, marginamos otros, en suma, expresamos deseos y nuestra visión del mundo.

En conexión con esto último ¿a qué mundo aspira la formación por competencias? ante tal pregunta se abren dos grandes vertientes, por un lado, quienes ven en dicha formación, un adocenamiento, un eficiente adiestramiento que aplaude el statu quo económico, cuyo discurso por lo regular descansa en la formación profesional de cara a la competitividad existente en la economía global. En oposición al anterior planteamiento, se encuentran quienes justifican al enfoque por competencias, en tanto significa una aportación al sistema educativo con objeto de complementar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Nuestro posicionamiento sobre lo anterior es que la observación crítica es más fuerte, abarcando una gran diversidad de aspectos sociales, en tanto que la defensa elogia el proceso de trabajo didáctico, centrado en una labor desarrollada al interior del aula. No es que se minimice la ventaja didáctica que establece la defensa del enfoque, si bien se concentra solamente en el sistema educativo en tanto que la crítica se hace pensando en el impacto de las competencias en el campo social.

Ahora bien, revisemos cómo surge el enfoque por competencias en el contexto de la Unión Europea. El pasaje a trabajar es extenso, empero constituye una fuente que clarifica los focos rojos del debate existente hoy día sobre la formación por competencias.

Con esta perspectiva nos acercamos a una situación hasta hace tiempo inaudita, las reformas pedagógicas no surgen más de los gobiernos nacionales, hoy día, provienen de una

organización constituida por los treinta y tres países más industrializados del orbe, o *Club de los Países Ricos*, para el caso, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual, al coordinar las políticas económicas y sociales, establece por extensión las orientaciones en cuanto a políticas educativas, de conformidad con las necesidades emergentes requeridas por el sistema capitalista internacional. La OCDE surge el 14 de diciembre de 1960, la sede se encuentra en el denominado *Chateau de la Muette*, París, Francia. Con estos datos como antecedente, la Organización insta los enfoques educativos vinculados con dicho sistema capitalista planetario. En tal contexto de engarce economía-educación, nace el enfoque curricular por competencias.

En forma específica, dentro del campo de la educación superior, el enfoque por competencias se vincula al proyecto *Bolonia*, consistente en la especificación de las titulaciones universitarias al interior de la Unión Europea. En términos históricos, el recorrido para llegar al proceso de Bolonia, fue el comenzar por establecer un marco de créditos, mediante los cuales emerge una homologación en términos de titulación al interior de cada país como también de diversos países en la Unión Europea, integrantes de una entidad denominada Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), esta etapa conlleva directamente a la Declaración de Bolonia en 1999 (Gimeno Sacristán, 2008), y a la aparición del enfoque por competencias en el plano educativo, hacia 2005, en la Declaración de ministros de la Unión de Bergen. En es este contexto que surge el proyecto *Tuning* (en anglosajón: entonación, personalización, ajuste, sintonía), cuya sustentación admite los siguientes aspectos.

- Transparenta el trabajo referente a los perfiles profesionales-académicos de las titulaciones y programas de estudio.
- Enfatiza una educación centrada en el aprendizaje, en el estudiante, y en la gestión del conocimiento.
- Encauza las demandas de una sociedad de aprendizaje permanente, y de una flexibilización al organizar el aprendizaje.
- Hay vinculación con el mercado de trabajo, así como de valores ciudadanos.
- Prioridad en la educación superior en Europa.
- Utilización de un lenguaje adecuado para el diálogo con los interesados.

Ante el panorama, Gimeno Sacristán (2008) observa en los anteriores puntos las promesas de un programa que pretende introducir cambios innovadores en el sistema educativo sin un análisis previo de la cultura educativa superior europea. Otro de sus argumentos esenciales por su implicación en el presente tema, establece que en un principio, los planteamientos *Tuning* no eran prescriptivos en la comunidad europea, empero, las autoridades académicas, con apoyos económicos e institucionales, lo han aceptado, al grado de considerarlo como una panacea educativa, gracias a las propiedades que sus expertos difusores le han integrado, a saber, regulación de las titulaciones en Europa, la normatividad en términos de contenidos y guías de actividades, las connotadas estrategias de evaluación, establecimiento del crédito europeo ECTS como unidad de medida curricular unificadora, entre otros componentes del celeberrimo y exportable proyecto hacia países con economías emergentes (México entre ellas), cuyas aspiraciones consisten en estar dentro del Club de países ricos.

En síntesis, observamos que el desarrollo curricular por competencias, surge con fundamento en dos proyectos europeos, en primera instancia, la propuesta denominada *Tuning* proveniente de la Unión Europea para concatenar la educación a nivel superior, en segunda instancia, proyecto designado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), orquestado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Bajo este marco la OCDE se encarga de organizar, entre otros eventos, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA, de acuerdo a sus siglas en Inglés.

A la usanza de Carlos Marx, que establece un grupo de once *Tesis*, dirigidas a Ludwig Feuerbach, Gimeno Sacristán (2008), expone un decálogo de tesis, denominadas con el sugestivo título: *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*, en ese artículo, argumenta ante la opinión pública que el enfoque por competencias no es la pretendida solución a la problemática educativa, tal cual sostienen quienes lo ensalzan, bajo este encuadre, nos interesa recuperar su planteamiento de considerar que esta reforma educativa es una vertical imposición hacia el cuerpo docente, con un concomitante desdén de las autoridades respecto a la formación docente sobre este programa y, por consecuencia, sobre el nulo accionar del maestro frente al diseño curricular. Esto último, de acuerdo a los autores españoles, tiene impacto a nivel de aula, en tanto, se puede comprender el enfoque

teórico de las competencias, sin embargo el problema se presenta al operar un modelo que aún no está del todo claro para los docentes, algunos de los cuales advierten en las competencias cierta presencia conductista, ello, al vincular el proceso educativo a lo que el alumno pueda realizar, hacer, practicar y que pueda ser observable por el maestro.

Continuemos revisando los posicionamientos antinómicos a la instauración del enfoque por competencias (en el nivel medio superior, por lo cual las observaciones se plantean frente a la RIEMS) que provienen de organizaciones académicas, por ejemplo, los observatorios y colegios de filosofía en México. Dos exponentes de tal pensamiento, José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano (2010), participantes en el *Observatorio Filosófico de México* y también en el Departamento de Filosofía, UAM-Iztapalapa, advierten la asimilación acrítica que realiza nuestro país, en torno a modelos sociales, económicos, educativos. Esta recepción de paradigmas externos, se debe, argumentan, a una ancestral tendencia del mexicano por imitar arquetipos extranjeros cuyas consecuencias son “la dependencia, la pérdida de soberanía o el atraso”. (Torres y Vargas Lozano, 2010: 40). De suerte tal que hemos otorgado el visto bueno a la adopción de la estrategia educativa basada en competencias, tanto los tres niveles de gobierno, las cámaras legislativas, las instituciones educativas en todos los niveles tanto públicas como privadas, partidos políticos y la sociedad en general, una aceptación sin mediar reflexión crítica alguna, en tanto, un aspecto es adiestrar a las personas para aumentar la producción y otra, diametralmente opuesta, es educar al ciudadano con objeto de que, además de satisfacer los requisitos del aparato productivo privado o público, constituya un perfil de país en términos socioculturales, pues se privilegia la capacitación-actualización técnica sobre la formación socio-humanística. El anterior escenario, es la causa de que se prescindiera

En la primera versión de la reforma educativa al campo de las humanidades como innecesario en la formación básica de los estudiantes. Esto fue también la causa de la eliminación de las disciplinas filosóficas de Ética, Estética, Introducción a la filosofía y Lógica, que habían formado parte de los planes y programas de estudio de la Educación Media Superior (Torres y Vargas Lozano, 2010: 17).

Los autores en referencia, nos recuerdan que hacia el 2009, la comunidad filosófica, en vínculo con la comunidad científica, conformaron el *Observatorio Filosófico de México*, estableciéndose un debate a nivel nacional en oposición al gobierno federal, logrando en julio de dicho año cambios sustanciales en los Acuerdos 442 y 444 (SEMS, 2012; TEBAEV, 2011),³ reintegrando a los mapas curriculares del bachillerato las competencias en humanidades y en las disciplinas filosóficas, si bien, no se han incorporado a dichos mapas las asignaturas filosóficas.

Esto último se debe, justifican las autoridades educativas de Educación Media Superior, a que un aspecto es el de las competencias disciplinares (las disciplinas) y otra distinta, las asignaturas, Así la situación, basta con que las asignaturas traten de alcanzar las competencias filosóficas, para cumplir la tarea de incorporar el pensamiento humanista en los curricula del bachillerato. De acuerdo a los autores, en el bachillerato el alumno no recibe una educación integral en la cual las humanidades alcancen un equilibrio con la ciencia, con la tecnología y la técnica; más bien, se obtendrá un adiestramiento para engarzarse a la planta productiva, ello mediante un enfoque ideológico consecuente con el statu quo. Los investigadores universitarios sostienen que el neoliberalismo tiene un enfoque anti-humanista (en tanto cosifica al trabajador, argumentamos nosotros), es fuertemente ideológico (una doctrina filosófica, sabemos bien), y es antihistórico (en tanto no pretende la formación de sujetos históricos, de empoderarlos, de formar conciencia, más bien pretende explotarlos).

De esta suerte, aducen Torres y Vargas Lozano, en la RIEB se maquillan datos históricos sobre “La Conquista”, “La Colonia”, o el Movimiento estudiantil de 1968, en tanto que la RIEMS no considera obligatorio el cursar materias como psicología, la cual permitiría al joven bachiller el autoconocimiento de su etapa de desarrollo, culturalmente difícil de abordar y vivir. Las explicaciones que el gobierno federal, por conducto de la SEP aduce para implementar la RIEMS constituyen los siguientes aspectos:

³ El Acuerdo número 442 establecido por la SEP en 2008, establece a nivel federal el Sistema Nacional de Bachillerato, base central de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), ello instaurando un Marco Curricular Común con base en desempeños terminales expresados como *competencias*. En lo referente al Acuerdo número 444, la SEP instaura el marco de dichos desempeños terminales o competencias, sus tipos, características, objetivos, etc. Estos acuerdos, entonces, constituyen el núcleo central de la RIEMS (SEMS, 2012).

El desorden del sistema y la necesidad de poner un orden básico para todos los subsistemas, la deserción de los estudiantes, el hecho de que, de acuerdo con una imposibilidad del sistema, los estudiantes son condenados a finalizar su educación total en el bachillerato, la necesidad de educar al estudiante de acuerdo a las demandas del mercado de trabajo internacional (Torres y Vargas Lozano, 2010: 20).

Los investigadores plantean una serie de interrogantes mediante las cuales pretenden levantar conciencia de nuestro papel en la educación, por ejemplo: *¿Cuál debería ser la función de la educación?* Ambos aducen que las Reformas Integrales pretenden formar al individuo en el campo práctico-utilitario, en oposición a los aspectos culturales y humanísticos. Otra pregunta específica: *¿Cómo se visualiza el futuro de nuestro país?*, la respuesta nos puede conducir a un espectro de zozobra: “Un país destinado fatalmente a la dependencia y subordinación a las necesidades de las grandes potencias” (Torres y Vargas Lozano, 2010: 20). Consideramos que es una sentencia lúgubre empero potencialmente conectada a nuestro actual contexto.

Una observación que se hace patente en la planeación por competencias es que, por lo general, se enfatiza el cómo realizar las actividades, priorizando aspectos eminentemente operativos, escenarios procedimentales, en detrimento del análisis de un marco teórico pedagógico que fundamente sus propias tesis y las exponga a debate (Torres y Vargas Lozano, 2010).

La idea anterior también condiciona el lugar en el cual se espera desplegar el conjunto de competencias, a saber, en aquellos espacios productivos, urgidos de coordinación-cooperación, en entidades mercantiles que establecen objetivos puntuales y observables a lograr.

A la pregunta de por qué trasladar un leguaje altamente especializado (el lenguaje técnico de la planeación por competencias), al ámbito educativo, Torres comenta que estamos ante el

caso de una retórica empresarial que intenta convencer acerca de las ventajas de implantar un discurso mercadotécnico en el ámbito pedagógico. Nos enfrentamos aquí ante un panorama elitista, en el cual, sólo los capaces que dominen la conceptualización técnica, podrán subsistir en un contexto altamente fuerte, a sabiendas de que, a mayor instrucción (por competencias, evidentemente), mejores posibilidades de empleos, mayor ganancia económica, elevación del estatus competitivo. Es en tal contexto que hoy día los empresarios de éxito se convierten en promotores de este modelo educativo, apoyándose en diversos eventos educativos y presentando a los teóricos en boga Perrenoud, Tobón Tobón, etcétera. Entonces, mediante un lenguaje altamente técnico, se crea un ambiente, un clima propicio por el cual se identifica a la educación con la formación de corte empresarial.

En lo referente a docentes de educación básica, la posición antípoda a las consideraciones que abanderan el enfoque por competencias, percibe al enfoque curricular por competencias como una especie de moda sexenal, similar a la tendencia de las políticas educativas impuestas en los tiempos del México moderno y posmoderno. Se menciona, incluso, que hay resistencia a la aplicación del modelo por competencias, en la medida que los aspectos socio-económicos decrecen en nuestro país y que la real posibilidad de incorporar cambios a la educación, agonizan ante la evidencia de nuestra realidad social, diametralmente diferente a la que se perfila en los discursos oficiales. Se sostiene, además, que no es un modelo que incluya a los sustratos sociales, a los agentes comunitarios; otro argumento opositor, menciona que es un enfoque rescatado del ámbito empresarial, emerge de la producción laboral, surge de la experiencia en la práctica eficientista, luego entonces, contiene un enfoque pragmatista-funcionalista.

En conexión con esta idea, el modelo por competencias se nutre del trabajo apuntalado por el conductismo, ello significa que se sustenta en el famoso mecanismo del estímulo-respuesta, que perpetuamente busca el binomio eficiencia-eficacia en los procesos productivos.

Tampoco es deseable, sostienen dichas voces opositoras, que se implanten copias de modelos exitosos en nuestro país, puesto los contextos son diferentes, en tanto gran parte de nuestra geografía nacional-estatal se caracteriza por contener los siguientes rasgos:

- En nuestras instituciones educativas, no existe el trabajo colaborativo, el trabajo por equipos, que pudiese hacer propuestas educativas de acuerdo a nuestra realidad, o bien, realizar innovaciones a las Reformas Educativas Federales.
- Vivimos una perpetua restricción económica que impacta en los estudiantes de todos los niveles, tanto en términos de aprendizaje, de aprovechamiento, como de permanencia, asistencia, puntualidad, etc.
- Lo anterior se visualiza enfáticamente en las relaciones familiares, las cuales son frágiles, problemáticas y repercuten en lo emocional del estudiante.
- Esto mismo, se percibe en las nuevas generaciones, denominadas hoy día con diversos epítetos: *los hijos de la televisión*, *los homo videns*, *la generación ni-ni*, cuya ínfima cultura se encuentra influenciada por los programas televisivos y, en general, por la cultura que preconiza la globalización (*fast food*, *american way*, los gustos de *los wasp* y de *los vips*, etc).
- Un constituyente más en el presente listado, es el referente a la actualización de los docentes, en tanto, hay resistencia a ciertos adelantos tecnológicos, para el caso, las TIC, esta oposición probablemente influya en la calidad de los servicios docentes.
- En Michoacán, es notoria la división existente en las regiones, las zonas escolares, las mismas instituciones educativas, ello en términos ideológico-sindicales, lo cual sin duda afecta el aprovechamiento escolar, ya por el quietismo y subordinación sindical al oficialismo, ya por las continuas manifestaciones que los grupos sindicales al oficialismo realizan, paralizando las actividades escolares por días, por semanas, e incluso, por meses enteros.

Lo anterior es parte de la panorámica social en la cual se instaura el modelo por competencias, al cual, reiteramos, califican de imposición sexenal, además de que no tiene el respaldo de los docentes encargados de implementarlo. Desde luego, el marco de impugnaciones contiene aún más componentes de estos que socializamos.

Revisemos ahora las condiciones para el desarrollo del trabajo educativo por competencias, vislumbremos a través de dos breves planteamientos cómo trabajar las competencias bajo el marco de las agudas observaciones que le formulan. Desde la anterior perspectiva, es interesante observar los aportes que realiza Sergio Tobón Tobón, en tanto su imagen se vincula al desarrollo teórico de las competencias.⁴ Por el peso de su reflexión en torno al tema en referencia, exponemos un generoso fragmento en forma textual:

Una discusión muy interesante que se ha generado en los cursos y seminarios dictador por el autor, es la de si las competencias son un modelo pedagógico o un enfoque. Al respecto, entre los autores que trabajan el tema se encuentran posiciones diversas. La posición que se aborda en el presente libro es que *las competencias no constituyen propiamente un modelo pedagógico*: en vista de los desarrollos actuales en el área, sólo alcanzan a ser un enfoque, es decir, una mirada particular a los procesos educativos teniendo como referencia el desempeño idóneo. *En sí mismo, el trabajo por competencias en la educación es insuficiente para pensar y abordar la complejidad del acto de aprender y enseñar*. Un modelo pedagógico es mucho más amplio y da cuenta de un tipo de ser humano a formar, de una filosofía, de unos valores, de una determinada forma de abordar la docencia y el aprendizaje, etc. Y esto no ocurre con las competencias, pues estas pueden articularse a diferentes perfiles, filosofías, epistemologías, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación y planeación del currículum. Esto implica para las instituciones educativas definir y construir el modelo pedagógico desde el cual se va a abordar la formación por competencias (TobónTobón, 2008: XXIV).

Las consecuencias del anterior planteamiento pueden agruparse alrededor de dos núcleos de ideas: en primer lugar, el reconocimiento de que el trabajo por competencias, *per se*, es insuficiente para abordar el proceso educativo; en segundo lugar, el corpus teórico-empírico de las competencias, constituye un enfoque, una orientación para las planeaciones

⁴ No es menester comentar que Sergio Tobón, es uno de los docentes insignia del Instituto Tecnológico de Monterrey, a él se le debe, entre otros aspectos, la invención de un neolenguaje técnico sobre las competencias (por ejemplo, el uso del término: *enfoque competencial*, entre otros vocablos afines a dicho marco).

curriculares, empero no es en sí mismo un modelo, con todo lo que esto supone en cuanto a la incorporación de fundamentos pedagógicos, por ende, de acuerdo con Tobón, el marco de las competencias únicamente nos sirve como una especie de procesador, un molde para el diseño curricular de aquellos logros a desarrollar en la educación tanto como en el campo laboral. Si esto es así, nosotros le preguntaríamos a Tobón, por qué gastar tanto papel y realizar una multiplicidad de eventos (en los cuales él participa como principal exponente), para desarrollar un simple enfoque curricular. De cualquier forma, entonces, nos queda claro que el marco de las competencias se restringe a un enfoque educativo, el cual sirve como organizador curricular de los saberes a desarrollar en un proceso de trabajo planificado. Un enfoque entre otros que forman parte constitutiva de la estrategia planificada de algún modelo ya educativo, ya laboral (hoy día, este modelo educativo es el denominado constructivista, del cual el enfoque por competencias es un componente entre otros más).

Por su parte, José Alfredo Torres, en su texto *Educación por competencias ¿lo idóneo?*, finaliza su texto argumentando que:

Estamos colocados, a mi parecer, en una disyuntiva equivocada: o aceptamos completamente los moldes educativos ‘recomendados’ por las naciones hegemónicas en el concierto mundial, y progresamos, o continuaremos en el subdesarrollo bajo el supuesto de rechazarlos. Deberíamos explorar posiciones intermedias. Aceptemos pues el beneficio de la duda sobre la educación basada en competencias. No la descartemos de inicio; pero tampoco la adoptemos a pie juntillas cómo fórmula que intermediará todos nuestros males (Torres y Vargas Lozano, 2010: 95).

Después de un devastador análisis en torno al marco de las competencias, José Alfredo Torres considera la opción de una tercera fórmula. Si Tobón recomienda tomar a las competencias como un enfoque y no tanto un modelo educativo, además de conceptualizarlas como un recurso didáctico entre otros más a emplear, sin considerarlas como la panacea universal pedagógica, José Alfredo Torres sugiere otorgarle el beneficio de la duda, ello es, no

estigmatizarlas a priori como tampoco considerarlas el néctar de la educación, en suma, la utilización del enfoque con sus debidas reservas.

Como forma de concluir nuestro texto sintetizando las ideas vertidas en el presente tema, mencionemos que Sergio Tobón recomienda tomar a las competencias como un enfoque y no tanto un modelo educativo, lo cual significa que ellas sirven únicamente como organizador curricular de los saberes a desarrollar en un proceso de trabajo planificado, son un enfoque entre otros y forman parte constitutiva de la estrategia planificada de algún modelo tanto educativo (hoy día, este modelo educativo es el denominado constructivista, del cual el enfoque por competencias es un componente más), como laboral. Nos parece que otros autores, por ejemplo José Alfredo Torres coinciden con Tobón Tobón, en tanto sostiene que las conceptuemos como un recurso didáctico entre otros más a emplear, sin considerarlas como la panacea universal pedagógica (Torres y Vargas Lozano, 2010). Las competencias, así, provienen del campo laboral, si bien al utilizarlas en el ámbito educativo, ellas se transforman en un dispositivo formativo, amplio, que pretende educar para la vida misma, dejando de ser prescriptiva, específica, puntual. En este marco de ideas finalizamos lo conducente al presente artículo.

Referencias.

Delors, J. (Comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana. Extraído el 14 de abril de 2008, desde: <http://www.unesco.org/education/pdf/>,

Díaz-Barriga Casales, Á. (2009). *Diseño curricular por competencias*. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación. Veracruz: COMIE. Extraído el 24 de junio de 2013, desde: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv10%2Fpdf%2Fare_a_tematica_02%2Fponencias%2F1009-F.pdf&ei=HIjLUZf0LIPa8wTQxYBY&usg=AFQjCNHAYtLpmt37EsSBQHu-QmYvfyYyYA&sig2=zgjp4jFNC0wXQq3V4G361g&bvm=bv.48340889,d.eWU,

Frade Rubio, L. G. (2009a). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México: Inteligencia educativa.

Frade Rubio, L. G. (2009b). Planeación por competencias. México: Inteligencia educativa.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.), (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morata.

Monereo Font, C. (2009). La evaluación auténtica de competencias. [Video Youtube]. Cantabria: Ministerio de Educación. Extraído el 4 de septiembre 2010, desde: <http://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk>,

Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la escuela. Chile: Dolmen editores.

SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior) (2012). Acuerdos secretariales. México: SEP. Extraído el 15 de mayo de 2015, desde: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial,

TEBAEV (Telebachillerato del Estado de Veracruz) (2011). Resumen de los Acuerdos Secretariales que inciden en el ingreso de planteles al SNB. México: Dirección General de Telebachillerato. Extraído el 21 de junio de 2011, desde: <http://www.tebaev.edu.mx/acuerdosdela.html>,

Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Extraído el 27 marzo de 2010, desde: <http://peremarques.pangea.org/dioe/competencias.pdf>,

Tobón Tobón, S. (2008). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tobón Tobón, S. (2009). Formación en competencias con base en proyectos formativos. [Video de curso]. Monterrey: ITESM.

Torres, J. A. y Vargas Lozano, G. (2010). Educación por competencias. ¿Lo idóneo? México: Torres Asociados. Extraído el 30 de julio de 2009, desde: <http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Libro%20A%20Torres%20G.%20Vargas.pdf>,

Recibido: 28/09/2015
Aceptado: 24/10/2015